



**Un Análisis del Currículo de la Licenciatura en Danza de la
Universidad de Antioquia (2005-2020): Transformación Curricular,
Calidad Educativa y Práctica Pedagógica**

Richard Daniel Peláez Franco

Tesis de maestría presentada para optar al título de Magíster en Educación

Tutor

Bernardo Barragán Castrillón
Doctor en Historia de la Educación

Universidad de Antioquia
Facultad de Educación
Maestría en Educación
Medellín, Antioquia, Colombia

2024

Cita	(Pelález Franco, 2024)
Referencia	Pelález Franco, R. D. (2024). <i>Un Análisis del Currículo de la Licenciatura en Danza de la Universidad de Antioquia (2005-2020): Transformación Curricular, Calidad Educativa y Práctica Pedagógica</i> [Tesis de maestría]. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
Estilo APA 7 (2020)	



Rector: John Jairo Arboleda.

Decano Facultad de Educación: Wilson Bolívar Buriticá.

Jefe de departamento: Ruth Elena Quiroz Posada.

Maestría en Educación, Cohorte VIII.



Seleccione biblioteca, CRAI o centro de documentación UdeA (A-Z)

Repositorio Institucional: <http://bibliotecadigital.udea.edu.co>

Universidad de Antioquia - www.udea.edu.co

El contenido de esta obra corresponde al derecho de expresión de los autores y no compromete el pensamiento institucional de la Universidad de Antioquia ni desata su responsabilidad frente a terceros. Los autores asumen la responsabilidad por los derechos de autor y conexos.

Dedicatoria

Con profunda gratitud, dedico esta tesis a quienes han iluminado mi camino en la enseñanza: aquellos que se expresan a través del movimiento y transmiten sin palabras, en sintonía con el ritmo de la vida. Este esfuerzo está consagrado a mi familia, pilar inquebrantable; a mis colegas de la Universidad de Antioquia, compañeros en esta búsqueda intelectual; al arte sublime de la danza; y a todos los que creen en el poder transformador del arte, por mantener viva la llama de la creatividad y la expresión personal. Que este trabajo sea un humilde aporte al vasto campo de la educación, con la esperanza de inspirar a otros en su búsqueda de la verdad y el conocimiento. Este logro trasciende lo individual, pues cada página vibra como una coreografía colectiva, un paso audaz y armonioso hacia un porvenir donde arte y educación se funden en una danza transformadora, iluminando el camino hacia un mundo más bello, empático y lleno de sabiduría.

Agradecimientos

Al culminar este trabajo, deseo expresar mi más profundo agradecimiento a todas las personas e instituciones que hicieron posible la realización de esta tesis.

En primer lugar, a Dios, por darme la fuerza, la sabiduría y la perseverancia para llegar hasta aquí. Sin su guía, este logro no habría sido posible.

A mi director de tesis, Bernardo Barragán Castrillón, por su valiosa orientación, paciencia y dedicación. Su experiencia y consejos fueron fundamentales para llevar a buen puerto este proyecto.

Agradezco profundamente a mis profesores y compañeros de la Maestría en Educación. En especial, quiero destacar al compañero Carlos González Ángel, cuya voz siempre fue un aliento en los momentos de desafío. Cada una de sus ideas, debates y comentarios no solo enriquecieron mi aprendizaje, sino que se convirtieron en una fuente constante de inspiración y motivación.

A la UdeA, por brindarme un ambiente propicio para el estudio y la investigación. Agradezco también a todo el personal administrativo por su amable atención y apoyo en los momentos en que más lo necesité.

A mis colegas y amigos, quienes, en momentos de duda y cansancio, me ofrecieron palabras de aliento y su compañía incondicional. En especial, agradezco a Paula Andrea Bedoya, su apoyo fue un pilar esencial en este proceso.

A la familia H3 y su director, Andrés Avendaño Suárez, quienes me recordaron que “no estamos solos” y que aún hay esperanza. Ellos son parte de la razón de este esfuerzo.

Finalmente, a mi familia, especialmente a mis tías María Eugenia Franco León y Diana Patricia Franco León, por su amor, comprensión y por enseñarme el valor de la educación desde mi infancia. A mi amigo y padre, Jaime de Jesús Suárez Escobar, por su enorme paciencia, su apoyo incondicional y por creer en mí incluso en los momentos más difíciles. A Mauricio Quintero Arango, por todo el tiempo feliz. Y a toda la familia Suárez-Vélez, por permitirme estar a su lado, brindándome su amor y apoyo

Este logro es tan suyo como mío. A todos, mi más sincero agradecimiento.

Tabla de contenido

Abstract	10
Introducción	11
Planteamiento del problema	12
Descripción del problema.....	12
Objetivos investigativos	19
Objetivo general	19
Objetivos específicos.....	20
Marco Teórico	20
Marco referencial	21
Transformación curricular.....	21
Desafíos y perspectivas en la transformación curricular	22
Transformación curricular y calidad educativa	23
Transformación curricular para la calidad educativa: superando resistencias.....	26
Transformación curricular y práctica pedagógica.....	27
Transformación curricular: claves para una práctica pedagógica de calidad	32
Formación docente y políticas públicas	33
La práctica pedagógica y formación docente	38
La transformación curricular y la reflexión crítica en perspectiva	39
Marco conceptual	40
¿Qué es el currículo?.....	40
Develando las dimensiones del currículo.....	42
Dimensiones y perspectivas: el concepto de calidad educativa	46
La práctica pedagógica: un enfoque conceptual.....	50
Análisis curricular: perspectivas integrales para una educación reflexiva y transformadora	53

Metodología	54
Elementos conceptuales	54
Documentos de análisis	55
Periodización.....	56
Momentos y tipo de análisis.....	57
Conceptos lente o categorías de análisis	58
Análisis y resultados.....	59
Capítulo I, Tensiones en las Transformaciones Curriculares de la Licenciatura en Danza de la Facultad de Artes de la UdeA	59
Navegando entre tensiones: entre la toma de decisiones, lo disciplinar y lo pedagógico.....	60
Tensiones en la toma de decisiones curriculares	60
Entre lo disciplinario y lo pedagógico: la tensión disciplinar.....	65
El currículo en el programa de Licenciatura en Danza: entre la autonomía estudiantil y la flexibilidad curricular	69
Capítulo II, Discursos emergentes en la Calidad de la Educación.....	75
Entre políticas y saberes: regulación estatal y autonomía institucional	76
Acreditación de alta calidad	82
Del reconocimiento del docente a la búsqueda de la excelencia.....	87
Precarización docente: Alta Catedratización	89
Precarización docente: evaluación, remuneración, reconocimientos y estímulos	91
Precarización docente: desapego institucional (brecha entre los ideales de formación docente y la realidad institucional).....	94
Capítulo III, Perspectivas en la Práctica Pedagógica	99
Entre teoría y práctica: la práctica pedagógica.....	99
Tejidos curriculares: navegando entre interdisciplinariedad y transdisciplinariedad	103
Conclusiones	111
Sobre las Transformaciones Curriculares	113

Sobre la Calidad de la Educación.....	115
Sobre la Calidad Educativa y la Práctica Pedagógica.....	118
Recomendaciones.....	120
Referencias.....	122
Anexos.....	133

Listado de tablas

Tabla 1. ANÁLISIS DEL DISCURSO.....	133
TABLA 2. ANÁLISIS DEL DISCURSO.....	134
TABLA 3. ANÁLISIS DEL DISCURSO.....	135
TABLA 4. ANÁLISIS DEL DISCURSO.....	137
TABLA 5. ANÁLISIS DEL DISCURSO.....	138
TABLA 6. ANÁLISIS DEL DISCURSO.....	140
TABLA 7. ANÁLISIS DEL DISCURSO.....	142
TABLA 8. ANÁLISIS DEL DISCURSO.....	143
TABLA 9. ANÁLISIS DEL DISCURSO.....	144
TABLA 10. ANÁLISIS DEL DISCURSO.....	145
TABLA 11. ANÁLISIS DEL DISCURSO.....	146
TABLA 12. ANÁLISIS DEL DISCURSO.....	147
TABLA 13. ANÁLISIS DEL DISCURSO.....	148
TABLA 14. ANÁLISIS DEL DISCURSO.....	149
TABLA 15. ANÁLISIS DE DISCURSO.....	153
TABLA 16. ANÁLISIS DEL DISCURSO.....	154
TABLA 17. ANÁLISIS DEL DISCURSO.....	155
TABLA 18. ANÁLISIS DEL DISCURSO.....	157
TABLA 19. ANÁLISIS DEL DISCURSO.....	158
TABLA 20. ANÁLISIS DEL DISCURSO.....	161

Resumen

Esta investigación analizó las transformaciones curriculares en la Licenciatura en Danza de la Universidad de Antioquia, destacando su relevancia para garantizar una formación pertinente y actualizada. El objetivo fue examinar dichas transformaciones y su relación con la calidad educativa y la práctica pedagógica entre 2005 y 2020. Se empleó una metodología cualitativa basada en el análisis del discurso utilizando el Software Atlas Ti. Las categorías utilizadas fueron: transformación curricular, calidad de la educación y práctica pedagógica, que actuaron como marcos conceptuales y herramientas metodológicas para revelar las tensiones subyacentes en los discursos de los documentos analizados. Entre los resultados se evidenció una carencia significativa de pruebas sobre las transformaciones curriculares de 2020, debido a la no aprobación del Acuerdo 008-2020 y a la falta de acceso a los documentos correspondientes al año 2024. La no obtención de la acreditación de alta calidad en 2020 sugiere que las transformaciones realizadas no han cumplido plenamente con los estándares externos. Se reveló una tensión entre la conformidad normativa y la autonomía curricular, impulsando la innovación y la reflexión pedagógica. La emergencia de la pedagogía como saber fundante en 2017 marcó un punto de inflexión en la relación entre calidad educativa y práctica pedagógica. La investigación destaca la importancia de un seguimiento continuo de las reformas curriculares para mejorar la calidad educativa. Se recomienda profundizar en el estudio de las tensiones curriculares, fortalecer la capacitación docente, fomentar la reflexión sobre la práctica educativa y llevar a cabo estudios longitudinales que evalúen el impacto de estas reformas en el desarrollo profesional de los graduados.

Palabras clave: Transformación Curricular, Calidad de la Educación y Práctica Pedagógica.

Abstract

This research analyzed the curricular transformations in the Dance Education program at the University of Antioquia, recognizing their importance in ensuring relevant and updated training. The objective was to examine these transformations and their relationship with educational quality and pedagogical practice between 2005 and 2020. A qualitative methodology based on discourse analysis was employed using Atlas Ti software. The categories used were curricular transformation, quality of education, and pedagogical practice, which served as conceptual lenses and methodological tools to identify tensions present in the discourses of the analyzed documents. Among the results, the lack of substantial evidence of the 2020 curricular transformations was highlighted due to the non-approval of Agreement 008-2020 and the inaccessibility of documents from 2024. The failure to obtain high-quality accreditation in 2020 suggests that the transformations have not fully met external standards. A tension between regulatory compliance and curricular autonomy was revealed, driving innovation and pedagogical reflection. The emergence of pedagogy as foundational knowledge in 2017 marked a turning point in the relationship between educational quality and pedagogical practice. The research underscores the importance of constant monitoring of curricular reforms to improve educational quality. It is recommended to continue investigating curricular tensions, strengthen teacher training, promote practical reflection, and conduct longitudinal studies on the impact on graduates' professional development.

Keywords: Curricular Transformation, Quality of Education and Pedagogical Practice.

Introducción

La transformación curricular en las Instituciones de Educación Superior (IES) se ha vuelto crucial en la búsqueda de mejorar la calidad educativa y responder a las demandas de una sociedad en constante evolución. Esta investigación se enfoca en analizar las transformaciones curriculares de la Licenciatura en Danza (LD) de la Universidad de Antioquia (UdeA) entre 2005 y 2020, explorando su impacto en la calidad educativa y su influencia en las prácticas pedagógicas. El estudio busca comprender las tensiones y desafíos que surgen en estos procesos de cambio, considerando factores como la regulación estatal, la autonomía institucional, la integración entre formación pedagógica y disciplinar y la articulación de visiones nacionales con realidades regionales específicas. Sin embargo, estos esfuerzos también han generado tensiones significativas entre el currículo diseñado y las prácticas pedagógicas, lo que plantea desafíos para garantizar una educación de calidad. Además, se destaca la ausencia de estudios que evalúen el impacto tangible de estas transformaciones curriculares, lo que subraya la necesidad de investigaciones más exhaustivas que faciliten la toma de decisiones informadas y contribuyan a mejorar la formación de los estudiantes.

La notabilidad de este estudio radica en la necesidad de entender cómo los programas académicos pueden navegar eficazmente en los procesos de transformación curricular, equilibrando las exigencias externas con la preservación de su identidad y la atención a las necesidades específicas de su contexto. Además, esta investigación pretende llenar un vacío en la literatura, ya que los informes existentes señalan una notable falta de estudios externos que analicen el impacto de estas reformas en la comunidad educativa.

La investigación adopta metodológicamente un enfoque cualitativo, utilizando el análisis del discurso para examinar documentos normativos e institucionales. Se emplea el software Atlas Ti para sistematizar y analizar los datos, estableciendo conexiones entre las categorías de transformación curricular, calidad de la educación y práctica pedagógica. A lo largo del documento, se exploran las tensiones entre el currículo y la calidad educativa, así como entre el currículo y las prácticas pedagógicas.

Los resultados de esta investigación podrían orientar futuras decisiones en el diseño e implementación de reformas curriculares, contribuyendo así a la mejora continua de la educación superior en Colombia y Latinoamérica.

Planteamiento del problema

Descripción del problema

En los últimos años se ha registrado un creciente interés en la transformación curricular de las Instituciones de Educación Superior (IES) como una estrategia para mejorar la calidad de la educación, de allí que las IES estén demandando variados análisis que permitan comprender la realidad que constituye el currículo universitario. En un mundo en constante cambio, la transformación curricular se ha vuelto fundamental en América Latina, incluyendo Colombia¹, para asegurar que la educación universitaria sea relevante y actualizada. Este proceso puede estar motivado por diversos factores, tales como la necesidad de adaptarse a los cambios políticos y sociales, mejorar la calidad de la educación y responder a las demandas del mercado laboral, entre otras necesidades pertinentes para la sociedad.

En medio de estos contextos, la Licenciatura en Danza (LD) de la Universidad de Antioquia (UdeA), adscrita a la Facultad de Artes, en su interés por mejorar entre los años 2007 y 2009, realizó dos ajustes curriculares al programa. Luego, entre los años 2016 y 2017, el pregrado llevó a cabo un proceso de autoevaluación que incluyó una reflexión integral sobre la formación de los licenciados en danza en el ámbito local, nacional e internacional. Este análisis condujo a la transformación de las estructuras organizativas del Proyecto Educativo del Programa (PEP), y a la adopción de nuevas estrategias pedagógicas, entre otras (Universidad de Antioquia, 2017, p.136). No obstante, la implementación exitosa de la transformación curricular, que designa ese proceso que tiene por objeto producir un cambio en el currículo, se puede ver obstaculizada por diversos desafíos, entre los cuales se destaca el conflicto entre *el currículo, la calidad de la educación y las prácticas pedagógicas*.

Por otro lado, la LD atendiendo a las solicitudes generadas en la Resolución 02041 del 03 de febrero de 2016 del Ministerio de Educación Nacional (MEN), realizó una serie de cambios que le permitirían cumplir con tales requisitos, como modificar el nombre del pregrado con respecto a las prácticas pedagógicas, (I) cambiar la denominación de los cursos de práctica docente por práctica pedagógica, (II) resignificar las prácticas pedagógicas de la licenciatura

¹ En Colombia, la reforma educativa de los años 90 buscó alejarse del enfoque conductista y tecnocrático del currículo anterior. En este contexto surgió el “Movimiento Pedagógico Nacional”, el cual abogó por un cambio en los contenidos y las metodologías educativas y por una mayor valoración de los docentes como actores clave en la toma de decisiones curriculares (Dussel, 2006, p.21).

orientándolas hacia la investigación formativa, (III) implementar seis (6) niveles de práctica pedagógica investigativa como espacio de experiencia práctica, reflexiva y crítica, (IV) fortalecer la investigación, (V) y comprender la práctica pedagógica investigativa como una modalidad de práctica. Estos ajustes posibilitaron la renovación del registro calificado por el término de siete años. Finalmente se hizo otra modificación al plan de estudios en el año 2020.

Lo expuesto anteriormente indica que la calidad de los programas educativos está intrínsecamente relacionada con la calidad de la educación² en su conjunto, e implica prácticas pedagógicas transformadoras que fomenten el aprendizaje significativo, la creatividad y el pensamiento crítico. Sin embargo, estas prácticas pueden no estar alineadas con el currículo existente y enfrentar resistencias, pues la calidad educativa depende de un currículo efectivo que se adapte a las necesidades de los estudiantes y a la sociedad. Así las cosas es fundamental traducir las decisiones filosóficas y teóricas en la estructura y organización del sistema educativo, beneficiando a todos los estudiantes (Casanova, 2012, p.9); además, es necesario abordar estas cuestiones para garantizar una educación de calidad que promueva el desarrollo integral de los mismos.

Ahora bien, desde hace algún tiempo se observa que la transformación curricular es un proceso constante que enfrenta a una serie de tensiones en cuanto a la implementación y desarrollo de un currículo pertinente, actualizado y tangible, lo que a su vez permite que los estudiantes desarrollen habilidades y competencias necesarias para enfrentar los retos del mundo actual. Al respecto Toledo (2022) sugiere que, el currículo es un proceso complejo que implica mucho más que solo una enumeración de conceptos o temas a enseñar en una disciplina o área de conocimiento. En este orden de ideas, es crucial reconocer que el currículo tiene implicaciones que van más allá de los aspectos meramente conceptuales, y que comprenderlo de manera efectiva requiere la integración de una postura sociocrítica del fenómeno educativo, junto con un conjunto de principios axiológicos relacionados con los valores y la ética. De esta manera, “se reconoce que el currículo es una encrucijada de saberes que afecta todas las actividades relacionadas con la educación, incluyendo la estructura institucional y la sociedad en general” (Toledo, 2022, p.193).

² “El concepto de calidad es algo casi intangible, variable, dinámico, que cambia con el tiempo y con las personas que lo definen, con las ideologías, con las creencias, con los presupuestos pedagógicos de los que se parte..., ciertamente no es fácil llegar a un consenso sobre lo que supone la calidad en la educación” (Casanova, 2012, p.8).

Entre las principales características de este problema se encuentra la necesidad de adaptar el currículo a los cambios sociales, tecnológicos y culturales del entorno, lo cual genera tensiones y desafíos en cuanto a la calidad de la educación y las prácticas pedagógicas. Por lo tanto, es necesario crear un marco de análisis que permita a las personas entender la sociedad actual y el papel que la universidad desempeña en los procesos formativos (Peñaloza, 2020, p.84).

En tiempos recientes, ha aumentado la preocupación por la calidad de la educación y su relación con el currículo, así como por las prácticas pedagógicas utilizadas para enseñarlo y evaluarlo. Se ha detectado que uno de los problemas en el proceso de transformación curricular de un pregrado académico en la esfera universitaria es la presencia de tensiones entre *el currículo, la calidad de la educación y las prácticas pedagógicas*, lo cual podría afectar de manera desigual la adquisición de habilidades y competencias por parte de los estudiantes.

A continuación, se describirán algunas de las tensiones entre currículo, calidad de la educación y prácticas pedagógicas para problematizar el objeto de estudio:

Durante el proceso de cambio curricular pueden surgir diferentes tensiones, entre ellas la relación entre el currículo y la calidad educativa. En primer lugar, es fundamental que el plan de estudios se adapte a las necesidades y expectativas actuales de la sociedad, incorporando las habilidades, competencias y conocimientos necesarios para el desarrollo personal y profesional de los estudiantes en el siglo XXI. No obstante, es importante evitar una perspectiva excesivamente enfocada en la eficiencia del plan de estudios que pueda descuidar el enfoque pedagógico específico de la región (Díaz-Barriga, 2020, p.4). En segundo lugar, es fundamental que el currículo sea diseñado y desarrollado de manera que promueva la calidad educativa. En el ámbito micro, se destaca la educación de calidad como aquella que se desarrolla en el aula a través del currículo y las planificaciones del educador, con el objetivo de fortalecer las habilidades y competencias del estudiante (Bernal et al., 2015, pp.118-119). Para lograrlo, es necesario incluir en el currículo estrategias de enseñanza efectivas y adecuadas, así como seleccionar contenidos relevantes y actualizados. En esta relación, según Bernal et al., (2015), la calidad educativa es un término amplio que proviene de las autoridades gubernamentales y se refiere a la necesidad de garantizar altos estándares en los ambientes educativos, en línea con los requisitos y políticas nacionales e internacionales.

Con respecto a la calidad del currículo, según Stabback (2016), uno de sus principales propósitos es asegurar que los estudiantes puedan adquirir y desarrollar de forma equitativa e inclusiva conocimientos, habilidades, valores y competencias relacionadas, para así disfrutar de una vida productiva y significativa. Además, señala el autor que “la calidad de la educación debe entenderse primordialmente en términos de calidad del aprendizaje de los estudiantes, que a su vez depende en gran medida de la calidad de la enseñanza” (Stabback, 2016, p.8). Desde esta perspectiva, es importante destacar, que “el currículo encarna los objetivos y propósitos educativos de una sociedad” (Stabback, 2016, p.6). Por lo tanto, un currículo de calidad debe estar diseñado de manera efectiva para promover el aprendizaje y el desarrollo de habilidades y competencias en los estudiantes, así como para fomentar su formación integral. No obstante, el currículo por sí solo no garantiza una mejora en la calidad educativa, pues puede haber una desconexión entre los objetivos y contenidos del currículo con las necesidades y realidades de los estudiantes, lo que crea una brecha entre lo que se enseña y lo que estos necesitan aprender.

Ahora bien, independientemente del enfoque de los sistemas educativos en el diseño de planes de estudio, no siempre hay una correspondencia directa entre lo que los profesores deben enseñar y lo que los alumnos deben aprender según el plan de estudios previsto, además de lo que realmente se enseña y se aprende en el aula (Mateo-Berganza Díaz et al., 2022, p.14). Por lo tanto, esto puede producir a una brecha entre el conocimiento impartido y el conocimiento aplicable en la vida real, lo que puede hacer que el aprendizaje sea menos efectivo. Por otro lado, puede haber una falta de coherencia entre los objetivos curriculares y las estrategias pedagógicas utilizadas por los docentes en el entorno académico, lo que podría impedir que los estudiantes aprendan de manera efectiva, y también llevar a una desconexión entre el conocimiento impartido y el aprendizaje.

En consecuencia, cualquier cambio en el currículo puede tener un efecto en la calidad de la educación que se ofrece, ya sea en términos de la efectividad de los métodos pedagógicos o de la preparación de los docentes para implementar el nuevo plan de estudios. De aquí que deba pensarse no solo en la habilidad de los docentes para adaptar su práctica pedagógica, sino también en su oportuna formación, capacitación y adaptación al nuevo diseño curricular. El desafío es definir claramente las habilidades que necesitan los profesores, de manera que puedan integrarlas en su enseñanza. Esto sigue siendo un reto en la mayoría de los países de la región (Mateo-Berganza Díaz et al., 2022, p.29).

A lo anterior, se suma no perder de vista las metas y objetivos que cada programa tiene para evitar desviaciones en la implementación del currículo y generar efectos negativos.

Otra tensión importante es la que surge en el vínculo entre *el currículo y la pedagogía*. En primer lugar, el currículo ha invadido y obstaculizado la reflexión pedagógica constante en la educación (Aristizábal, 2005, p.4); también es prominente resaltar que en muchas ocasiones se ignora la relevancia del rol del docente en la educación, lo que lleva a que no se reconozca su papel fundamental en el proceso educativo. Es decir, si se recuperara la pedagogía como el campo principal de conocimiento y la práctica pedagógica, se valoraría más la figura del maestro como actor social clave en la educación, puesto que este es poseedor y generador de conocimiento y desempeña un papel fundamental en el proceso educativo. Sin embargo, el currículo puede convertirse en un fenómeno invasivo, carente de crítica y opresivo, negando así la intencionalidad natural de lo pedagógico (Aristizábal, 2005, p.4).

En segundo lugar, cuando se realiza un cambio en el currículo, se espera que se produzca una transformación en la práctica pedagógica y en los métodos de enseñanza, pues “finalmente quien decide qué (y cómo) se enseña y qué (y cómo) se evalúa lo que se enseña en el aula de clase es el docente” (Torres, 2000, p.374). Sin embargo, este cambio puede generar tensiones entre los docentes y otros actores del sistema educativo, ya que es difícil abandonar prácticas pedagógicas que han sido efectivas en el pasado y que son familiares.

En relación con lo anterior, es importante subrayar que, según Zuluaga (1999), “la pedagogía no es sólo un discurso acerca de la enseñanza, sino también una práctica cuyo campo de aplicación es el discurso” (p.10). Esto significa que la pedagogía no se limita a teorizar sobre la enseñanza, sino que también implica su práctica. En este sentido, la misma autora explica que, “el maestro enfrenta sus conocimientos pedagógicos al discurso de las 'teorías' o de las 'ciencias' y el instrumento que utiliza para ello es el método de enseñanza” (Zuluaga, 1999, p.10). De esta manera, el maestro enfrenta sus conocimientos pedagógicos a las teorías y ciencias relacionadas con la educación, es decir, utiliza el método de enseñanza como instrumento para aplicar tales teorías en el aula. Sin embargo, aunque es esencial que los maestros estén dispuestos a adaptar sus métodos de enseñanza a las nuevas teorías y avances científicos, la calidad educativa no depende únicamente del enfoque metodológico, ya que la pedagogía está en constante evolución enfrentándose a los cambios curriculares. Por lo

tanto, la calidad de la educación también requiere una adaptación continua a estos cambios y una reflexión constante sobre las prácticas pedagógicas.

En consecuencia, preparar al docente para que reflexione críticamente sobre su propia práctica y sobre cómo los objetivos y contenidos del currículo se conectan con las necesidades y realidades de sus estudiantes es de gran importancia para un trabajo de esta naturaleza. Además, es vital considerar que “reflexionar la experiencia que se vive, narrarla a través de los relatos se constituye en una tarea actual que los docentes deben realizar” (Ramos, 2013, p. 29). Por otra parte, es trascendente abordar este problema debido a que su impacto se extiende más allá de la esfera educativa, ya que una educación de calidad es fundamental para el desarrollo económico y social de un país.

Asimismo, la transformación curricular puede manifestarse en diversas dinámicas, como los cambios realizados a lo largo del tiempo en la LD, las tensiones señaladas y sus posibles causas y efectos. Es importante destacar que esta serie de modificaciones en la LD ha sido influenciada por los aportes pedagógicos de quienes participaron en el proceso, no obstante, se reconoce la importancia de estos para el desarrollo del pregrado. En relación con este asunto, y en primer lugar, no se ha realizado un estudio que permita analizar los efectos que han tenido los elementos antes mencionados en la comunidad académica, desde una mirada externa a los procesos de Autoevaluación 2016 y 2020. En segundo lugar; según el indicador 12, existencia de estudios orientados a evaluar el cumplimiento de los propósitos y objetivos del programa, así como de su impacto en su entorno social y en su grupo de referencia, “no existen estudios realizados por el pregrado que consideren explícitamente las metas y objetivos del mismo, o el impacto social de sus egresados” (Universidad de Antioquia, 2020, p.134). Y en tercer lugar; en el documento “*Lineamientos para la consolidación de una política pública de danza como bien social y cultural de la ciudad de Medellín*” (2019) se plantea promover una revisión de los currículos formativos que busque fortalecerlos mediante la inclusión de enfoques holísticos y contextualizados que consideren las condiciones actuales de la danza, como sus territorios, procesos creativos y de producción, así como los recursos necesarios. Además, que “a partir de un proyecto investigativo hacer una revisión de los currículos de los programas formales e informales y construir un plan de recomendaciones a los mismos que respete la autonomía de cada centro formador” (Secretaría de Cultura Ciudadana, Alcaldía de Medellín, 2019, p. 109).

Al respecto señala Torres (2000), que es difícil obtener información concreta sobre las actitudes y, lo más importante, la práctica docente, ya que no existe un conjunto sólido de conocimientos que muestre claramente lo que está sucediendo con los programas y su efecto en los docentes y en la enseñanza. Como resultado, “hay que deducir, imaginar, recurrir a información anecdótica, porque no se tiene un cuerpo consistente de conocimiento que muestre lo que está pasando con los programas, mucho menos con su impacto sobre los docentes y sobre la enseñanza” (Torres, 2000, p.372).

Por lo expuesto hasta aquí, se hace menester abordar la relación entre currículo, calidad educativa y práctica pedagógica para mostrar las diferentes tensiones que pueden estar presentes en el proceso de cambio, que no es solamente observable en los resultados de los diferentes documentos administrativos de la LD, por ejemplo, en la Autoevaluación (2016), el Documento Maestro (2017), la Autoevaluación (2020), y el PEP (2020); sino también en la práctica sustentada en la experiencia de quienes se forman como licenciados en danza.

Finalmente, es importante anotar que aunque los cambios realizados en la LD han sido influenciados por los aportes pedagógicos de sus gestores, es fundamental que el currículo refleje las necesidades y demandas de la sociedad actual y sea coherente con la pedagogía adoptada, promoviendo así la calidad educativa del programa. Por tanto, es vital identificar cuál es el efecto de los ajustes curriculares realizados en la LD en la calidad de la educación y la formación integral de los estudiantes. Además, analizar cómo han influido los cambios curriculares realizados en la LD en la calidad educativa y la formación integral de los estudiantes, así como identificar las diferentes tensiones que han surgido en el proceso de desarrollo del cambio. De manera que identificar, analizar y reflexionar sobre las diferencias que el cambio curricular puede suscitar durante el proceso en relación con lo que saben, lo que hacen, lo que piensan, lo que experimentan, lo que planifican, lo que construyen – deconstruyen y diseñan los agentes de la transformación del currículo, es de gran importancia.

En este sentido, la ausencia de estudios que analicen los efectos de los ajustes curriculares en la comunidad académica sugiere la necesidad de realizar una investigación que permita analizar críticamente los cambios curriculares realizados en la LD y su relación con la calidad educativa y con la formación integral de los estudiantes. Este análisis ofrecerá información valiosa para optimizar continuamente el programa y tomar decisiones fundamentales que impulsen la calidad

educativa del pregrado en danza de la UdeA. Así pues, al analizar y recuperar las prácticas pedagógicas de los docentes del pregrado (los agentes de la transformación del currículo) y su relación con el currículo, se podrá valorar su efecto en la comunidad académica y, en consecuencia, mejorar la calidad educativa de la licenciatura.

A continuación, se presentan las preguntas orientadoras derivadas de las problemáticas expuestas:

1. ¿Cómo se pueden analizar y develar las prácticas pedagógicas de los docentes del pregrado *Licenciatura en Danza* de la Facultad de Artes de la Universidad de Antioquia, y cuál es su relación con el currículo y el efecto que tienen en la comunidad académica?
2. ¿Cuáles son las diferentes tensiones que pueden surgir en el proceso de desarrollo del cambio curricular en la *Licenciatura en Danza* de la Facultad de Artes de la Universidad de Antioquia, y cómo se pueden abordar?
3. ¿Cuál es el efecto de los ajustes curriculares en la calidad educativa y la formación integral de los estudiantes de la *Licenciatura en Danza* de la Facultad de Artes de la Universidad de Antioquia, y cómo este se puede examinar?

En esta perspectiva, es posible plantear una pregunta de investigación en los siguientes términos: ¿cómo se han llevado a cabo las transformaciones curriculares en la *Licenciatura en Danza* de la Facultad de Artes de la Universidad de Antioquia y cómo se relacionan con la calidad educativa y la práctica pedagógica?

Objetivos investigativos

Objetivo general

Analizar las transformaciones curriculares de la Licenciatura en Danza de la Facultad de Artes de la Universidad de Antioquia y su relación con la calidad educativa y la práctica pedagógica.

Objetivos específicos

Comprender las tensiones que se han generado en las transformaciones curriculares de la Licenciatura en Danza de la Facultad de Artes de la UdeA.

Analizar la relación entre la calidad de la educación y la práctica pedagógica en el marco de las transformaciones curriculares de la Licenciatura en Danza de la Facultad de Artes de la UdeA.

Marco Teórico

En este marco teórico se analizan las relaciones e interacciones entre los conceptos clave de currículo, calidad educativa y práctica pedagógica, proporcionando una estructura de referencia para definirlos y comprenderlos en sintonía con los objetivos de la investigación. Este marco se basa en la indagación de artículos académicos y repositorios digitales, resaltando la importancia de la reflexión crítica y la participación activa de los actores educativos en la transformación curricular. Se destaca la valoración de la práctica pedagógica en la formación de educadores, considerando el contexto, como también el papel del educador y el discurso pedagógico en la configuración del currículo. También se analizan las perspectivas relacionadas con la formación

docente y las políticas educativas. En general, este marco promueve una visión integral de las nociones mediante un enfoque reflexivo y crítico.

Marco referencial

El contenido de este subcapítulo de la tesina se organiza en cuatro bloques, así: transformación curricular y calidad educativa, transformación curricular y práctica pedagógica, y finalmente formación docente y políticas normativas sobre la danza en Colombia. Dicha estructura busca facilitar la comprensión sobre cómo han sido los estudios sobre el currículo relacionados con la problemática de esta investigación y así poder ir definiendo el punto de partida de este trabajo. Los artículos analizados provienen de repositorios de bibliotecas digitales, tales como: Universidad de Antioquia, Universidad de San Buenaventura, Universidad Nacional de Colombia, Dialnet, Redalyc, Scielo y Google Scholar. Estos artículos no solo resaltan la importancia de la transformación curricular en la educación superior, sino que, además, enfatizan sobre la participación activa de los actores educativos, la investigación y el diálogo de saberes. También destacan la necesidad de una reflexión crítica y la participación de los docentes en el proceso de transformación curricular, así como la importancia de una práctica pedagógica reflexiva y la sistematización de experiencias investigativas para asegurar una educación de calidad.

Finalmente, algunos de los artículos abordan temas relacionados con la formación docente en América Latina y específicamente en Colombia. Cada artículo ofrece una perspectiva única que contribuye a una comprensión más amplia de los desafíos y oportunidades en la formación docente.

A continuación, se presentan los artículos en bloques de análisis, así:

Transformación curricular

En el artículo *“El diseño curricular, una responsabilidad compartida”* Tovar y Sarmiento (2011), analizan el diseño curricular en los programas académicos de pregrado de la Facultad de Salud de la Universidad del Valle. El trabajo utilizó una metodología cualitativa con enfoque fenomenológico hermenéutico, por lo que fueron entrevistados algunos miembros de los comités de currículo. La indagación encontró que cada programa considera el marco normativo y el contexto local e internacional en su diseño, también que los docentes desempeñan un papel activo, mientras que la participación de egresados y empleadores varía. Se destaca en los resultados la importancia de la participación activa y consciente de los docentes en el diseño curricular y la

necesidad de mejorar los procesos de participación de los demás actores para lograr un currículo más pertinente y de calidad.

En el artículo *“Diseñar el currículo universitario: un proceso de suma complejidad”* Álvarez (2010), aborda la complejidad del diseño curricular en la educación universitaria y las distintas concepciones curriculares que afectan la formación de los estudiantes. La autora destaca la necesidad de la participación activa de todas las partes involucradas y la configuración de prácticas educativo-pedagógicas acordes con las demandas laborales. Mediante una revisión teórica de enfoques curriculares, concluye que es esencial desarrollar un currículo crítico/emancipador en colaboración para formar ciudadanos independientes y críticos. Además, enfatiza en la importancia del diseño curricular como guía para la práctica pedagógica y la necesidad de reflexionar y transformar constantemente el currículo para mejorar su calidad y pertinencia. En las conclusiones resalta la importancia de espacios de reflexión y sistematización para el desarrollo de ideas frescas y una gestión curricular acorde con la realidad.

En el artículo *“El reto de la transformación curricular”* de Horruitiner (2006), este analiza los desafíos y las implicaciones de la transformación curricular en la educación. Destaca la necesidad de comprender y abordar de manera integral el diseño y la transformación curricular, y que es crucial preparar a los responsables de los currículos y a los maestros para lograr una implementación exitosa. Asimismo, enfatiza en los resultados de su trabajo sobre la importancia de una comprensión crítica y reflexiva del proceso educativo, así como la necesidad de considerar los conceptos clave en el diseño curricular. La propuesta busca aportarle elementos reflexivos a la calidad de la educación y a formar ciudadanos competentes en un entorno cambiante.

Desafíos y perspectivas en la transformación curricular

Después de analizar la información expuesta en los artículos y su relevancia para la problemática de esta investigación, se extrajeron las siguientes conclusiones:

La transformación curricular busca evaluar la calidad de la educación y la práctica pedagógica más allá de aspectos formales y cuantitativos, considerando resultados académicos, pertinencia de contenidos y estrategias pedagógicas. No obstante, la diversidad curricular en América Latina dificulta la identificación precisa del currículo, por lo que se deben buscar elementos comunes que promuevan la calidad educativa. Por otra parte, la reforma del plan de

estudios es un proceso complejo y requiere planificación, participación de diversos actores y una implementación gradual.

Así mismo, la producción académica en América Latina enfrenta dificultades de acceso a fuentes locales, limitando la investigación y desarrollo curricular, al igual que la preparación docente es esencial y debe adaptarse a los cambios curriculares, recursos y enfoques educativos. Es imprescindible pensar que el diseño curricular requiere adaptación constante y coordinación efectiva entre todos los actores educativos, incluyendo docentes, directivos y expertos en currículo, para asegurar coherencia y alineación con objetivos y necesidades de los estudiantes.

En general, la problematización de la transformación curricular se relaciona con aspectos como la evaluación de la calidad educativa, la diversidad curricular, la complejidad y el tiempo de la reforma, las dificultades de acceso a fuentes locales, la preparación de los docentes, la responsabilidad compartida y la coordinación efectiva en el diseño curricular. Todos estos elementos deben ser considerados en el proceso de transformación curricular para lograr una mejora en la calidad de la educación.

Transformación curricular y calidad educativa

En el artículo *“Andares curriculares en América Latina”* de Díaz-Barriga (2020), se analiza el currículo en la región. Mediante un análisis crítico y reflexivo, el autor destaca su origen en la industrialización del siglo XX. Se mencionan dos vertientes en América Latina: la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico y su programa Internacional para la Evaluación. La evaluación del currículo se critica por su enfoque formal y cuantitativo. Los desafíos incluyen la diversidad de expresiones y la politización de la educación. De otro lado, valora el autor que se promueve un enfoque crítico y reflexivo en los currículos para mejorar la calidad educativa. Entre las conclusiones que presenta están las siguientes: los enfoques centrados en el currículo formal y el currículo real predominan sobre otras perspectivas. La investigación sobre lo que se publica en América Latina en el campo del currículo es incipiente y se requiere fortalecer los grupos y programas de posgrado relacionados con el currículo en cada país. Concluye Díaz-Barriga (2020), que es imperante reflexionar sobre la práctica pedagógica considerando el contexto social, político y cultural en los planes de estudio y programas educativos en América Latina.

En su investigación titulada **“Currículo universitario y calidad de la educación. Aportes teóricos y metodológicos para la investigación de los campos de formación”** Collazo (2022), analiza el currículo universitario y su relación con la calidad de la educación en Uruguay. A través de un enfoque comparativo de casos, examina documentos y programas curriculares en tres carreras universitarias con el objetivo de comprender las lógicas epistemológicas que influyen en la configuración de los currículos en diferentes campos de formación. En su indagación se destacan tensiones entre formación disciplinaria e interdisciplinaria, teoría y práctica, y general y especializada. Además, se identifican diferencias en las lógicas epistemológicas de las carreras estudiadas, lo que afecta sus enfoques y objetivos educativos. El estudio también analiza los procesos de configuración curricular, influenciados por cambios en los paradigmas educativos a lo largo de la historia. Se observa una tensión entre una racionalidad técnica y una relación teoría-práctica, y la necesidad de considerar aspectos pedagógicos en el currículo. Los resultados de la exploración contribuyen a comprender el currículo universitario como un proyecto de formación epistemológica influido por la historia, y proporcionan herramientas conceptuales y metodológicas para evaluar la calidad de la educación superior y analizar los campos académicos.

El capítulo **“Una aproximación al currículo de las licenciaturas en Colombia”** de Patricia Medina Agredo, incluido en el libro **“Problemas del campo curricular en América Latina”** de Díaz et al., (2017), analiza el diseño y la implementación de currículos en las licenciaturas en Colombia. La autora destaca la pluralidad semántica del concepto y la falta de producción académica pertinente en el campo curricular colombiano. En el texto menciona la influencia del campo anglosajón en el desarrollo curricular y enfatiza que el currículo es una herramienta de organización que determina lo que los estudiantes deben aprender y cómo se les enseña. Señala por otra parte, la falta de claridad y la improvisación en los cambios regulativos de los programas de formación docente en Colombia, lo cual puede afectar la calidad de la formación. También destaca la importancia de abordar la formación docente desde una perspectiva holística y considerar el contexto social, político y cultural en el diseño de los planes de estudio. El párrafo resalta la necesidad de promover un enfoque crítico y reflexivo en los currículos educativos para mejorar la calidad de la educación en América Latina.

El documento **“Un currículo para el siglo XXI: Desafíos, tensiones y cuestiones abiertas”** de Amadio et al., (2014), analiza los desafíos y tensiones en la formulación y aplicación de currículos educativos en el siglo XXI. En el texto se destaca la necesidad de adaptar la educación

a los rápidos cambios y la creciente complejidad de la sociedad, preparando a los estudiantes para desafíos en sostenibilidad, bienestar social y el mercado laboral en evolución. El trabajo menciona algunas tensiones como la percepción de la educación como un proceso técnico centrado en resultados económicos, la crítica al currículo por su enfoque en el pasado y su falta de atención a la diversidad de los estudiantes, y la necesidad de desarrollar competencias relevantes y adaptadas al contexto socio-cultural. También discute tensiones relacionadas con la politización del currículo, la influencia de modelos exitosos sin considerar contextos específicos, la concentración excesiva en evaluaciones estandarizadas y la falta de atención a otros aspectos del aprendizaje, y la tensión entre centralización y descentralización en la definición y aplicación del currículo. El documento destaca la importancia de convertir las intenciones curriculares en aprendizaje efectivo en el aula y ofrece perspectivas relevantes para el diseño curricular en el siglo XXI.

El artículo *“Tensiones internas y externas en los procesos de transformación curricular en el Instituto Universitario de Educación Física de la Universidad de Antioquia”* de Castañeda (2018), analiza las tensiones y desafíos que han afectado los procesos de transformación curricular en el Instituto Universitario de Educación Física de la Universidad de Antioquia en Colombia. La autora examina tanto los elementos internos como externos que han influido en estos procesos. La investigación ofrece algunos factores identificados: falta de recursos económicos, resistencia al cambio por parte de algunos profesores, necesidad de adaptarse a las demandas de una sociedad globalizada y las exigencias del mercado laboral, insatisfacción con la Licenciatura en Educación Física y los reclamos relacionados con los procesos de formación, que impulsaron la primera transformación curricular en 1993, ajustes y versiones de la propuesta curricular de 1999 influenciados por procesos de acreditación y reacreditación. Como parte de las tensiones internas mencionadas, están: falta de acuerdo y consenso sobre la implementación del modelo pedagógico propuesto, desarticulación entre los diferentes elementos de la estructura curricular del programa, falta de comprensión y apropiación del modelo pedagógico seleccionado, falta de asimilación pertinente del principio de flexibilidad curricular, falta de motivación de los estudiantes ante la inclusión de la investigación y la práctica pedagógica en su formación. Y dentro del campo de las tensiones externas mencionadas se encuentran: falta de aplicación rigurosa de la Ley Nacional del Deporte en los escenarios de intervención de los profesionales del área, falta de claridad en los perfiles de los profesionales, demanda de experiencias de aprendizaje basadas en variedades audiovisuales y medios electrónicos.

Este estudio de caso ilustra cómo las tensiones internas y externas pueden afectar los procesos de transformación curricular y cómo las instituciones educativas pueden abordar estos desafíos. Los factores mencionados, como la política institucional, los cambios en la demanda y las limitaciones presupuestarias, tienen un impacto en el desarrollo e implementación del currículo. El artículo proporciona información útil sobre cómo abordar estos factores para mejorar el proceso de transformación curricular y enriquecer la calidad educativa.

Transformación curricular para la calidad educativa: superando resistencias

Después de analizar la información expuesta en los artículos anteriores y su relevancia para la problemática de esta investigación, se extrajeron las siguientes conclusiones:

La diversidad de enfoques en las disciplinas y campos de formación puede generar incoherencias en los planes de estudio. La transformación curricular debe abordar esta diversidad y buscar integrar de manera coherente los conocimientos teóricos y prácticos, así como la formación general y especializada. Igualmente, existen tensiones entre los defensores del cambio curricular y aquellos que resisten. Finalmente, es necesario advertir que para asegurar la calidad educativa, es fundamental superar esta resistencia y fomentar una cultura de mejora continua en el currículo; esto implica promover la participación y colaboración entre los actores involucrados en la educación.

A su vez, algunas disciplinas pueden ser renuentes a modificar sus planes de estudio, lo que limita su capacidad para adaptarse a las necesidades actuales. Así las cosas, la transformación curricular debe considerar los contextos sociales, políticos y culturales, y diseñar planes de estudio pertinentes para los estudiantes. Lo anterior implica tener en cuenta los desafíos globales, pero también las identidades y valores locales.

De otro modo, el currículo educativo debe ser flexible y actualizarse constantemente para enfrentar los desafíos del siglo XXI y preparar a los estudiantes, esto implica desarrollar habilidades relevantes para los contextos socioculturales específicos, promover un enfoque crítico y reflexivo y considerar la diversidad disciplinaria, el cambio histórico y los nuevos paradigmas educativos. Además, es crucial superar la resistencia al cambio curricular y promover una cultura de mejora continua, esto último implica fomentar la participación y colaboración entre los actores educativos, facilitar espacios de diálogo y reflexión y valorar la importancia de adaptarse a las necesidades actuales y futuras de los estudiantes.

En general, la problematización de la transformación curricular con la calidad educativa se relaciona con aspectos como la diversidad de enfoques y posibles incoherencias en los planes de estudio, la resistencia al cambio curricular, el diseño de planes de estudio pertinentes y contextualizados, la flexibilidad y actualización constante del currículo, la superación de la resistencia al cambio y la promoción de una cultura de mejora continua. Es claro que estos aspectos deben ser considerados en el proceso de transformación curricular para asegurar la calidad educativa y preparar a los estudiantes para los desafíos del siglo XXI.

Transformación curricular y práctica pedagógica

El artículo *“El cambio curricular desde la práctica educativa: Diálogo de saberes e investigación en el aula”* de Escobar (2021), este analiza las tradiciones curriculares y la figura del docente investigador en el proceso de evaluación y cambio curricular desde la Práctica pedagógica. Escobar utilizó una metodología analítico-sintética para estudiar las teorías curriculares y su relación con las tradiciones educativas, planes de estudio y evaluación. El autor destaca la importancia de conectar las necesidades del mundo moderno con el cambio curricular y práctico, y considera que los planes y programas de estudio deben ser revisados y evaluados desde una perspectiva reflexiva y colaborativa. Para el autor la Práctica pedagógica se presenta como el lugar donde los docentes pueden indagar, descubrir y reflexionar, generando información fundamental para la toma de decisiones.

El estudio, por otra parte, resalta la capacidad del docente investigador para transformar el currículo y contribuir al discurso público y académico en la producción de conocimiento. Concluye el autor que los métodos pedagógicos (técnicos, prácticos y críticos) en la reforma educativa mejorarán la formación de los estudiantes de posgrado en ciencias de la educación y fomentarán la crítica y el trabajo de los docentes. Enfatiza en la importancia de la práctica pedagógica y el intercambio de saberes en el proceso de cambio curricular, e insta a los lectores, a considerar las fortalezas y debilidades del currículo actual a través de la experiencia de profesores y alumnos en el aula para mejorar la capacitación y pertinencia del plan de estudios.

El artículo *“Renovación curricular, una oportunidad para repensar el Trabajo Social en la Universidad de Atacama”* de Hidalgo y Mora (2016), aborda la renovación curricular en el programa de Trabajo Social de la Universidad de Atacama. El trabajo utilizó entrevistas en profundidad y grupos de discusión con docentes, estudiantes y egresados como parte de la

metodología cualitativa. Los resultados obtenidos revelan la necesidad de actualizar y mejorar el currículo del programa de Trabajo Social para adaptarse a los cambios y desafíos actuales. Enfatizan los autores sobre la importancia de desarrollar competencias profesionales sólidas, fortalecer la relación entre la teoría y la práctica, fomentar la participación y colaboración de los actores involucrados, y aprovechar las oportunidades que ofrece la renovación curricular. El proceso de renovación curricular se basó en cuatro ejes articuladores: modelo constructivista, enfoque por competencias, sistema de créditos transferibles y pensamiento crítico. Dicho enfoque permitió establecer vínculos entre la comunidad académica, los actores sociales y los gestores de políticas públicas, situando el proceso de enseñanza-aprendizaje en escenarios del mundo real.

En el artículo ***“Transformación curricular. El caso de una universidad privada chilena”*** de Vera (2016), se analiza el modelo educativo de una universidad privada en Chile con el objetivo de proporcionar elementos que puedan ser útiles en la reflexión de agentes educativos en cualquier institución de educación superior. El autor destaca nueve declaraciones curriculares que tienen implicaciones teóricas y prácticas importantes para el diseño y el desarrollo del currículo. El artículo resalta la importancia de la revisión periódica de los estudios curriculares, enfocándose en la actualización y adaptación de los contenidos programáticos a las demandas del mercado laboral y el desarrollo institucional actual. Vera concluye que hay un cambio paradigmático en la educación terciaria, de un enfoque centrado en el docente a uno centrado en el estudiante. Sin embargo, reconoce que existe una brecha entre las intenciones y la realidad en las clases. Por último, resalta la importancia de la reflexión crítica para mejorar las acciones formativas y transformar las prácticas docentes en concordancia con las aspiraciones de las instituciones en proceso de transformación curricular.

El artículo ***“Perspectivas contemporáneas: La reforma curricular y formación profesional del psicólogo en Colombia”***, de Peñaloza (2020), aborda la importancia de la reforma curricular en la formación del psicólogo, enfocándose en la situación actual de Colombia y se deriva del proceso de reforma curricular del programa de Psicología de la USB, de Cali. Destaca que el currículo ya no es solo una técnica de planificación, sino una forma de pensar la educación, la sociedad y la formación del individuo. La autora enfatiza en que el currículo actual es más complejo y multidisciplinario, convergiendo varios campos académicos y corrientes culturales. Aparte destaca la importancia de considerar no solo los contenidos de formación, sino también los

canales, vías y trayectos de aprendizaje que conectan los conocimientos científicos, sociales y subjetivos.

Insiste este trabajo, como parte de sus conclusiones, en la necesidad de alinear la educación superior con las demandas del mercado laboral, promoviendo la educación técnica y tecnológica para que los estudiantes adquieran las habilidades necesarias para el empleo. También destaca la importancia de programas académicos flexibles y personalizados para satisfacer las necesidades de los estudiantes y su entorno.

Ruiz y Duarte (2017) en el texto *“Un ejercicio de ruptura en la construcción del currículo en la Educación Superior. Caso Universidad Piloto de Colombia”*, construido a través de una metodología de sistematización por fases, plantean la importancia de re-significar el currículo en la educación superior, a través de un proceso de reflexión constante. Destacan los autores la necesidad de sistematizar y evaluar críticamente las prácticas educativas para generar conocimiento a partir de la experiencia y la praxis. También cuestionan la representación tradicional del currículo y proponen buscar formas más coherentes y consistentes con la ciencia, el conocimiento y el contexto en el que se desenvuelve; y concluyen que es necesario realizar ejercicios colaborativos y sistematizados para transformar el currículo, la pedagogía y las prácticas didácticas, fomentando una cultura académica de investigación educativa. Este enfoque permite mejorar continuamente la educación superior, utilizar el currículo como medio de producción de conocimiento y abordar los desafíos y cambios actuales. El estudio destaca como oportunidad el hecho de reflexionar críticamente y colaborar en la transformación y mejora de los currículos, así como modernizar y adaptar las prácticas pedagógicas.

El artículo *“El currículo en la formación del profesorado universitario: aportes para un análisis crítico”* de Toledo (2022), analiza críticamente la enseñanza del currículo en la formación de docentes universitarios. En el trabajo se utilizan diversas técnicas de muestreo y una metodología analítico-interpretativa basada en la teoría fundamentada. El autor identifica diferentes corrientes y perspectivas en el estudio del currículo, destacando la importancia del pensamiento crítico y la reconstrucción del currículo. Toledo plantea la necesidad de una formación docente universitaria que vaya más allá de la transmisión de conocimientos técnicos, incorporando una perspectiva crítica y reflexiva sobre la realidad educativa y social. Asimismo, enfatiza en que el currículo no debe ser simplemente un contenedor de contenidos, sino que debe considerar la

forma en que los docentes enseñan y los estudiantes aprenden. El autor también señala la complejidad del proceso de desarrollo del currículo y la necesidad de reevaluar la educación en contextos desafiantes. Por último, destaca las tensiones entre la realidad y los ideales, la importancia de la sociedad del conocimiento y la necesidad de prácticas educativas equitativas.

Los resultados de este trabajo señalan, que en el contexto universitario, se percibe una ausencia de debate sobre el currículum. Es necesario generar un debate para comprender las implicaciones del currículum mediante un análisis crítico y reflexivo. Se destaca, por lo demás, la importancia de un enfoque reflexivo y analítico al analizar el currículum, pues este es un documento técnico y político que organiza las enseñanzas y no es neutro. En tal orden de ideas, la universidad debe liderar el debate y el análisis del currículum, y los docentes universitarios deben reconocer sus implicaciones. Los estudiantes universitarios de carreras docentes deben familiarizarse con el currículum a través de un análisis crítico y reflexivo para proponer futuras innovaciones educativas.

En el artículo “*Transformaciones curriculares en la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad de Antioquia: Implicaciones para la práctica pedagógica*” de Echavarría y Herrera (2020), estos analizan la influencia de las normativas nacionales en los cambios curriculares y la práctica pedagógica en el programa de Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad de Antioquia. El estudio utiliza una metodología cualitativa y se centra en la documentación relacionada con el periodo de 2010 a 2019. Destacan los autores las tensiones y fricciones que pueden surgir debido a las políticas educativas y cómo estas afectan los cambios curriculares y las prácticas pedagógicas. Además, advierten la baja valoración de la profesión docente en Colombia en comparación con otros países, a pesar de la demanda de exigencias en cuanto al perfil docente.

Los resultados de este estudio resaltan que, las transformaciones curriculares en la práctica pedagógica de la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad de Antioquia están influenciadas por normativas nacionales y universitarias, así como por cambios en las políticas educativas en el ámbito nacional e internacional. La calidad de la formación de maestros es un elemento fundamental en las transformaciones curriculares de la práctica pedagógica y se somete a mecanismos de evaluación y control establecidos por el Estado. La práctica pedagógica se ha convertido en un factor clave para la calidad de los programas de licenciatura y su regulación ha

aumentado a nivel normativo, incluyendo la necesidad de evidencias y la regulación de convenios para la realización de prácticas pedagógicas en entornos adecuados. La investigación advierte que se ha ganado importancia en relación con la práctica pedagógica y se ha integrado como un elemento fundamental en el programa, permitiendo el acercamiento crítico a la realidad y promoviendo procesos reflexivos.

El artículo *“Las nuevas versiones de las licenciaturas de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia”* de Garzón (2019), analiza los cambios significativos en la formación de docentes en las nuevas versiones de las licenciaturas de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. Garzón destaca la importancia de considerar la historia y la tradición de la institución, así como las necesidades y los intereses actuales al diseñar planes de estudio relevantes y actualizados. El autor enfatiza en la importancia de un enfoque reflexivo y crítico en lugar de realizar cambios superficiales. De otro lado, explica que el proceso de creación de las nuevas versiones se basó en una valoración crítica de las versiones anteriores y su impacto en la formación de maestros, permitiendo aprovechar lo mejor del pasado y mejorar las áreas que lo necesitaban. El trabajo hace mención de las opiniones de la profesora Vanegas, quien destaca la solidez teórica y la práctica pedagógica en el proceso de armonización curricular, así como los desafíos y las incertidumbres en su implementación. En conclusión, el artículo resalta la importancia de una formación adecuada para los maestros, que les permita enfrentar los desafíos de la sociedad actual y destaca la necesidad de cambios curriculares reflexivos y críticos.

En el artículo *“Sistematización de experiencias investigativas en el pregrado de la Facultad de Odontología de la Universidad de Antioquia”* de Orozco et al., (2003), se llevó a cabo un estudio con el objetivo de sistematizar y analizar las experiencias investigativas en el pregrado de la Facultad de Odontología. Se utilizó una metodología cualitativa descriptivo-evaluativa para reconocer y comparar los procesos investigativos. La investigación destaca la falta de espacios para la autorreflexión y señala que las dificultades pedagógicas, teóricas y administrativas constituyen obstáculos a superar. Los autores identificaron tres dimensiones relacionadas con los diferentes momentos curriculares en los procesos investigativos de los estudiantes: resaltan el valor teórico y académico de las experiencias investigativas, la importancia del docente motivado y capacitado, y las contradicciones en la estructuración del currículo y su ejecución. En los resultados, los investigadores enfatizan en la importancia de un enfoque reflexivo y constante en los cambios curriculares, la necesidad de docentes y asesores comprometidos y la

inclusión de experiencias investigativas para el desarrollo de habilidades en los estudiantes. Se destaca la importancia de abordar las dificultades y contradicciones para lograr una educación efectiva y exitosa.

En el artículo *“Sistematización de la primera etapa del currículo de la Facultad de Odontología de la Universidad de Antioquia”* de Beltrán et al., (1999), se realizó una sistematización de la primera etapa del currículo de la Facultad de Odontología con el objetivo de identificar fortalezas y debilidades y proponer mejoras. Se utilizó una metodología micro etnográfica de sistematización participativa y se analizaron las categorías de organización, formación y participación, así como las categorías existenciales de pensar, sentir y actuar. Los resultados revelaron fallos en la gestión administrativa, la evaluación y las metodologías empleadas, causados por una implementación apresurada y falta de capacitación. Se realizaron recomendaciones, como crear estrategias de capacitación, mejorar la gestión y comunicación, monitorear y actualizar el currículo, y fortalecer equipos de reflexión. Como resultado, la propuesta curricular fue bien diseñada en general, pero su ejecución se vio afectada por contradicciones y deficiencias. El trabajo presentó faltas de comprensión del marco conceptual, del modelo pedagógico y de los métodos de evaluación tanto para los estudiantes como para el proyecto en sí. Además, la capacitación de los profesores fue insuficiente y se llevó a cabo de manera tardía e improvisada. El enfoque de diseño detallado con múltiples objetivos y trabajo en grupo por parte de los docentes, no logró consolidarse adecuadamente.

Transformación curricular: claves para una práctica pedagógica de calidad

Después de analizar la información expuesta en los artículos anteriores y su relevancia para la problemática de esta investigación, se sacaron las siguientes conclusiones:

Los docentes deben reflexionar sobre la pertinencia y relevancia de los contenidos curriculares en relación con las necesidades contemporáneas y la relevancia social. Esta evaluación y actualización constante permite adaptar la práctica pedagógica a las demandas cambiantes de la sociedad y proporcionar una educación de calidad. Los docentes investigadores desempeñan un papel clave en la transformación curricular y la creación de conocimiento; su participación en la reflexión y el diseño curricular permite desarrollar estrategias pedagógicas innovadoras y basadas en evidencia, lo cual contribuye a mejorar la práctica pedagógica y generar conocimiento que respalde la transformación curricular.

Por otro lado, los docentes deben involucrarse en procesos de reflexión crítica sobre los contenidos y enfoques curriculares, promoviendo la indagación y la flexibilidad en su práctica pedagógica. Además, los docentes deben reflexionar sobre las ideologías ocultas y los obstáculos que puedan surgir en la implementación del currículo, con el fin de superarlos y adaptar su práctica pedagógica de manera coherente.

De igual manera, los docentes deben hacer una reflexión sobre la adecuación de los contenidos y enfoques curriculares a las necesidades de sus estudiantes y a los desafíos del entorno. Esto implica adaptar y actualizar constantemente la práctica pedagógica para brindar una educación relevante y de calidad. Además, la sistematización y evaluación crítica de las prácticas pedagógicas son aspectos fundamentales para mejorar la educación superior de manera continua. Así, los docentes deben reflexionar sobre su propia práctica, identificar fortalezas y áreas de mejora y buscar estrategias para optimizar la calidad de su enseñanza. Lo anterior implica una cultura de la evaluación constante y la utilización de evidencia empírica para respaldar la toma de decisiones en la práctica pedagógica.

La problematización de la transformación curricular y la práctica pedagógica implican la evaluación y actualización constante de los planes de estudio, el papel de los docentes investigadores, el examen reflexivo y colaborativo de los planes de estudio, la superación de dificultades y contradicciones en la implementación del currículo, la transformación de los currículos existentes para hacerlos más pertinentes, y la sistematización y evaluación crítica de las prácticas pedagógicas. Estos aspectos son fundamentales para promover una práctica pedagógica de calidad y una educación superior relevante y efectiva.

Formación docente y políticas públicas

El artículo *“Comprender al maestro: Retos para la educación y la formación de formadores”* de Labrador (2020), analiza la importancia del maestro como un intelectual público y reflexiona sobre su rol en Colombia y en la educación latinoamericana en general. El artículo resalta la importancia del maestro como pieza clave en la educación y la formación de formadores. Además, analiza los discursos y prácticas que influyen en la construcción del ethos del maestro, su relación con las políticas públicas de educación y las exigencias del sector oficial. Además, destaca la importancia de reconocer el saber pedagógico y propone el diálogo entre sus discursos y las

alocuciones institucionales y políticas para promover una práctica pedagógica consciente y transformadora.

El artículo *“Políticas de formación docente en Colombia, 1976-2018”* de Jiménez (2019), examina las políticas educativas que han afectado al sistema educativo colombiano desde 1976 hasta 2018. El autor destaca la tensión y la lucha entre el Estado colombiano y las Facultades de Educación en relación con las políticas de formación docente. Utilizando un enfoque de investigación histórica, en este material se analizan las políticas de formación docente y las deficiencias históricas del sistema de formación pedagógica en el ámbito nacional. El autor concluye que la política pública en educación ha sido un escenario de tensión y lucha entre el Estado y la sociedad civil, especialmente el sector magisterial. Jiménez asegura que a pesar de los retrocesos y desafíos, las Facultades de Educación han logrado mantener acuerdos de política para la formación de maestros. Sin embargo, advierte que el Decreto 2566 de 2003 generó tensiones y desmotivación en la formación docente al permitir que cualquier profesional ejerciera la docencia en el país.

En resumen, el artículo proporciona una visión crítica y contextualizada de las políticas de formación de profesores en Colombia. Este análisis es importante para comprender los desafíos y oportunidades de la formación docente en el país y para orientar la construcción de políticas educativas y curriculares más pertinentes y efectivas.

El artículo *“Prácticas y formación docente: un escenario propicio para promover la investigación educativa en Colombia”* de Alzate (2015), resalta la importancia de la formación docente y su relación con la investigación educativa; se enfoca en las reflexiones teóricas realizadas en torno a las prácticas y la formación docente, destacando la necesidad de investigar y problematizar el ejercicio docente como objeto de estudio. El autor plantea que la práctica docente no se limita al aula, sino que abarca las realidades emergentes de la institución educativa, lo que la convierte en un escenario pedagógico y epistémico valioso. En general, este texto subraya la importancia de la formación docente y su relación con la investigación educativa, destacando la necesidad de una práctica docente reflexiva y crítica para lograr la mejora continua en la implementación del currículo y la enseñanza en general.

Esta pesquisa es importante porque aborda la importancia de la formación docente y su vínculo con la investigación educativa. La formación de docentes competentes es esencial para la

implementación efectiva del currículo en el aula y para lograr los objetivos educativos establecidos. Además, el artículo destaca la importancia de la práctica pedagógica como un escenario propicio para la investigación educativa, lo que puede llevar a la mejora continua del currículo y de la enseñanza en su conjunto. El artículo muestra la relación directa entre la formación docente, la práctica pedagógica y la investigación en educación, lo que lo convierte en un elemento crucial para un análisis crítico y reflexivo del currículo y su implementación.

En el artículo *“Balance y perspectiva de la formación docente en América Latina”* de Torres (2000), se analiza críticamente el estado de la formación docente en la región. Se identifican desafíos como la heterogeneidad de contextos y las diversas políticas educativas, así como el déficit en investigación. Se destaca una brecha entre la teoría y la práctica en la formación de los docentes, con una falta de cambios significativos en las mentalidades y prácticas de estos. Se resalta la necesidad de formar maestros reflexivos y críticos, capaces de analizar, reflexionar y tomar decisiones informadas en su práctica pedagógica. Sin embargo, la formación docente se ha centrado más en aspectos instrumentales y temporales, enfocados en las necesidades actuales de las reformas educativas, en lugar de una formación integral y de mejorar la profesionalización de los maestros.

En general, el artículo resalta la importancia de la formación docente en la mejora de la calidad educativa y la construcción de sociedades más justas, proporciona una visión crítica de los enfoques utilizados en la formación docente en América Latina, al mismo tiempo que ofrece información valiosa para reflexionar sobre las prácticas educativas y la formación de docentes en diferentes contextos.

El documento *“Lineamientos de Calidad para las Licenciaturas en Educación”* del Ministerio de Educación (2014), se centra en la relación entre la calidad de la educación y la formación de maestros en Colombia. El objetivo principal del manuscrito es proporcionar directrices claras para evaluar y mejorar la calidad de los programas de licenciatura en educación en el país. El documento destaca los procesos de reflexión y recontextualización que se han llevado a cabo en Colombia desde la promulgación de la Ley General de Educación en 1994. Estos procesos han reconocido la docencia como una profesión y han enfatizado en que la pedagogía es un conocimiento fundamental. Asimismo, se han establecido los núcleos del saber como base para seleccionar y organizar los conocimientos que provienen de la pedagogía, la investigación, los avances tecnológicos y otras disciplinas.

Este documento es una referencia importante para el análisis curricular en Colombia; proporciona directrices claras para evaluar y mejorar la calidad de los programas de licenciatura en educación, y su emisión por parte del Ministerio de Educación le otorga autoridad y legitimidad. Al seguir estos lineamientos, las instituciones educativas pueden garantizar la calidad de sus programas y contribuir a la formación de maestros altamente capacitados en el país.

El libro “*Sistema colombiano de formación de educadores y lineamientos de política*” del Ministerio de Educación (2013), presenta los lineamientos de política y las concepciones del sistema de formación de educadores en Colombia. El documento destaca los desafíos actuales que enfrenta la formación de educadores en el país, debido a la tensión entre los educadores como sujetos sociales y las demandas de transformación social. El Ministerio enfatiza en la importancia de contar con educadores de calidad y señala que esto requiere decisiones institucionales y sociales fundamentales. Asimismo, destaca la necesidad de que los educadores tomen conciencia de su papel en la calidad de la educación y la importancia de su formación integral en aspectos personales, sociales y profesionales.

Este material es importante porque proporciona una visión general de los objetivos, principios, estrategias y políticas que guían la formación de educadores en Colombia. Además, establece los lineamientos y criterios para la elaboración y evaluación de los programas de formación de educadores en el país. Este tratado es fundamental para el análisis del currículo, ya que proporciona información sobre el marco teórico y normativo que respalda la formación de educadores, así como las expectativas y criterios para asegurar la calidad y pertinencia en la formación de los futuros docentes.

El Ministerio de Cultura de Colombia ha establecido políticas culturales a través del documento “*Compendio de Políticas Culturales*” (MinCultura, 2010). Estas políticas se enfocan en el campo de las artes y están influenciadas por el Plan Nacional de Música para la Convivencia (PNMC) y el Plan Nacional para las Artes 2006-2010. El documento se desarrolla con un enfoque artístico que abarca diversas dimensiones, como investigación, formación, creación, circulación y gestión. Uno de los desafíos planteados en estas políticas es equiparar la importancia del arte y la danza con otras áreas del conocimiento, como la ciencia y la tecnología, tanto en la sociedad colombiana en general, como en los ámbitos familiar, académico y profesional. Se busca colaborar

con los actores y entidades relacionados con la danza, el sector educativo y las metodologías innovadoras para mejorar los procesos de formación y enseñanza de esta disciplina artística.

Este material es importante para la formación en danza porque establece lineamientos y estrategias que buscan promover y fortalecer el desarrollo de las artes, incluyendo la danza, en Colombia. A través de estas políticas, se busca fomentar la creación, producción, circulación y apropiación de las artes en todas sus manifestaciones, lo cual implica un compromiso con la educación y capacitación de artistas y creadores en el país. Además, se busca promover el acceso a la cultura y la participación ciudadana en procesos culturales, incluyendo la formación y educación en artes para toda la población. En este sentido, las políticas culturales se convierten en un marco de referencia para el diseño y la implementación de políticas y programas de formación en danza y otras disciplinas artísticas, con el objetivo de garantizar un adiestramiento de calidad y que sea relevante para los artistas y creadores del país.

“8. Política para el fomento de la educación artística” (s. f.) es un documento que presenta un plan para el desarrollo de la educación artística colombiana, siguiendo las orientaciones estipuladas en el Convenio 455/05 de 2005 y suscrito entre los ministerios de Cultura y Educación Nacional, cuyo objetivo general es aunar esfuerzos para la formulación de políticas y acciones que impulsen la educación artística del país. La cartilla destaca que, a partir de la segunda mitad del siglo XX, las escuelas de arte, tanto independientes como adscritas a la Universidad Nacional, se convirtieron en fuentes importantes para el surgimiento de manifestaciones artísticas profesionales en Colombia. Durante la década de los setenta, se estableció la institucionalidad pública cultural, incluyendo las escuelas de bellas artes y sus producciones.

Se reconoce que en Colombia se han logrado avances y desarrollos en la configuración de una política de educación artística; no obstante, es importante que el Estado, los entes territoriales y la sociedad civil trabajen juntos para articular las distintas modalidades y niveles de educación artística. Para lograr esto, se realizó un diagnóstico que incluye el análisis de antecedentes y la definición de preguntas para diseñar una línea de base y recopilar información relevante.

Por otra parte, como elemento valioso el material establece los lineamientos y objetivos para el desarrollo de la educación artística en Colombia; allí se definen las políticas, estrategias y recursos necesarios para implementar programas y proyectos de educación artística en los diferentes niveles educativos. El análisis de esta política puede ayudar a identificar las fortalezas y

debilidades del sistema educativo en cuanto a la educación artística, así como a proponer mejoras en el diseño e implementación del currículo.

La práctica pedagógica y formación docente

Después de analizar la información expuesta en los artículos y su relevancia para la problemática de esta investigación, se pueden extraer las siguientes conclusiones:

El papel de los docentes es fundamental en la práctica pedagógica ya que se consideran intelectuales públicos y se reconoce su saber pedagógico como un factor transformador. La relación entre la política educativa y la práctica pedagógica destaca la influencia de las políticas gubernamentales e institucionales en la formación de los docentes, pero también reconoce que las identidades de los docentes son complejas y dinámicas, influenciadas por circunstancias sociales, políticas y económicas. Por tanto, es importante valorar el saber pedagógico propio de los maestros, construido a partir de su experiencia y reflexión en la práctica pedagógica. Esto implica que el análisis curricular debe tener en cuenta los discursos de los docentes, así como los discursos institucionales y políticos, con el objetivo de promover una práctica pedagógica consciente y transformadora.

Los desafíos en la formación docente, como la brecha entre la teoría y la práctica, la falta de investigación y la necesidad de formar docentes reflexivos y críticos, requieren una reflexión sobre las prácticas de formación docente y la búsqueda de soluciones para mejorarlas. La preparación académica e investigativa de los docentes, así como su capacidad de reflexionar sobre su práctica, son aspectos fundamentales en el análisis curricular y contribuyen al progreso de la educación.

La articulación entre la docencia y la investigación es clave para la transformación y mejora del currículo y la enseñanza en su conjunto. La investigación educativa debe integrarse en la labor docente para promover la calidad y la mejora permanente. Es importante reconocer las tensiones existentes entre el Estado y las facultades de educación en relación con la política de formación docente. Estas tensiones deben ser consideradas en el análisis curricular, buscando construir consensos que promuevan una formación docente adecuada y de alta calidad. Los lineamientos de calidad para la formación docente, que abarcan el diseño curricular, la gestión académica y la evaluación son fundamentales para evaluar y mejorar la calidad de los programas de formación docente.

El análisis curricular debe tener en cuenta el papel central de los docentes, su saber pedagógico, las tensiones existentes en la política de formación docente y los lineamientos de calidad. Esto permitirá promover una formación docente de calidad, reflexiva y crítica, y contribuirá a la mejora de la educación en su globalidad.

La transformación curricular y la reflexión crítica en perspectiva

Luego de examinar la información presentada en los artículos y considerar su importancia en relación con la problemática que se presenta, se pueden identificar diversas reflexiones:

En primer lugar, el análisis curricular como componente de la reflexividad pedagógica es crucial en este proceso, ya que se presenta como un posibilitador para emitir juicios responsables sobre el entorno educativo en el que se desenvuelve. En segundo lugar, la autoevaluación es un paso importante para garantizar la calidad educativa y cumplir con los estándares de acreditación. Sin embargo, es importante señalar que un enfoque “impreciso” puede socavar nuestra comprensión real de la calidad educativa. Por lo tanto, el análisis externo se presenta como una medida complementaria.

En tercer lugar, es necesario prestar atención a cuestiones coyunturales como el concepto de lo curricular, las diferencias culturales y la politización de la educación. Esto nos exige abordar la situación de manera crítica y estar abiertos a los diferentes enfoques y perspectivas que ofrece el contexto latinoamericano. El concepto de que la educación es un proceso dinámico y en constante evolución requiere una reflexión sobre los ideales y objetivos a impulsar y una apertura a diferentes perspectivas y métodos que pueden mejorar el entorno de la calidad educativa.

En cuarto lugar, el cambio en el proceso educativo para abordar las necesidades actuales de la comunidad educativa se logra a través de la reflexión constante y la consideración de las perspectivas individuales y globales de los participantes. En este sentido, el desarrollo de currículos que se adapten al contexto, desafíe las ideologías existentes y enfoque el conocimiento desde una perspectiva diferente puede tener un impacto significativo. La investigación realizada por docentes estudiosos juega un papel importante en el examen del rendimiento académico en términos del plan de estudios y en la mejora de los estándares educativos generales. Esto incluye analizar el desempeño de los estudiantes en comparación con los planes de estudios establecidos y encontrar formas de incrementar la calidad de la educación. En quinto lugar, el poder transformador del currículo está relacionado con la experiencia docente, con su creación y el desarrollo profesional

del sujeto educado. Sin embargo, es importante evaluar, analizar y reflexionar sobre los métodos utilizados para acercar el currículo, los profesores y los estudiantes, y los pasos dados para adaptarlo a la situación y a las necesidades de los estudiantes. En este sentido, es importante reconocer la existencia del “currículum oculto” y el impacto potencial que puede tener en el proceso educativo. Así, cabe preguntarse ¿pueden los currículos ocultos obstaculizar o reforzar los objetivos educativos? Los diseñadores del currículo además deben ocuparse de entrelazar lo implícito con los objetivos de la transformación del currículo.

En sexto lugar, la responsabilidad compartida y la investigación continua son factores claves para lograr una reforma curricular exitosa y una formación integral y de calidad.

En séptimo lugar, se destaca la importancia de considerar los diferentes intereses y necesidades de los estudiantes, docentes y otros actores universitarios en el proceso de diseño y reforma curricular. La implementación de cambios curriculares es un proceso complejo que requiere atención, tanto a los aspectos administrativos como a los formativos. La recuperación de la experiencia de la práctica pedagógica es esencial para comprender el impacto del currículo en la formación de los estudiantes y abordar posibles ideologías y perspectivas ocultas. La inclusión de experiencias investigativas y la atención a los factores que pueden obstaculizar el éxito del proceso son importantes para mejorar la práctica y desarrollar habilidades de investigación en los estudiantes. El análisis crítico del currículo es fundamental para identificar los elementos que funcionan bien y aquellos que necesitan ser mejorados y para tomar decisiones en relación con la mejora del currículo en cualquier disciplina. En síntesis, la reflexión constante y la apertura a una variedad de enfoques y métodos son esenciales para lograr una formación de calidad en la educación superior.

Marco conceptual³

¿Qué es el currículo?

Comprender la naturaleza diversa y compleja del currículo permite un enfoque flexible y contextual en su diseño y desarrollo. Es imprescindible rastrear las múltiples definiciones que han surgido. Por tanto, se exploran diversas perspectivas y se seleccionan definiciones para contribuir

³ Entendido como aquellos conceptos o nociones que nos permiten, no solamente analizar los distintos elementos que surgen de este trabajo, sino también tener un horizonte teórico desde donde trabajar esta problemática.

a un proceso de conceptualización curricular. El campo curricular en América Latina es complejo y diverso debido a múltiples enfoques y modelos curriculares surgidos por realidades históricas, políticas, culturales y económicas de los países de la región. Debido a esto, existe dificultad en unificar criterios para describir y analizar el campo curricular. Tanto los discursos que lo fundamentan, como el rol de los actores y las agencias internas y externas, presentan obstáculos en este proceso (Díaz et al., 2017, p. 15). Al respecto, argumenta Toro (2017) que,

La palabra currículum tiene muy diversos significados, por lo que se considera un término polisémico, su acepción dependerá de la concepción, teoría y modelo que lo sustente así como del enfoque pedagógico que lo circunscriba, en relación con las condiciones sociales, políticas y económicas en las cuales se desarrollan los sistemas educativos, los que reflejan las relaciones de poder político y de control de los sistemas hegemónicos, que históricamente han generado las tensiones y problemáticas que la educación las debe atender (p.463).

Cada país tiene su propia historia, cultura, política y economía, lo que influye en el abordaje de los temas educativos. Es crucial considerar que la educación no es universal, sino que debe adaptarse a las necesidades y características específicas de cada nación o región. Tal como lo expresa Meza (2012), “las teorías y los conceptos sobre el currículum no pueden permanecer anclados en el tiempo, tienen una movilidad de carácter vertiginoso, por lo que es necesario un concepto de currículum dinámico, cambiante y analizado constantemente” (p.11). Así las cosas, la conceptualización del campo curricular no debe verse como inmutable, inflexible o claramente fija. Más bien, es necesario entenderlo como un campo dinámico, complejo y sujeto a discusión constante, influenciado por diversas perspectivas e intereses y abierto a la crítica constructiva (Pinar, citado en Diaz Barriga, 2016, p.641).

Es evidente que la unificación de criterios para describir y analizar el campo curricular se enfrenta a dificultades debido a la variedad de discursos que lo fundamentan y al papel que desempeñan los diferentes actores y agencias internas y externas. Sin embargo, esta diversidad también enriquece el debate y fomenta la reflexión crítica sobre los fundamentos y propósitos de la educación en la región. Por consiguiente, es esencial comenzar a esbozar, aunque sea

brevemente, el concepto de currículo: según la RAE⁴, es un “conjunto de estudios y prácticas destinadas a que el alumno desarrolle plenamente sus posibilidades”.

Según el MEN⁵,

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.

Según Stabback (2016),

El currículo es entendido como un acuerdo político y social que refleja una visión común de la sociedad, teniendo en cuenta al mismo tiempo las necesidades y expectativas locales, nacionales y mundiales. En otras palabras, el currículo encarna los objetivos y propósitos educativos de una sociedad (p.6).

Al analizar las definiciones presentadas, se observa que el currículo es un concepto complejo y diverso que varía según las concepciones teóricas, enfoques pedagógicos y contextos sociopolíticos. Su flexibilidad y adaptabilidad son necesarias para atender las necesidades específicas de cada país o territorio. La diversidad en las definiciones y enfoques curriculares refleja las tensiones y problemáticas relacionadas con el poder político y el control en los sistemas educativos; y aunque esta diversidad plantea desafíos para unificar criterios, también enriquece el debate y fomenta la reflexión crítica. La conceptualización del currículo es dinámica y sujeta a discusión constante, influenciada por múltiples perspectivas e intereses. La participación de actores y agencias internas y externas contribuye al enriquecimiento del campo curricular. En general, la diversidad curricular proporciona oportunidades para construir un currículo que refleje una visión común de la sociedad y promueva la formación integral de los estudiantes.

Develando las dimensiones del currículo

A partir de lo expuesto en el apartado anterior, es esencial reflexionar que la formación no se reduce a un proceso técnico, sino que requiere comprender la complejidad curricular y su

⁴ REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: Diccionario de la lengua española, 23.^a ed., [versión 23.6 en línea]. <<https://dle.rae.es>> [04-05-2003]

⁵ Ministerio de Educación Nacional de Colombia: [en línea]. <<https://www.mineducacion.gov.co/>> [04-05-2003]

aplicación práctica. El currículo es un campo en constante evolución que refleja la diversidad de los contextos educativos, por eso es necesario ampliar la concepción del mismo para enriquecer la formación docente. La reflexión y la conceptualización son fundamentales para que los maestros comprendan y aborden los contextos educativos. La exploración y expansión de la teoría curricular brindan oportunidades para responder a las necesidades del mundo contemporáneo. En tal sentido, se expone a continuación los conceptos que guían el tema de análisis en el desarrollo de este proyecto:

El currículo tiene significados que van mucho más allá de aquellos a los cuales las teorías tradicionales nos confinan. El currículo es lugar, espacio, territorio. El currículo es relación de poder. El currículo es trayectoria, viaje, recorrido. El currículo es autobiografía, nuestra vida, curriculum vitae: en el currículo se forja nuestra identidad. El currículo es texto, discurso, documento. El currículo es documento de identidad (Tadeu de Silva, 1999, p.20).

El currículo no se limita a objetivos, contenidos y metodologías, sino que también es un lugar, un espacio donde se construye el conocimiento. Además, implica relaciones de poder, ya que las decisiones sobre qué se enseña y cómo se enseña tienen implicaciones políticas y sociales. Por otro lado, el currículo es una trayectoria, un viaje que permite el desarrollo de habilidades, competencias y valores a lo largo del proceso educativo. También es autobiografía, ya que contribuye a la construcción de la identidad de los estudiantes y forma parte de su curriculum vitae. Asimismo, el currículo es un texto, un discurso, un documento que debe ser diseñado cuidadosamente, considerando tanto el contenido como la forma de presentación y comunicación. En este sentido, el currículo se convierte en un documento de identidad que establece los estándares y criterios de calidad en la educación y para los estudiantes. Al respecto, dice Perilla (2018) que,

Los procesos de diseño curricular son el eje transversal de la educación, dado que en el currículo confluyen todos los elementos que consolidan las experiencias de formación, en él se encuentran los objetivos curriculares y educativos, el enfoque para materializarlos, las estrategias pedagógicas y metodologías, así como los modelos de evaluación para generar mediciones con diferentes propósitos. De esta forma, este es el fundamento de la experiencia de formación, sea o no consciente su proceso de formulación, siempre está vigente en los contextos educativos, aunque en muchas ocasiones no se comprende a cabalidad cómo se llegó a su respectiva enunciación (p.13).

En este sentido, como se señaló anteriormente, es importante que al diseñar un currículo se tengan en cuenta no solo las particularidades y necesidades de los estudiantes, sino también el entorno social, cultural y político en el que se desenvuelven. Además, brindar una educación relevante y de calidad como se ha sugerido en los antecedentes, requiere que los docentes y los diseñadores de planes de estudios se mantengan actualizados e interactúen con las demandas y tendencias del mundo actual. Al respecto dice Perilla (2018) que, “el debate recae en cómo hacer la formulación curricular, dado que en muchas ocasiones se generan discursos impuestos que no atienden a las características específicas del contexto en el cual se van a materializar” (p.13).

Perilla, promueve que el proceso de investigación curricular tome en cuenta los múltiples intereses, necesidades y exigencias de todas las personas involucradas en el ámbito educativo. Por tanto, esto exige considerar a “quienes aprenden, quienes enseñan, el medio educativo, así como los expertos curriculares y disciplinares” (Perilla, 2018, p.13). De esta manera, se logra un enfoque colaborativo para el diseño del currículo, donde se toman en cuenta todos los factores pertinentes y las decisiones se basan en hechos y en evidencias. Con ello se sugiere asegurar una mayor efectividad en la realización del plan de estudios y el logro de las metas académicas. Además, según Perilla (2018), es importante que antes de iniciar el proceso de diseño curricular, la persona responsable de integrar las propuestas educativas sea capaz de identificar los antecedentes inmediatos en los que se basa.

En consecuencia, un currículo contextualizado responde a las características, necesidades y circunstancias únicas de los estudiantes y su entorno. Esto implica que el proceso de desarrollo de los planes de estudio debe involucrar la participación y colaboración de una variedad de actores educativos, como estudiantes, docentes y la comunidad en general. Esto asegura que el plan de estudios esté diseñado para satisfacer las necesidades y demandas de los estudiantes, así como de la comunidad educativa. Por lo tanto, resulta “reprochable formular un currículo sin tener plena conciencia de dónde se ubica el mismo desde su historia, tradiciones y costumbres” (Perilla, 2018, p.15). Sobre lo antes expuesto, se entiende que es importante que el diseñador curricular tenga un criterio informado para determinar el alcance que se debe dar a la relación entre diferentes contextos en la elaboración del plan de estudios.

Finalmente, se hace referencia a Ivor Goodson, quien concibe el currículum como un documento que no solo representa una planificación idealizada, sino que también refleja la realidad

y la complejidad de la enseñanza en la práctica; en este sentido “el currículum puede ser historiado e interpretado como testimonio, como evidencia pública y documentada de las luchas, aspiraciones e intenciones de la escolarización” (como se cita en Rifà, 2005. p. 86). El currículum es un significador simbólico que representa valores, creencias y expectativas de la sociedad, y también es un significador de la práctica que refleja *las tensiones y desafíos de la implementación de la enseñanza en el aula*. “Por este motivo, defiende la idea de llevar a cabo investigaciones sobre los grupos profesionales implicados en la construcción de las materias escolares” (como se cita en Rifà, 2005. p. 89).

Según el autor antes mencionado, este proceso puede estar influido tanto por factores externos, como las políticas educativas y las demandas sociales, como elementos internos, como las propias creencias y los valores del profesional. En este panorama, la reflexión docente debe basarse en la experiencia y el conocimiento práctico de los maestros, así como en la teoría y la investigación: “estudiar las vidas de los profesores y su trabajo como una construcción social nos proporciona unas valiosas lentes para mirar los nuevos movimientos de reestructuración y de reforma de la escolarización” (como se cita en Rifà, 2005, p. 92). Con esto en mente, los maestros deben poder comprender las diferentes historias incluidas en el plan de estudios y cómo estas pueden ser relevantes para los estudiantes. En perspectiva, el currículo como historia debe verse como un relato que habla sobre el conocimiento y la educación.

En resumen, estos autores posibilitan un análisis curricular al proporcionar diferentes perspectivas y dimensiones del currículo que van más allá de las definiciones tradicionales. Sus ideas permiten reflexionar sobre la importancia de considerar factores políticos, sociales, culturales y pedagógicos en el diseño curricular, así como la necesidad de contextualizarlo y tomar en cuenta las voces de todos los actores educativos involucrados. Además, destacan la relevancia de comprender los antecedentes y la historia del currículo, así como la relación entre el currículo y la práctica docente. En consecuencia, las observaciones de un maestro deben basarse no solo en la teoría y la investigación, sino también en la experiencia y en su conocimiento práctico. Examinar la vida de los docentes y su trabajo como construcción social proporciona una perspectiva valiosa para comprender la reforma y reestructuración educativa. Los maestros deben comprender las diferentes historias dentro del currículo y cómo estas impactan a sus alumnos.

En conjunto, queda para decir que los enfoques de Tadeu de Silva, Perilla (2018) y Goodson (como se cita en Rifà, 2005) enriquecen el análisis curricular y la relación hacia una educación de calidad.

Dimensiones y perspectivas: el concepto de calidad educativa

El término calidad educativa es ampliamente utilizado en educación y presenta significados complejos y diversos. A menudo se utiliza de manera indiscriminada en las discusiones educativas, convirtiéndose en un concepto difícil de delimitar debido a sus múltiples usos y significados (Monarca, 2018, p.130). Además, el término calidad educativa presenta límites difusos, lo que dificulta su delimitación precisa. Sus múltiples usos y significados añaden complejidad a su comprensión. Es necesario profundizar en su naturaleza y los diversos aspectos que abarca, ya que está estrechamente vinculado a factores interrelacionados en el contexto social, cultural e histórico de la práctica pedagógica. La calidad de la educación se ve influenciada por el contexto social e histórico en el que se encuentra, lo que implica que está condicionada por factores ideológicos, políticos y las concepciones específicas del desarrollo humano en ese entorno (Córdoba et al., 2018, p.49).

Por otro lado, la calidad educativa debe vincularse estrechamente con la construcción del conocimiento, fomentando una comprensión profunda y crítica de diversas formas de sabiduría. Es importante promover la aplicación competente de dicho conocimiento por parte de individuos capaces de actuar de manera independiente y colaborativa. Al respecto, señalan Norman y Jurgens, (2008) que, “la calidad de la educación...también debe relacionarse con la construcción del conocimiento y la aplicación competente de todas las formas de conocimiento por parte de individuos únicos que actúan independientemente y en relación con otros” (p.45).

Por otra parte, la definición de calidad de la educación es compleja debido a su condicionamiento por diversos factores, como el contexto social, cultural e histórico, así como los objetivos de la educación como práctica social. Actualmente, se enfrenta al desafío de priorizar los aspectos comerciales en lugar de los ideales de formación y cualquier enfoque humanista (Jaramillo, 2015, p.8). Ahora bien, el resultado más preocupante de esta excesiva comercialización es la simultánea presencia de exclusión social y estandarización. En el caso específico de Colombia dice el mismo autor que, la calidad de la educación se ha relacionado con diversas variables, como la participación, la autonomía, la investigación y la acreditación, las cuales a su vez están

vinculadas al tema de la evaluación. Al respecto, dice Barrantes et al., (2014) que, “la evaluación para el mejoramiento fue el núcleo en torno al cual se pusieron a orbitar, entre otros aspectos, la formación de docente” (p.48). Argumenta este autor que en adelante, se consideró al docente como un recurso necesario para la enseñanza, aunque bastante costoso.

La formación docente se convirtió en un factor asociado a la calidad de la educación, respaldado por algoritmos que establecían una relación directa entre ambos aspectos. Estas ideas rápidamente se convirtieron en verdades aceptadas, especialmente en el ámbito político. Frases como la calidad de la educación depende de la calidad de los docentes, el rendimiento escolar y los aprendizajes de los estudiantes son los objetivos de la formación continua y el desarrollo profesional debe incrementar la eficiencia de la escuela y de los docentes, se consolidaron en el discurso (Barrantes et al., 2014, p.48).

En consecuencia, la formación docente se convirtió una parte integral de la educación de calidad. Sin embargo, finalizada la primera década del siglo XXI, parece haber un deterioro significativo en la rigurosidad de la evaluación integral en los procesos de renovación de la acreditación de calidad, así como un incumplimiento por parte de las organizaciones del sistema nacional de acreditación en relación con las instituciones y centros educativos (Jaramillo, 2015, p.61). Por lo anterior, dice Jaramillo (2015) que, “la calidad fusionada con la educación requiere un detallado análisis” (p.81). En tal línea de sentido, la comprensión de la calidad de la educación debe tener en cuenta la diversidad de perspectivas y necesidades en diferentes contextos, así como la evolución y adaptación a los cambios en el tiempo.

El concepto de calidad educativa, al igual que el currículo, es complejo y multifacético, influenciado por diversos factores y circunstancias. Para comprenderlo, es necesario analizarlo considerando la diversidad de perspectivas y necesidades, así como su evolución y adaptación. También es crucial abordar los desafíos de gestión y garantizar una evaluación rigurosa y eficiente en el proceso de certificación. Además, se debe tener en cuenta el desarrollo humano en un entorno específico y las demandas de la sociedad en la que la educación se inserta. Resulta fundamental iniciar y delinear, aunque de manera sucinta, el concepto de calidad educativa, así:

Según la RAE⁶ el término calidad es “propiedad o conjunto de propiedades inherentes a algo, que permiten juzgar su valor” y educación “acción y efecto de educar”. Y según en el MEN⁷, “la calidad educativa es la que desarrolla en los estudiantes las competencias de aprendizaje, personales y sociales, que les permite actuar de manera democrática, pacífica e incluyente en la sociedad”.

Por otro lado, Vaillant y Rodríguez señalan que, “la expresión «calidad de la educación» es al igual que otras, una suerte de comodín en el lenguaje educativo. Se trata de un concepto con zonas de frontera difíciles de delimitar, debido a la multiplicidad de usos y significados” (Vaillant y Rodríguez citados en Monarca, 2018, p.36). Siguiendo a los mismos autores, para ellos en el concepto de calidad educativa se integran tres dimensiones, “la calidad del docente, - la calidad de los aprendizajes, y - la calidad de los recursos e infraestructura” (p.138). Finalmente, estos autores argumentan sobre la OEI⁸ y la UNESCO⁹, dicen que, tanto la UNESCO como la OEI están de acuerdo en que la calidad de la educación va más allá de los indicadores y abarca múltiples dimensiones. Ambas organizaciones adoptan un enfoque que evita ser unilateral y simplista. Por ejemplo, UNESCO considera que una educación de calidad es un derecho fundamental para todas las personas. Además, tanto UNESCO como la OEI incorporan aspectos esenciales como el derecho a la educación y la equidad en su definición de calidad educativa (Monarca, 2018, p.149).

Por otra parte, la UNESCO señala que, la mayoría de los intentos de definir lo que es una educación de calidad se caracterizan por dos principios principales. En primer lugar, sostiene que el desarrollo cognitivo del estudiante es el objetivo más importante y explícito de todo sistema educativo, y su éxito en este aspecto se considera un indicador de la calidad de la educación recibida. En segundo lugar, enfatiza el papel de la educación en la promoción de actitudes y valores relacionados con una conducta cívica adecuada, así como en la creación de condiciones favorables para el desarrollo emocional y creativo del estudiante. Dado que la evaluación de estos últimos objetivos no es fácil, resulta complicado realizar comparaciones entre países en este sentido (UNESCO, 2004, p.2)¹⁰.

⁶ REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: Diccionario de la lengua española, 23.^a ed., [versión 23.6 en línea]. <<https://dle.rae.es>> [04-05-08].

⁷ La calidad: esencia de la educación en las aulas de clase, (2021). Mineducacion.gov.co

⁸ Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

⁹ Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

¹⁰ Calidad de La Educación | Unesco IIEP Learning Portal, (2023). Unesco.org

Es necesario considerar la diversidad de perspectivas y necesidades, así como la evolución y adaptación a los cambios en el tiempo. La calidad educativa implica más que la mera transmisión de conocimientos, involucra aspectos como la construcción del saber, el pensamiento crítico, la capacidad de actuación independiente y colaborativa y la preparación de los estudiantes para el presente y el futuro. Es fundamental superar las generalizaciones y utilizar el concepto con rigurosidad, considerando los ideales de formación y el contexto específico de cada sociedad. Finalmente, sobre el concepto de calidad regresando a Jaramillo dice que, es común utilizar la noción de calidad como una palabra de uso frecuente (muletilla), lo cual reduce su rigurosidad epistemológica en el ámbito educativo. Además, es común asociar la calidad con términos como deficiencias, carencias o crisis. Como resultado, estas generalizaciones y cualquier problema relacionado con la educación son interpretados como indicadores de mala calidad (Jaramillo, 2015, p.73).

En relación con lo anterior, Vega (2011) argumenta (citado en Jaramillo, 2015), que esta muletilla no podía dejar de ser también utilizada en Colombia, “donde esa retórica ha penetrado todos los niveles del sistema educativo” (p.82). Como resultado, el concepto de calidad educativa ha sido adoptado del ámbito empresarial, asignándole características similares a las que se le exigen a cualquier empresa, como eficiencia, productividad, eficacia e innovación, entre otros (Jaramillo, 2015, p.82).

Como se observa, la complejidad del concepto de calidad educativa se refleja en las diferentes definiciones dadas por las diversas instituciones y autores resaltadas en este y en el anterior apartado, lo que demuestra que no existe una única forma de abordarlo. Aquí, la definición de la RAE se enfoca en la evaluación del valor intrínseco en ella, mientras que la del MEN destaca la importancia de desarrollar habilidades personales y sociales en los estudiantes. Por su parte, Vaillant y Rodríguez destacan la importancia de tres dimensiones: la calidad del docente, la calidad de los aprendizajes y la calidad de los recursos e infraestructura. Finalmente, la UNESCO y la OEI entienden la calidad educativa como un derecho fundamental y destacan la importancia de promover tanto el desarrollo cognitivo como el desarrollo de valores y actitudes cívicas en los estudiantes.

En el propósito y la relevancia de la propuesta que se inserta, se estima de gran importancia considerar las dimensiones propuestas por estos diferentes autores, que incluyen aspectos como la

calidad del docente, los aprendizajes y los recursos e infraestructura. Además, se destaca que la calidad de la educación va más allá de los indicadores y abarca elementos esenciales como el derecho a la educación y la equidad. Asimismo, se debe evitar la simplificación y el uso indiscriminado del concepto, buscando un análisis riguroso y contextualizado para mejorar la educación en beneficio de todos los estudiantes y la sociedad en general. Por lo tanto, también se sugiere desafiar el uso habitual de la palabra noción de calidad como una acción deconstruccionista y reflexiva, que promueva una perspectiva saludable. Además, se propone fomentar la creación de vocabularios alternativos que inspiren acciones contrarias o, al menos, comportamientos guiados por la lógica de la racionalidad crítica (Jaramillo, 2015, p.94). El uso generalizado y frecuente del término calidad educativa en la educación lo ha convertido en un pretexto para la discusión, lo que dificulta definir y delinear con precisión sus límites.

La práctica pedagógica: un enfoque conceptual

La práctica pedagógica es un concepto fundamental en el ámbito educativo y su comprensión varía según diferentes enfoques y perspectivas. Se utilizan diversos términos para describirla, como pedagógica, docente, educativa y de enseñanza, en contextos profesionales y formativos (Moreno, 2002, p. 7). La práctica pedagógica es crucial para comprender el rol del maestro en diversos contextos educativos y su interacción con el currículo y la calidad educativa. El docente desempeña un papel integral en el proceso de aprendizaje social, respondiendo eficazmente a las necesidades del entorno educativo y generando un impacto significativo en la comunidad (Rojas y Gutiérrez, 2016, p.11). El papel del docente en la comunidad es primordial y su relevancia es ampliamente reconocida. La práctica pedagógica busca que el docente desempeñe un rol integral, fomentando el aprendizaje, habilidades y competencias, así como el pensamiento crítico y reflexivo de los estudiantes. Su preponderancia no se limita al ámbito educativo, sino que se extiende a la formación y desarrollo de las nuevas generaciones. Las decisiones y acciones del docente en su práctica pedagógica tienen una incidencia directa en la vida académica, personal y social de sus estudiantes.

Por otro lado, según el artículo 109 de la Ley 115 del Congreso de la República de Colombia (1994) y en concordancia con el Ministerio de Educación Nacional, se ha construido una noción de práctica pedagógica en donde,

Se concibe 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 (MEN, 2016, p.1).

La noción de promover la excelencia en conocimiento científico y ético, junto con el desarrollo teórico y práctico de la pedagogía, es fundamental para los educadores. El sistema de evaluación de los maestros en Colombia busca equilibrar la teoría y la práctica pedagógica. Señala el mismo autor que, se reconoce que la práctica no se limita solo a la aplicación de teorías, sino que también es un espacio de aprendizaje teórico.

Por otro lado, en el sistema colombiano de formación de educadores, se reconoce la importancia de la pedagogía, la investigación y la evaluación como componentes esenciales y transversales. Se enfatiza en la necesidad de comprender reflexivamente la práctica pedagógica para fortalecer y consolidar el conocimiento y el saber pedagógico y didáctico de los educadores (MEN, 2013, p.69). En tal sentido, advierte el MEN “la comprensión reflexiva de la práctica pedagógica sucede mediante escenarios de encuentro entre los procesos de formación con las realidades educativas y situaciones que se originan en el ambiente educativo” (Ministerio de Educación Nacional, 2016, p.6). Dicha demanda está consignada en la Ley 115 de 1994 donde se propone la necesidad de dar importancia y prioridad a la inclusión de los programas de licenciatura para involucrar en ellos una intención manifiesta.

La práctica pedagógica es esencial en la formación de educadores, enfatizando en la reflexión, investigación y experimentación didáctica. Se busca promover la excelencia en conocimiento científico, ética y desarrollo teórico y práctico de la pedagogía. Se destaca la importancia de comprender reflexivamente la práctica pedagógica para fortalecer el conocimiento y saber pedagógico de los educadores. En tal sentido, señala Zuluaga (1999) que, “la práctica pedagógica no es asumir la práctica como la suma de las disposiciones legales o normativas sobre la educación o sobre la enseñanza, ni como la práctica de cualquier sujeto que haya enseñado” (p.13). Así las cosas, la práctica pedagógica va más allá de la legalidad y la experiencia docente, requiriendo reflexión, bases teóricas sólidas y habilidades para aplicar estrategias pedagógicas

eficazmente. Es un proceso complejo y en constante evolución que demanda compromiso con la mejora y la innovación educativa.

En este marco, se destaca la importancia de considerar la necesidad de valorar y reconocer la importancia de la pedagogía y del maestro como agentes claves en el proceso educativo. En tanto que, la pedagogía tiene su propio discurso y conjunto de conocimientos que orientan la forma en que se lleva a cabo la práctica pedagógica, pero también debe adaptarse y responder a las políticas y regulaciones educativas establecidas por las autoridades. En consecuencia, el concepto de práctica pedagógica de Zuluaga (1999) es relevante para este análisis, ya que busca rescatar la importancia de comprender la historia de la pedagogía para analizarla como un saber y un proceso formativo en nuestra sociedad. En este sentido, se busca reconocer cómo el saber pedagógico se construye y se expresa a través del discurso pedagógico. Al respecto, señala Zuluaga (1999) que,

Rescatar la práctica pedagógica significa en su sentido más amplio: recuperar la historicidad de la Pedagogía, tanto para analizarla como saber, como para analizar sus procesos de formación como disciplina, trabajar con la discursividad de la Pedagogía y analizar la práctica del saber pedagógico en nuestra sociedad. Entiendo por historicidad de la Pedagogía, el carácter positivo tanto de las fuentes como de la discursividad acerca de la enseñanza. Discursividad que registra no sólo objetos de saber sino también nociones, conceptos y modelos que dan cuenta de la búsqueda de sistematicidad de la Pedagogía (p.12).

Esta perspectiva resalta la importancia de la práctica pedagógica y su relación con la historia de la pedagogía. Se reconoce que el saber pedagógico se construye y transforma a través de la práctica y se basa en la investigación. Se enfatiza que cada práctica pedagógica está respaldada por un conocimiento específico. Por lo tanto, el saber pedagógico está intrínsecamente ligado a la práctica, ya que los conocimientos se ponen en acción en la sociedad (Zuluaga, 1999, p.83.). Y en suma siguiendo a la misma autora, “el saber nos permite explorar desde las relaciones de la práctica pedagógica hasta las relaciones de la Pedagogía” (p.23).

En tal sentido, el maestro desempeña un papel activo en la práctica pedagógica a través del discurso. Mediante el discurso pedagógico, el maestro contribuye a la construcción y transformación del saber pedagógico, fomentando la reflexión, el diálogo y la generación de conocimiento en el ámbito educativo. La práctica pedagógica se concibe como una práctica

discursiva que involucra la institución, el sujeto y el discurso (saber pedagógico), y tiene su propia historia en constante evolución, triada que posee su propia historicidad. Al respecto, señala Zuluaga, (1999) que,

La institución, el sujeto y el discurso son las instancias metodológicas que pueden aprehender, en la práctica pedagógica, los procesos de institucionalización del saber pedagógico. El saber de la Pedagogía como práctica pedagógica en nuestra formación social está regido por el conjunto de reglas de la práctica discursiva que involucra la institución, el sujeto y el discurso de la Pedagogía (p.38).

Análisis curricular: perspectivas integrales para una educación reflexiva y transformadora

Luego de examinar la información presentada y de considerar su importancia en relación con la problemática que se presenta, se pueden identificar diversas reflexiones:

La práctica pedagógica es un componente esencial en la formación de educadores en Colombia, valorada en la legislación y en las políticas educativas. Se destaca la importancia de la reflexión y comprensión reflexiva de la práctica pedagógica, así como su relación con la historia de la pedagogía y el discurso pedagógico. La práctica pedagógica implica investigación, experimentación didáctica y aplicación efectiva de estrategias pedagógicas, y también se vincula estrechamente con la historia de la pedagogía y su construcción discursiva. Su comprensión reflexiva implica analizar la forma en que el saber pedagógico se construye y se expresa a través del discurso pedagógico. Está estrechamente relacionada con el currículo, la calidad educativa y el desarrollo de los educadores, y se ve influenciada por la institución, el sujeto y el discurso pedagógico. La comprensión de estas instancias metodológicas permite un análisis crítico de la práctica pedagógica y su mejora continua. Además, es a través de la institución que se define qué conocimientos, habilidades y competencias se consideran importantes y cómo se deben transmitir. El sujeto, en este caso el maestro, juega un papel clave en la implementación del currículo, adaptándolo a las necesidades y características de los estudiantes. El discurso pedagógico, por su parte, proporciona los marcos teóricos y conceptuales sobre los que se sustenta el currículo, influyendo en la selección de contenidos, metodologías y evaluación.

En relación con la calidad educativa, la comprensión de la práctica pedagógica como un proceso discursivo implica que el saber pedagógico se construye y transforma constantemente. Esto tiene implicaciones directas en la calidad de la educación, ya que implica la necesidad de estar

al tanto de los avances y debates en el campo pedagógico, de reflexionar constantemente sobre las prácticas educativas y de adaptarse a las demandas y desafíos del entorno educativo. La calidad educativa se ve fortalecida cuando los docentes se involucran en procesos de formación continua, investigan y experimentan nuevas estrategias pedagógicas, y se mantienen actualizados en relación con los cambios y tendencias en la pedagogía. En conjunto, estos aspectos promueven un enfoque reflexivo y crítico en la formación de educadores, con el objetivo de mejorar la educación en beneficio de los estudiantes y la sociedad.

Metodología

Elementos conceptuales

Este estudio adopta un enfoque cualitativo, con el objeto de comprender la realidad como resultado de un proceso histórico construido a partir de las perspectivas y lógicas de los actores sociales. Por tanto, la metodología se enfoca en obtener una comprensión interna de los fenómenos sociales, valorando la singularidad y particularidades de los procesos vividos y producidos por los actores involucrados. Este enfoque implica considerar escenarios, personas, contextos, grupos y organizaciones como un todo interconectado, evitando la reducción de la realidad a variables independientes (Galeano, 2012, pp.18-19). “Por lo anterior, el investigador se introduce en las experiencias de los participantes y construye el conocimiento, siempre consciente de que es parte del fenómeno estudiado” (Sampieri y Collado, 2014, p.9).

Como parte del enfoque cualitativo se utilizará el análisis del discurso como procedimiento principal; así se construyen estructuras conceptuales que establezcan relaciones adecuadas entre hechos, mapas mentales y formas representativas. Esto requiere una organización efectiva de la información en un acto discursivo. Además, en la evaluación e interpretación de textos, se analizan las estructuras conceptuales y se procesan los textos de otros investigadores. Estos esfuerzos involucran las herramientas del análisis del discurso (Padrón-Guillén, 1996, pp.5-6). Aquí, el texto es el material lingüístico organizado según reglas y constituye un material empírico, mientras que

el discurso es una elaboración teórica realizada para analizar los textos producidos. El análisis del discurso se centra en la interpretación del lenguaje, considerando quién lo utiliza, con qué propósito, cuándo, por qué y para quién, dentro del contexto de la práctica social (Penalva et al., 2015, p.99).

Documentos de análisis

En relación con las fuentes de análisis, se recopilaron y seleccionaron documentos, entendidos estos no como una discursividad legal sino como aquello que produce realidad y la modifica. Además, el documento no se basa en una verdad absoluta, sino que muestra diversas manifestaciones históricas de la verdad, influenciadas por el contexto y la concepción de la verdad en una época específica. En consecuencia, se podría entender como una narrativa que presenta una verdad inventada (Barragán, 2017, p.31). Esto, no significa necesariamente que el documento sea falso o engañoso. Al respecto, dice Barragán (2017) que, “como el documento no constituye un problema de verdad, tampoco constituye un problema de autoridad o de testimonio, que sirve para develar la verdad y condenar la falsedad” (p.32); es decir, el documento funciona como una representación del mundo, que se configura a través de las perspectivas y experiencias desde las cuales se emite o se vive (Barragán, 2017, p.31).

Los documentos seleccionados brindan una imagen que sustenta el funcionamiento del programa. Aunque algunos de estos textos son posteriores al año 2020, su inclusión se justifica por dos razones: primero, porque son base de procesos del programa que no se han culminado o cerrado en la fecha delimitada inicialmente; y segundo, debido a la falta de material histórico, ya que no se tuvo acceso a la totalidad de los documentos. Estos se clasifican de la siguiente manera:

Documentos Administrativos (11): la comprensión del contexto y las normativas que han influido en el desarrollo del programa de la LD a lo largo del tiempo se basa en la esencia de estos documentos administrativos. Estos documentos son: el Plan de Desarrollo 2006-2016, la Propuesta de Reforma Curricular 2007, el Documento de Renovación del Registro Calificado 2010, el Informe de Autoevaluación 2016, el Informe Preliminar de Pares 2016, el Documento Maestro del Programa de Licenciatura en Educación en Danza 2017, el Informe de Pares 2017, el Proyecto Educativo de Programa (PEP) 2020, el Informe de Autoevaluación del Programa de Licenciatura en Danza 2020, el Documento Maestro de la Licenciatura en Danza 2021, y el Informe de Pares de la Consejo Nacional de Acreditación (CNA) 2021.

Estos registros documentan la evolución y los cambios en el programa, lo que permite analizar las tensiones y las posibles decisiones que han influido en su desarrollo. Además, los informes de Autoevaluación y de Pares ofrecen una perspectiva interna-externa y evaluativa sobre la calidad y el cumplimiento de los requisitos del programa, lo cual es fundamental para examinar la relación entre la calidad de la educación y la práctica pedagógica.

Actas (821): las actas de las diferentes instancias, como el Comité de Currículo, el Comité de Carrera, los procesos de Autoevaluación y el Consejo de Facultad pueden reflejar las discusiones que han orientado las transformaciones curriculares del programa.

Programas de curso (362): los programas de curso permitieron realizar un análisis detallado sobre cómo las transformaciones curriculares se materializan en la práctica pedagógica.

Documentos Normativos (67): estos documentos son fundamentales para comprender el marco normativo y legal que guía el programa de la LD. Los acuerdos del Consejo de Facultad, los acuerdos de la Universidad, los decretos-resoluciones y las leyes del Ministerio de Educación y el Congreso de la República sobre educación establecen los lineamientos, requisitos y directrices que el programa debe cumplir. El análisis de este marco normativo permitirá identificar los factores externos que han influido en las transformaciones curriculares y su relación con la calidad educativa y la práctica pedagógica.

Periodización

La elección de analizar el período comprendido entre 2005 y 2020 para el análisis del programa se basa en varios factores, lo que lo convierte en un marco adecuado para comprender de manera coherente y contextualizada las transformaciones curriculares. A lo largo de estos 15 años, se ha observado una transformación significativa en el currículo, desde propuestas de reforma hasta su implementación y evaluación. Al considerar este lapso, se pudo devalar cómo las transformaciones curriculares, la calidad educativa y las prácticas pedagógicas se han integrado a lo largo del tiempo, destacando las tensiones y fuerzas que han guiado estos cambios. Además, el período 2005 y 2020 permitió examinar los ajustes realizados por el programa en respuesta al sistema educativo colombiano, incluida la adaptación a los estándares de acreditación. Esta adaptabilidad es crucial para comprender cómo el programa ha respondido a las cambiantes y diferentes necesidades del campo profesional. Investigar las transformaciones curriculares a lo

largo de estos 15 años proporcionó una amplia perspectiva para entender las tensiones en los procesos de transformación curricular y su efecto en la formación de futuros licenciados.

Momentos y tipo de análisis

a). Análisis textual: se realizó una lectura detallada de los documentos seleccionados, utilizando técnicas de análisis textual. En este sentido, dice Martínez (2015) que, “actualmente, los tres niveles (sintáctico, semántico y pragmático¹¹) forman la semiótica, que es considerada como la disciplina metodológica que tiene por fin la interpretación de los textos-discursos” (p.7). *Se identificarán palabras clave, términos recurrentes, frases significativas y construcciones discursivas relevantes.* Se utilizó el software Altas Ti para organizar y sistematizar los datos. El programa cuenta con funciones de conteo y visualización de relaciones entre unidades, categorías, temas, memos y documentos primarios. Además, permite agregar memos y visualizar datos en diferentes perspectivas, como diagramas y visualización separada de datos (Sampieri y Collado, 2014, p.451).

b). Análisis relacional: a partir de las categorías identificadas en el análisis textual, se procedió a establecer relaciones y conexiones entre ellas. Se buscaron *patrones, contrastes, similitudes y diferencias entre las diferentes categorías*, permitiendo así una comprensión más amplia de las transformaciones curriculares, la calidad educativa y la práctica pedagógica.

c). Análisis crítico: el análisis crítico del discurso implica una interpretación crítica de los hallazgos, revelando ideologías, mecanismos de dominación y resistencia presentes en el discurso. Busca desvelar las implicaciones políticas y sociales, fomentando una conciencia crítica. Requiere un enfoque funcional que trascienda los límites de la oración y la acción, comprendiendo el uso del lenguaje y del discurso en un sentido amplio, considerando estructuras, procesos y limitaciones sociales, políticas, culturales e históricas (Van Dijk, 2005, p.24). Desde tal idea, se buscó comprender los discursos en un contexto más amplio, cuestionando las relaciones de poder, los supuestos subyacentes y las implicaciones socioeducativas de las transformaciones curriculares. Por ejemplo, “¿cómo son capaces los grupos dominantes de establecer, mantener y legitimar su poder, y qué recursos discursivos se despliegan en dicho dominio?” (Van Dijk, 2005, p.24).

¹¹ El análisis sintáctico se ocupa de la estructura de la oración, el análisis semántico se centra en el significado y el análisis pragmático se enfoca en el uso efectivo del lenguaje en contextos comunicativos (Martínez, 2015, pp.9-10).

Conceptos lente o categorías de análisis

Para este análisis se trabajó a partir de tres categorías o conceptos lente, que son “aquellos que permiten ver una realidad en la perspectiva de una nueva problemática, y que a su vez, problematiza otras miradas” (Barragán, 2017, pp.38-39). Estos son a saber: Transformación curricular, entendida como un proceso dinámico de adaptación educativa que responde a demandas sociales, políticas y económicas, equilibrando presiones externas e internas. Calidad de la educación, comprendida como concepto multifacético que implica la alineación efectiva entre currículo, prácticas pedagógicas y necesidades estudiantiles. Enfatizando en la reflexión constante, actualización de conocimientos y adaptación a cambios socioculturales, en donde se reconoce la tensión entre eficiencia y pertinencia pedagógica contextual. La práctica pedagógica, interpretada esta como un proceso reflexivo y discursivo central en la formación de educadores, vinculado al currículo y la calidad educativa, la cual abarca la aplicación de estrategias de enseñanza, investigación, experimentación didáctica y construcción del saber pedagógico. Se percibe en relación con la historia y el discurso pedagógico, influenciada por la institución, el docente y el contexto educativo. Estos asimilados como herramientas de análisis y como nociones metodológicas sirvieron para comprender las tensiones que aparecen en los discursos de los documentos analizados.

Los hallazgos y conclusiones obtenidos a través de esta metodología proporcionaron una visión crítica de las transformaciones curriculares de la LD y su relación con el currículo, la calidad educativa y la práctica pedagógica en la UdeA.

Análisis y resultados

Capítulo I, Tensiones en las Transformaciones Curriculares de la Licenciatura en Danza de la Facultad de Artes de la UdeA

El presente capítulo explora las tensiones emergentes en la toma de decisiones curriculares en el programa de Licenciatura en Danza de la Universidad de Antioquia, analizando las complejas dinámicas de saber-poder que se manifiestan en las transformaciones curriculares entre los años 2007 y 2020. Estos hallazgos se fueron transversalizando con la teoría pertinente a lo largo de los capítulos, con el fin de enriquecer el análisis y lograr una comprensión más profunda de los fenómenos observados. Para ello, se consideraron múltiples fuerzas en juego, tales como las transformaciones en el programa de la LD, la normatividad político-pública y los sujetos: saber y poder.

En este contexto, los aportes y las potencialidades pueden ser diversos, al considerar la formación en danza como un objeto o sistema que se constituye mediante la constante interacción de una variedad de elementos heterogéneos. Por lo tanto, dicho objeto o conjunto es el resultado de una combinación de múltiples componentes que están en constante cambio. Esto implica que existe un orden o estructura en esta composición, pero esta alineación se fundamenta principalmente en la diversidad y la interconexión. En otras palabras, no se trata de algo que esté restringido o limitado, sino más bien de algo que es expansivo y sin una definición precisa (Dallorso, 2012, p.49).

En primer lugar, se examinó la tensión entre las directrices administrativas de la Facultad de Artes y la autonomía del programa de la LD para definir su propio rumbo curricular, evidenciando cómo las instancias jerárquicas ejercen influencia en la toma de decisiones. Asimismo, se analizó la tensión entre las exigencias normativas gubernamentales y la necesidad de renovar la concepción epistemológica del programa, poniendo de manifiesto el desafío de conciliar los requerimientos externos con la identidad y los fundamentos teóricos propios de la Licenciatura.

Otra tensión fundamental que se exploró fue la que surgió entre la formación disciplinar en danza y la formación pedagógica, resaltando la búsqueda de un equilibrio entre estos dos componentes esenciales en la preparación de los futuros licenciados. Se indagó en cómo el programa ha navegado entre el énfasis en la experiencia artística y creativa, y la necesidad de fortalecer las competencias pedagógicas para responder a las demandas del contexto educativo. La siguiente sección inicia desde la óptica de la transformación curricular.

Navegando entre tensiones: entre la toma de decisiones, lo disciplinar y lo pedagógico¹²

Tensiones en la toma de decisiones curriculares

En la revisión curricular del funcionamiento de la Facultad de Artes para el año 2007, emergieron interacciones complejas entre el conocimiento acumulado dentro del programa de LD, la estructura institucional, lo disciplinar y lo pedagógico, evidenciando la relación entre saber y poder.

Al respecto sobre la estructura institucional y la influencia de la administración de la Facultad de Artes en el proceso de reforma curricular de la LD, la propuesta de Reforma Curricular (2007) señala que,

Atendiendo a la solicitud de la administración de la Facultad de Artes de la Universidad de Antioquia para iniciar acciones conducentes a la revisión curricular de los programas de esta instancia, la Licenciatura en Educación Básica en Danza adelanta en la siguiente propuesta un diseño actualizado del mismo que enfatiza en la flexibilidad estructural, en la investigación generada desde la administración de los contenidos programáticos y en la versatilidad de los perfiles que oferta a sus aspirantes. La orientación de esta reforma curricular atiende a: 1. La incorporación de nuestra experiencia en la implementación del programa, en su funcionamiento regular y de Presencialidad Concentrada, a la oferta curricular que la Universidad de Antioquia, y particularmente la Facultad de Artes, adelanta en su Plan de Desarrollo [...] 4. El cumplimiento de la reglamentación estatal vigente que define lineamientos para el diseño y administración de los programas académicos del área

¹² Estos resultados se analizaron en la **Tabla 1**, igualmente, en la **Tabla 2, Tabla 3, y Tabla 4, Tabla 5 y Tabla 6**.

artística y de formación docente en cuanto a su carga crediticia y carácter de su organización curricular [...] (Universidad de Antioquia, Propuesta de Reforma Curricular, 2007, p.3).

Del apartado anterior, en primer lugar, se puede decir que la respuesta a la solicitud de la administración de la Facultad de Artes de la Universidad de Antioquia para iniciar acciones conducentes a la revisión curricular de los programas de esta instancia, revela cómo las instancias jerárquicas toman lugar en la dirección y configuración del programa. En este sentido, la Facultad de Artes, como instancia administrativa impone directrices que deben ser acatadas por el programa conforme a su Plan de Acción 2005-2007¹³; develando que la transformación curricular de la LD en 2007 no surge de una necesidad interna del programa. En segundo lugar; cuando se menciona que, “la orientación de esta reforma curricular atiende a: 1. La incorporación de nuestra experiencia en la implementación del programa”, se advierte que la experiencia vivida por sí sola no basta. Los diseñadores curriculares deben justificar sus propuestas no solo desde su significado personal, sino principalmente por su pertinencia y utilidad práctica en el contexto de implementación (Perilla, 2018, p.29).

Además, al considerar el cumplimiento de la reglamentación estatal vigente que define los lineamientos para el diseño y la administración de los programas académicos del área artística y de formación docente en cuanto a su carga crediticia y el carácter de su organización curricular, se nota que los agentes se ven obligados a cumplir con estas reglamentaciones, lo que limita su capacidad para integrar plenamente la experiencia práctica en el proceso curricular. Por lo tanto, se podría considerar la cita de Dallorso (2012) cuando expresa que, “entre lo enunciable y lo visible, no existe conformidad, ni siquiera correspondencia sino solo presuposición recíproca” (p.55). Es decir, aunque los diseñadores curriculares hablen con toda soltura sobre la importancia de la experiencia práctica, en realidad es común que encuentren dificultades para incorporarla completamente, debido a las restricciones impuestas por las reglas gubernamentales. Esto revela otra tensión entre las normativas establecidas a nivel administrativo y la realidad del contexto.

Por otro lado, en la transformación curricular de 2009, el documento de la Universidad de Antioquia, (2016), menciona que,

¹³ Este plan resalta la importancia de mantenerse vigilante y receptivo ante las transformaciones, adaptar los enfoques y prácticas artísticas en respuesta a estos cambios. Asimismo, el plan subraya que esta apertura al cambio es esencial para garantizar la calidad académica, lo que se traduce en la necesidad de emprender una renovación curricular que permita al programa mantener su pertinencia y vigencia en el contexto actual.

Ajuste curricular (2009). Después de más de cuatro años de funcionamiento del Programa, el mismo sigue enfatizando lo que el Plan de Acción 2005-2007 de la Facultad de Artes [...] Resulta, así necesario implementar reformas en la estructura curricular con el objeto de afinar el perfil del licenciado, el cual es estructural y atraviesa los intereses disciplinares de la danza acentuando el desarrollo de los formadores artísticos. Por ende, el egresado se involucra directamente en el oficio del intérprete y del creador para alcanzar sus objetivos como multiplicador de conocimientos. Resulta, además, necesario revisar la asignación de créditos y flexibilizar, a través de la electividad, la construcción de este novedoso perfil. Los aspectos precisos del plan de estudios sobre los cuales descansan los ajustes curriculares son los siguientes: ● Redistribución de unidades curriculares (cursos) en núcleos del saber pedagógico: La Educabilidad del ser humano, la Enseñabilidad de las disciplinas, la Estructura histórica y Epistemológica de la pedagogía y Realidades y Tendencias sociales y educativas institucionales. ● Redistribución de contenidos programáticos en cursos ajustados a la realidad sociocultural. ● Administración de unidades crediticias ● Flexibilidad curricular a. Electividad b. Afinación del perfil. (Universidad de Antioquia, 2016, Informe de Autoevaluación para la Acreditación del Programa Licenciatura en Educación Básica en Danza, p. 37).

En esta parte, se observan varias tensiones en cuanto a la toma de decisiones. Por un lado, la cita señala que el programa sigue enfatizando lo que el Plan de Acción 2005-2007 de la Facultad de Artes establece. Esto evidencia el poder que ejercen los lineamientos administrativos de la Facultad en la continuada adaptación curricular del programa. Adicionalmente, el discurso también señala que es necesario implementar reformas en la estructura curricular con el objeto de afinar el perfil del licenciado. Esto muestra una preocupación por mejorar y ajustar el perfil de los egresados, acentuando su papel como formadores artísticos, quienes se involucran directamente en el oficio del intérprete y del creador. Estos datos exteriorizan que esta búsqueda por afinar el perfil del licenciado puede generar una tensión con respecto a la formación práctica de los estudiantes. Por un lado, se busca desarrollar un perfil acorde a los intereses disciplinares de la danza, con un enfoque en la formación de artistas y del intérprete-creador. Pero, por otro lado, es conveniente que los estudiantes tengan una vinculación directa con el ejercicio profesional, el de un Licenciado. Es decir, equilibrar el plan de estudio en ambos aspectos.

Al respecto, se menciona que los aspectos precisos del plan de estudios sobre los cuales descansan los ajustes curriculares incluyen la redistribución de unidades curriculares (cursos) en núcleos del saber pedagógico. En consecuencia, en 2009 existió una disyuntiva entre definir un perfil más artístico y creativo de los egresados y garantizar una formación práctica y profesional acorde con las competencias esperadas de un Licenciado. En consecuencia, para dicha época, el sujeto de enseñanza en el campo de las artes no se identifica plenamente con la profesión docente, inclinándose más hacia lo artístico en detrimento de lo pedagógico. Es importante considerar que, por disposición legal, la pedagogía debe ser un saber transversal en todo el campo de formación del maestro, y no un simple apéndice que se agrega a los programas (Arenas, 2018, pp. 109-110)¹⁴. Esta situación resalta la necesidad de fortalecer el enfoque pedagógico en la formación de los docentes artes (danza), para lograr un equilibrio adecuado entre su identidad artística y su función como educadores.

Por otro lado, para el año 2017 según el Documento Maestro del programa (2017) se menciona que,

A raíz de las solicitudes generadas en la Resolución 02041, del 03 de febrero de 2016 del Ministerio de Educación Nacional, la Facultad de Artes y sus programas de Licenciaturas han emprendido una serie de reflexiones que permitirán responder a dichos requerimientos, a la luz de la solicitud de renovación de registro calificado para sus programas. El primer aspecto está relacionado con el cambio de denominación, pues en su Artículo 2, Características específicas de calidad para los programas de Licenciatura, punto 1, Denominación, la Resolución 02041, del 03 de febrero de 2016 del Ministerio de Educación Nacional, propone en el área Educación Artística y Cultural, la denominación: Licenciatura en Danza. Por ende, nuestro Programa, de acuerdo al hacer, objetos de formación y metodologías de trabajo, se acoge a lo propuesto en la resolución, y procede a denominarse LICENCIATURA EN DANZA. El segundo aspecto hace referencia a los acuerdos a los que llega la Facultad de Artes con respecto a las Prácticas Pedagógicas: El comité de Prácticas de la Facultad de Artes en alianza con el Consejo de Facultad y los Coordinadores

¹⁴ En su artículo “Formación docente en artes: la relación entre pedagogía y educación artística”, Barragán Castrillón investiga la formación docente en artes y la relación entre pedagogía y educación artística. Evidencia varias tensiones, como las existentes entre los saberes específicos de las artes visuales, música, plástica, arte representativa y danza, y el saber pedagógico que opera como mediador en el proceso de formación de los docentes de artes. (Arenas, 2018, p. 108).

de Autoevaluación de las Licenciaturas plantea los siguientes lineamientos para las prácticas en las licenciaturas, a partir de un estado del arte de las prácticas en los programas de la Facultad, sumado a los marcos legales vigentes del Ministerio de Educación Nacional, a la Política de Prácticas de la Universidad de Antioquia y al Sistema de Prácticas Académicas [...] El tercer aspecto trata sobre la implementación de otras unidades curriculares que resultan estratégicas para la reforma curricular [...] El cuarto aspecto se fundamenta en las particularidades del programa Licenciatura en Danza; para lo cual, la propuesta de plan de estudios nueva pretende: 1. Abarcar el amplio espectro que este Programa de vocación docente requiere: Formar formadores en la disciplina artística del movimiento desde la experiencia creativa del arte y desde la experiencia pedagógica. 2. Renovar la concepción epistemológica de la Licenciatura correspondiendo a una de las acciones mejoradoras derivada del proceso de Autoevaluación del Programa. El nuevo plan de estudios ahora acoge la formación de docentes de danza de una manera más fiel a los contextos a los que se debe (Universidad de Antioquia, 2017, pp. 17-23).

El análisis devela y advierte una serie de nuevas tensiones en la transformación curricular del programa LD. En primer lugar, por las exigencias normativas gubernamentales, -a raíz de las solicitudes generadas en la Resolución 02041, del 03 de febrero de 2016 del Ministerio de Educación Nacional y a la luz de la solicitud de renovación de registro calificado para sus programas-. Lo cual conlleva a que el pregrado se acoja a lo propuesto en la resolución y procede a denominarse LICENCIATURA EN DANZA; actualizando sus fundamentos teóricos mediante la renovación de la concepción epistemológica de la Licenciatura y correspondiendo a una de las acciones mejoradoras derivadas del proceso de Autoevaluación del Programa. Es decir, esta decisión implicó que el programa respondiera a las demandas externas que emanaron de la normativa gubernamental para mantener la acreditación y el reconocimiento formal del mismo. Pero, por otra parte, tuvo la responsabilidad de renovar y actualizar los fundamentos teóricos y epistemológicos de acuerdo con los hallazgos de su propio proceso de Autoevaluación. Adicionalmente, surgió el riesgo de que los lineamientos propuestos para las prácticas pedagógicas pudieran generar una homogeneización de dichas prácticas entre las diferentes licenciaturas de la Facultad; lo que podría dar lugar a una uniformidad que no considerara adecuadamente las particularidades y necesidades específicas del programa.

En segundo lugar, el cambio de denominación del programa de Licenciatura en Educación Básica en Danza por Licenciatura en Danza representó un punto de inflexión crucial en la trayectoria del programa. Este cambio buscaba “Formar formadores en la disciplina artística del movimiento desde la experiencia creativa del arte y desde la experiencia pedagógica”. Dicho giro no se limitó a una mera cuestión semántica, sino que implicó una reorientación fundamental en el *objeto y enfoque* del programa. De esta forma, el nuevo plan de estudios acogió la formación de docentes de danza de una manera más fiel a los contextos a los que se debe. La nueva denominación del programa reflejó, entonces, un proceso de autorreflexión que se integró en el saber pedagógico, dando lugar a modificaciones prácticas significativas: cambio de denominación, revisión y ajuste de las prácticas pedagógicas, implementación de nuevas unidades curriculares y la renovación del plan de estudios para el año 2017.

En consecuencia, lo anterior revela de un lado el interés por formar formadores en la disciplina artística de la danza y con experiencia pedagógica. Y por otro, la reorientación del programa hacia una formación más contextualizada (equilibrada) de docentes de danza, y los desafíos que esto plantea en la búsqueda de una “óptima” integración de *lo disciplinar* y *lo pedagógico*.

Entre lo disciplinario y lo pedagógico: la tensión disciplinar

En el análisis, se pueden identificar tensiones en torno al equilibrio entre lo disciplinario, lo pedagógico y la fricción entre ambos. Frente a esto, en el Informe de Pares (2017) y la Autoevaluación (2016), señalan que,

Como pares evaluadores [...] consideramos pertinente implementar la reforma curricular, que articule los procesos pedagógicos y disciplinares, resaltamos la proyección de alto impacto que tiene el programa y la calidad de estudiantes, docentes y egresados, que responden a la condiciones del medio y se fortalecen a partir de sus intereses particulares, el programa debe examinar cada punto, dar un respiro y renovar su mirada, que está muy enfocada a los aspectos disciplinares y el perfil no es profesional en Danza, es Licenciado (Universidad de Antioquia, 2017, p.28).

La Licenciatura a partir de las nuevas normativas del Ministerio con su resolución 2041, donde se está trabajando fuertemente para contar con un equilibrio entre los componentes pedagógicos y disciplinares y que comiencen a tener una identidad como licenciatura la

cual aún está un poco desdibujada, fortalecer la investigación, su relación con egresados ya que no se encuentran bases de datos, se debe pensar en la construcción de un programa más sólido ya que se cuenta con los recursos necesarios para responder por un programa de calidad (Universidad de Antioquia, 2017, p. 48).

La integralidad de currículo se ve afectada porque en la formación del Licenciado en danza, las asignaturas del componente artístico y teórico tienen un mayor número de créditos. Se concibe que este licenciado debe estar muy bien formado en los aspectos concernientes a su disciplina, pero se afecta la integralidad del currículo porque estas materias deben equilibrarse en créditos con las asignaturas del componente pedagógico, de tal manera que su valor en créditos se adecue a lo exigido por el marco legal y a necesidades formativas del programa, las cuales van orientadas a la formación de un Licenciado en danza que requiere enfatizar en la relación danza– educación. El Comité de Carrera es consciente de la necesidad de un rediseño curricular, pues el que se tiene, aunque ha cumplido con las expectativas de formación, debe revisarse y hacerse los ajustes correspondientes a la luz de las nuevas necesidades en el campo de la educación (Universidad de Antioquia, 2016, pp. 104-105).

Así pues, es pertinente explicar, que en primer lugar, y con respecto a *lo disciplinar*, los Pares consideraron pertinente implementar la reforma curricular, que articulara los procesos pedagógicos y disciplinares. Es decir, reconocieron y evidenciaron la necesidad de lograr una mejor integración entre lo pedagógico y lo disciplinar. Además, sugirieron que el programa debía “renovar su mirada”, ya que estaba muy enfocada hacia los aspectos disciplinares y el perfil no era de profesional en Danza, sino de Licenciado). Por tanto, se confirmó una tensión entre el énfasis en la formación disciplinar y la necesidad de enfocar el currículo hacia la preparación pedagógica equilibrada y “conveniente” para el perfil de un Licenciado en Educación Básica en Danza 2009.

Este desequilibrio se extendió a lo largo de un período de casi 10 años, pues como se reflejó, el programa aún no había afirmado completamente su identidad consolidada como Licenciatura, la cual se encontraba un poco desdibujada. En consecuencia, esta ausencia expuso la necesidad de un proceso de revisión y redefinición curricular, con el fin de articular de manera más coherente los componentes disciplinares y pedagógicos, y establecer con otra claridad el perfil de egreso y las

competencias que se esperaban desarrollar en los estudiantes en la transformación curricular del 2017.

En segundo lugar, frente a *lo pedagógico*, el informe de Autoevaluación 2016 destacó la necesidad de fortalecer la unificación de los procesos pedagógicos dentro del programa. Se señaló que la integralidad del currículo se veía afectada porque en la formación del Licenciado en Danza, las asignaturas del componente artístico y teórico tenían un mayor número de créditos. Esto hizo evidente la importancia de adaptar la distribución de créditos; señalando en el mismo informe que estas materias debían equilibrarse en número de créditos con las asignaturas del componente pedagógico, de tal manera que su valor se adecuara a lo exigido por el marco legal y a las necesidades formativas del programa, las cuales estarían orientadas hacia la formación de un Licenciado en Danza, profesional que requiere un mayor énfasis en la relación danza-educación.

En relación con esto, El Comité de Carrera es consciente de la necesidad de un rediseño curricular, pues el que se tiene, aunque ha cumplido con las expectativas de formación, debe revisarse y hacerse los ajustes correspondientes a la luz de las nuevas necesidades en el campo de la educación. En consecuencia, la tensión observada surgió al intentar equilibrar y armonizar *lo disciplinar y lo pedagógico* dentro del currículo, todo ello en el marco de las demandas de poder gubernamentales¹⁵ y las necesidades específicas del contexto educativo de aquel momento.

Al respecto, los investigadores Rafael Ríos Beltrán y Martha Yanet Cerquera Cuéllar exponen que, en la formación de maestros convergen diversos intereses por controlar el conocimiento, ya sea desde lo pedagógico o lo disciplinar. En los debates sobre el plan de estudios de las Licenciaturas, se evidencia una tensión entre contenidos y pedagogía, buscando determinar si esta última es un elemento esencial o secundario en la formación docente (Jiménez, 2019, p.102).

En tal línea de comprensión, Arenas (2018) afirma que, existe una pugna por priorizar uno u otro componente. Las asignaturas del saber específico se enseñan con similar intensidad y propósito formativo tanto en los programas de maestros como en los programas de formación

¹⁵ “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” (Echavarría y Herrera, 2020, p.187).

docente en artes. Esto pone de manifiesto la hegemonía de lo disciplinar sobre el saber pedagógico en estos últimos (Arenas, 2018, p. 109).

En relación con lo señalado hasta este momento, cabe resaltar que, en su núcleo, las indicaciones actuaron como un catalizador transformador, dotando al programa y a sus futuros Licenciados con las herramientas necesarias para enfrentar los desafíos planteados. Al respecto el informe de Autoevaluación (2020) dice que, el programa “logró equilibrar las cargas entre los cuatro componentes¹⁶ que lista la norma de configuración curricular emitida por el Ministerio de Educación Nacional” (Universidad de Antioquia, 2020, p.93), y el de Pares del CNA (2021), menciona que, “Dichos cambios atienden de manera pertinente los lineamientos del Ministerio de Educación relacionados con la formación de licenciados [...] que articula los saberes fundantes del programa en pro de una ubicación en contexto del saber disciplinar” (Universidad de Antioquia, 2021, p. 105). De modo que, el pregrado tuvo un avance significativo en este camino, y en comparación con las dos transformaciones anteriores 2007, 2009; lo cual lo situó en una posición más sólida y preparada para responder a las expectativas cambiantes del entorno educativo, *equilibrando lo disciplinar y lo pedagógico*.

Luego de examinar los datos anteriores, se puede decir que:

Los cambios en la transformación curricular de la LD entre el año 2007, 2009 y 2017 implicaron una reflexión sobre el papel de la norma¹⁷; esta no como punto de partida aislado, sino más bien como respuesta o superficie de emergencia. Al considerar la norma como una superficie de emergencia, se reconoce que esta emana de las experiencias y necesidades prácticas en el ámbito educativo-toma de decisiones. En esta relación, la política actuó como un agente impulsor para la reestructuración del programa, en donde se vio desafiado a reconsiderar diferentes elementos centrales. Y es allí, en su renovación, donde la pedagogía para el año 2017, surge como saber fundante. Al respecto, según Lucio, (1989) “hay pedagogía cuando se reflexiona sobre la educación, cuando el “saber educar” implícito, se convierte en un “saber sobre la educación” (sobre sus “cómos”, sus “por qué”, sus “hacia dónde” (p.36). Por consiguiente, los cambios en el programa trascendieron el mero cumplimiento normativo; implicaron asumir otras orientaciones

¹⁶ Ellos son: Componente de Fundamentos Generales, Componente de Saberes Específicos y Disciplinarios, Componente de Pedagogía y Ciencias de la Educación y Componente de Didácticas de las Disciplinas.

¹⁷ Según la RAE, la norma es: una regla que se debe seguir o a que se deben ajustar las conductas, tareas, actividades entre otras.

para la formación de formadores en danza enriquecidas por la reflexión pedagógica sobre esta área artística.

Desde este sentido, la LD se ajustó a las normativas gubernamentales, no solo como una obligación, sino como una oportunidad para dialogar con las predisposiciones educativas del momento. Este proceso de adaptación reveló una respuesta proactiva a los cambios de aquel momento; lo cual conlleva a reflexionar sobre el papel dinámico de la norma y cómo el conocimiento de las instancias involucradas confiere poder a las decisiones relativas al currículo. En esta perspectiva, Fanlo, (2011) señala que,

Un dispositivo sería entonces un complejo haz de relaciones entre instituciones, sistemas de normas, formas de comportamiento, procesos económicos, sociales, técnicos y tipos de clasificación de sujetos, objetos y relaciones entre éstos, un juego de relaciones discursivas y no discursivas, de regularidades que rigen una dispersión cuyo soporte son prácticas. Por eso no es exacto decir que los dispositivos “capturan” individuos en su red, sino que producen sujetos que como tales quedan sujetos a determinados efectos de saber/poder. (p.3).

Es decir, ajustarse a las normas gubernamentales se considera que no es simplemente obedecer las reglas; es un proceso que va más allá de la mera conformidad, ya que contribuye a la formación de un tipo específico de sujeto. Estos moldeados por las exigencias normativas, internalizan las expectativas y conocimientos que se les demandan. Así, la dinámica de ajuste del programa a las regulaciones no se limitó únicamente a alinearse con estándares externos, sino que participó en la construcción de identidades acordes a dichos requerimientos.

El currículo en el programa de Licenciatura en Danza: entre la autonomía estudiantil y la flexibilidad curricular

Autonomía estudiantil y limitaciones en la flexibilidad curricular

La reforma del programa de LD en 2007 y 2009 se enfocó en la exploración de la flexibilidad curricular, destacando la autonomía estudiantil como eje central. Esto implicó ofrecer opciones personalizadas a los estudiantes en el plan de estudios. Sin embargo, esta elección tuvo lugar en un marco prefigurado por estructuras y normativas institucionales que delinearon las trayectorias disponibles, moldeando así los perfiles y competencias resultantes. Esta dificultad de

conciliar la libertad de elección del estudiante con la responsabilidad de garantizar una formación integral se encontró condicionada por los límites establecidos en el programa curricular.

En este sentido, las relaciones de saber-poder se manifiestan en distintos niveles, desde la incorporación de la flexibilidad curricular como principio rector por parte de la Vicerrectoría de Docencia de la Universidad de Antioquia¹⁸, hasta la configuración de un marco de ejercicio de poder que refleja una perspectiva de adaptación a las demandas externas. Así, en primer lugar, se observa una contradicción entre los argumentos presentados en el Informe de Autoevaluación de 2020 y el del 2016 con relación a la flexibilidad curricular en el programa de la LD, al señalar que,

Para la Universidad de Antioquia, la flexibilidad hace referencia a la diversificación de los modos y formas de organización del currículo. Comprende, por tanto, la existencia de prerrequisitos y correquisitos, la posibilidad de que los estudiantes escojan su propia ruta de formación, movilidad estudiantil, los créditos opcionales y electivos, las dobles titulaciones, la variedad de requisitos de grado y la autonomía en los procesos de aprendizaje, entre otros (Universidad de Antioquia, 2020, pp.214-215).

El Programa ha adelantado dos reformas y ajustes al plan de estudios (2007 y 2009) sustentadas principalmente en la flexibilidad curricular, en la investigación generada desde la administración de los contenidos programáticos y en la versatilidad de los perfiles que oferta a sus aspirantes. La orientación de estas reformas y cambios en el Plan de estudios atendió a los siguientes aspectos relacionados con la flexibilidad del currículo [...] La flexibilidad en esta propuesta de reforma se basa en la posibilidad de ofrecer un plan curricular compuesto de cursos obligatorios que fundamentan el perfil sobre el cual se edifica el programa de licenciatura, y al lado de ello construir un perfil específico de acuerdo a los cursos electivos que se ofertarían. Esta propuesta busca que el egresado del programa defina y decida sobre su énfasis tomando cursos electivos dirigidos a fortalecer tanto el oficio del intérprete como el de creador investigador (Universidad de Antioquia, 2016, pp.109-110).

¹⁸ El Plan de Desarrollo 2006-2016, considera imprescindible "... fomentar la incorporación de criterios y mecanismos que permitan renovar y flexibilizar las estructuras curriculares de los programas de pregrado...". Al avanzar sobre ello traza como meta concreta, bastante arriesgada por lo demás, la de "Reformar el 100% de los programas académicos de pregrado hacia currículos flexibles...". (Universidad de Antioquia. Plan de Desarrollo, 2007, p.84)

Cuando se advierte que la flexibilidad curricular para la Universidad de Antioquia comprende la existencia de prerrequisitos y correquisitos y la posibilidad de que los estudiantes escojan su propia ruta de formación, se apunta hacia una tensión en la propia concepción de flexibilidad curricular. Por un lado, se considera que los *prerrequisitos* y *correquisitos* forman parte integral de la flexibilidad, mientras que, por otro lado, se reconoce la importancia de la autonomía estudiantil para elegir sus propias trayectorias formativas. Adicional a esto, la propuesta de reforma curricular trazada en 2007 y 2009 plantea que la flexibilidad se basa en la posibilidad de ofrecer un plan curricular compuesto de cursos obligatorios que sustentan el perfil de la licenciatura. Es decir, construir un perfil específico de acuerdo con los cursos electivos que se ofertarían. En consecuencia, la flexibilidad se concibe a partir de la existencia de un plan de estudios con cursos obligatorios, lo cual es contradictorio con la idea de que los estudiantes puedan escoger libremente su ruta de formación.

Esta tensión entre la obligatoriedad de cursos con prerrequisitos y la autonomía estudiantil se ve reforzada por la observación de Ortiz et al., (2010)¹⁹, quienes apuntan que “los estudiantes coinciden en señalar como factores que limitan la flexibilidad en sus programas las materias con prerrequisitos” (p.262). Desde la perspectiva de los estudiantes, los prerrequisitos son percibidos como un obstáculo para la verdadera flexibilidad curricular.

En segundo lugar, la tensión entre la autonomía estudiantil y los límites del programa curricular se evidencia en la definición de flexibilidad curricular propuesta por el MEN:

Currículo flexible: es aquel que mantiene los mismos objetivos generales para todos los estudiantes, pero da diferentes oportunidades de acceder a ellos, es decir, organiza su enseñanza desde la diversidad social, cultural, de estilos de aprendizaje de sus estudiantes, tratando de dar a todos la oportunidad de aprender y participar (Decreto 1075, 2015, p. 127).

Esta definición de flexibilidad curricular plantea una tensión entre el establecimiento de objetivos generales para todos los estudiantes y la atención a las particularidades individuales. Por

¹⁹ Informe de investigación “*La flexibilidad curricular en el contexto de las transformaciones curriculares de los programas de pregrado de la Universidad de Antioquia, sede central, 1996-2010*”. 3.2 Factores que limitan la existencia de currículos flexibles. Igualmente, se les indagó acerca conocimiento que tienen profesores y estudiantes acerca de los factores que posibilitan o permiten afirmar la existencia de currículos flexibles a juzgar por sus experiencias vividas.

un lado, se busca mantener unos lineamientos y metas comunes, pero por otro, se pretende dar oportunidades diversas de acceso y participación a los estudiantes. Esto pone de manifiesta la dificultad de conciliar la autonomía estudiantil con los límites y estructuras definidos en el programa curricular. Si bien se reconoce la necesidad de atender a la diversidad y ritmos de aprendizaje de los estudiantes, la existencia de objetivos generales para todos ellos implica un marco prefigurado que condiciona, en cierta medida, las posibilidades de elección y las trayectorias personalizadas.

Por otro lado, de acuerdo al informe de Autoevaluación (2016), existe otra tensión entre la autonomía estudiantil y las limitaciones en la aplicación y eficacia de las políticas de flexibilidad curricular en la institución. Al respecto este informe destaca que,

La apreciación de directivos, profesores y estudiantes sobre la aplicación y eficacia de las políticas institucionales de flexibilidad curricular se sitúa en un porcentaje medio de cumplimiento 71.16%, correspondiente a una calificación de 3.56 en una escala de 1 a 5 [...]. Lo que se puede interpretar de la respuesta de los estudiantes con relación a las políticas de flexibilidad es que hace falta una mayor difusión de éstas porque un gran porcentaje de los estudiantes dice no saber o no responden a este indicador, evidenciando un desconocimiento de estas políticas dentro del Programa (Autoevaluación, 2016, p. 111, 112).

Así las cosas, se puede afirmar primero que el resultado expuesto en la cita sugiere que aún hay margen de mejora en cuanto a la implementación efectiva de dichas políticas de flexibilidad; y segundo que resulta neurálgico que un gran porcentaje de los estudiantes dicen no saber o no responden a este indicador. Esto evidencia un considerable desconocimiento de las políticas de flexibilidad curricular entre el alumnado de esa época. Es decir que, si los estudiantes no tuvieron el suficiente conocimiento de su existencia y alcance, “difícilmente” habrían podido beneficiarse de ellas y ejercer una correcta autonomía en el diseño de sus trayectorias académicas.

Adicional a ello, la apreciación de directivos, profesores y estudiantes sobre la aplicación y eficacia de las políticas institucionales de flexibilidad curricular se sitúa en un porcentaje medio de cumplimiento, y pone en relieve la discrepancia entre las propuestas de flexibilidad y la percepción práctica reflejada en la falta de difusión y conocimiento entre los estudiantes y la propia comunidad académica. Esto plantea cuestionamientos sobre la efectividad de las reformas y la necesidad

urgente de mejorar la comunicación y evaluación de estas políticas. Como señalan Ortiz et al., (2010),

la instauración de una cultura de la flexibilidad exige construir los consensos necesarios sobre los “mínimos” de flexibilidad académica-pedagógica y administrativo-normativa que reclama la sostenibilidad de las transformaciones curriculares. De lo contrario, estas acabarán maniatadas en sus propósitos y el discurso de la flexibilidad evocará solo un fantasma que anda y desanda los anchos parajes de la retórica (pp.67-68).

Se dan por manifiestas, la importancia de lograr acuerdos y la alineación entre *directivos, profesores y estudiantes* sobre los requisitos mínimos que deben cumplir las políticas de flexibilidad curricular. A través de este proceso de construcción de consensos es probable garantizar la sostenibilidad de las transformaciones curriculares orientadas a brindar mayor autonomía y la adaptabilidad de los estudiantes. De lo contrario, como se advierte en la cita, estas transformaciones “acabarán maniatadas en sus propósitos”, es decir, limitadas y restringidas en su alcance y efectividad. Más aún, el discurso de la flexibilidad podría convertirse en un “fantasma que anda y desanda los anchos parajes de la retórica”, quedando relegado a un plano meramente discursivo, sin un correlato real en la práctica pedagógica.

Esta advertencia resulta particularmente relevante en el contexto analizado, porque se evidencia una brecha entre la apreciación de la aplicación y la eficacia de las políticas de flexibilidad curricular. En última instancia, esta última implica cultivar un ethos educativo, destacando la importancia de garantizar una comprensión profunda y una aplicación coherente de la flexibilidad curricular en los procesos de formación.

Luego de examinar los datos anteriores, se puede decir que:

A la luz de los aportes teóricos de Tadeu de Silva (1999), Perilla (2018) y Goodson (citado en Rifà, 2005), que fueron destacados en el marco conceptual, las tensiones que se manifiestan entre la autonomía estudiantil y las limitaciones impuestas por la estructura curricular en el programa de LD se desarrollan así:

Según Tadeu de Silva (1999), el currículo debe entenderse como un lugar, espacio, territorio donde se construye el conocimiento. Esto implica concebirlo como un ámbito más allá de la mera organización de contenidos y objetivos, y reconocerlo como un espacio físico y simbólico donde se desarrollan procesos de enseñanza-aprendizaje y se configuran relaciones de poder. En el

contexto analizado, la rigidez de los prerrequisitos y correquisitos, así como la prevalencia de cursos obligatorios, evidencian cómo el currículo se constituye como un “espacio de tensión” entre la autonomía estudiantil y la estructura institucional. Es decir, las decisiones sobre qué se enseña y cómo se enseña, plasmadas en el plan de estudios, condicionan y limitan las posibilidades de elección y trayectorias personalizadas de los estudiantes, contradiciendo el principio de flexibilidad curricular.

Desde la perspectiva de Tadeu de Silva (1999), el currículo también debe entenderse como una relación de poder, pues refleja las luchas, aspiraciones e intenciones de la educación. En el caso analizado, esta dimensión de soberanía se manifiesta en la manera en que las estructuras curriculares prefiguran y restringen las opciones de los estudiantes, en contraposición con el discurso de la flexibilidad y la autonomía.

Por otro lado, la definición de flexibilidad curricular propuesta por el Ministerio de Educación Nacional, que plantea la coexistencia de objetivos generales para todos los estudiantes con diferentes oportunidades de acceso, revela la dificultad para conciliar la diversidad y los ritmos de aprendizaje individuales con los límites y lineamientos comunes establecidos en el programa. Tal como señala Perilla (2018), el reto radica en lograr una formulación curricular que atienda verdaderamente a las características específicas del contexto y las necesidades de todos los actores educativos involucrados.

Asimismo, el análisis del informe de autoevaluación (2016) pone de manifiesta la brecha existente entre el discurso de la flexibilidad curricular y su aplicación práctica. Tal como advierte Goodson (como se cita en Rifà, 2005), el currículo no solo representa una planificación idealizada, sino que también refleja la realidad y complejidad de la enseñanza en la práctica. En este sentido, el desconocimiento de las políticas de flexibilidad por parte de un porcentaje significativo de estudiantes evidencia la necesidad urgente de mejorar la comunicación, la evaluación y la apropiación efectiva de las transformaciones curriculares por parte de toda la comunidad educativa.

En consecuencia, para avanzar hacia una mayor coherencia entre los principios de flexibilidad y autonomía, y su concreción en las experiencias de los estudiantes, se requiere un enfoque curricular que atienda a la complejidad del fenómeno, tal como lo proponen los autores revisados. Esto implica entender el currículo como un documento de identidad que refleja valores,

creencias y expectativas de la sociedad, pero también como una trayectoria, viaje o recorrido que contribuye a la construcción de las identidades de los estudiantes.

Desde esta perspectiva, el diseño curricular debe ser un proceso participativo y contextualizado, que involucre a todos los actores educativos y atienda a las necesidades y características únicas de los estudiantes y su entorno.

Capítulo II, Discursos emergentes en la Calidad de la Educación²⁰

El capítulo aborda las tensiones presentes en la LD en el contexto de la educación superior en Colombia, así invita al lector a observar los desafíos y oportunidades en la formación docente en Colombia, en el caso de la LD como un lente para examinar cuestiones más amplias sobre la calidad de la educación, la autonomía institucional y el papel del Estado en la regulación de la educación superior. En este apartado se analizan los alcances de leyes y decretos, como la Ley 115 de 1994, la Ley 1188 de 2008 y el Decreto 5012 de 2009 en la configuración de esta tensión entre estandarización y autonomía. A lo largo del capítulo, el lector encontrará un análisis crítico de las

²⁰ Estos resultados se analizaron en la **Tabla 7**, igualmente en la **Tabla 8,Tabla 9,Tabla 10,Tabla 11, y Tabla 12**

políticas educativas y su implementación, revelando las brechas entre los ideales propuestos por el y la realidad cotidiana de programas como la LD; además se exploran las contradicciones entre el reconocimiento retórico de la importancia del docente y las condiciones laborales y formativas que enfrentan en la práctica. La sección se estructura en torno a tres ejes:

Se examina la tensión entre los objetivos de la calidad de la educación impulsados por el Estado y la necesidad de autonomía de las Instituciones de Educación Superior. Se analiza cómo las políticas de acreditación y aseguramiento de la calidad, aunque bien intencionadas, pueden generar presiones y desafíos significativos para programas como la LD. Se profundiza en el proceso de acreditación, sus implicaciones y las dificultades que enfrenta la LD para cumplir con los estándares establecidos. Se discute cómo la búsqueda de la excelencia académica puede, paradójicamente, generar situaciones que comprometen la calidad de la educación en la práctica.

Asimismo, se aborda la realidad laboral de los docentes en la LD, explorando temas como la alta tasa de profesores catedráticos, los desafíos en la evaluación y remuneración docente, y la falta de estímulos adecuados, al tiempo que se analiza cómo estas condiciones contrastan con el discurso oficial sobre la importancia del docente en la calidad de la educación.

El capítulo también ofrece reflexiones sobre la necesidad de repensar los enfoques de la calidad de la educación, considerando la complejidad contextual de la educación superior en Colombia.

Entre políticas y saberes: regulación estatal y autonomía institucional²¹

El aseguramiento de la calidad de la educación es una prioridad para garantizar el derecho colectivo a una formación sólida e inclusiva. El Estado, como garante de este derecho ciudadano, establece estándares y procesos regulatorios con ese propósito. Al respecto señala Jiménez (2019) que, “debemos aclarar que la política pública representa al Estado en concreción; evidencia la manera como este monstruo institucional frío y calculador— interviene una situación problemática con intenciones modernizantes” (p.77). Esta visión de Jiménez plantea la necesidad de analizar con detenimiento el papel que el Estado desempeña en la regulación del sistema educativo, pues el Estado tiene la responsabilidad de asegurar la calidad de la educación como un derecho fundamental. Esto implica establecer directrices y estándares que guíen el funcionamiento de las

²¹ Estos resultados se analizaron en la **Tabla 7**, igualmente en la **Tabla 8** y **Tabla 9**.

instituciones educativas. Sin embargo, esta función reguladora puede entrar en conflicto con la autonomía y diversidad que caracterizan a estas instituciones, especialmente en el nivel superior. Allí, la libertad académica y la capacidad de autorregulación son esenciales para desarrollar proyectos educativos relevantes y contextualizados.

Al respecto, se presenta una pugna entre los objetivos colectivos establecidos por el liderazgo estatal y la necesidad de que las instituciones tengan margen de maniobra para la mejora continua y contextualizada. Esta tensión entre la estandarización y la autonomía puede convertirse en una relación antagónica que afecta al sistema educativo, pues por un lado, las instituciones pueden ver las regulaciones estatales como una imposición que limita su capacidad de innovación y adaptación a las necesidades específicas de sus comunidades educativas; y por el otro, el Estado puede considerar que la autonomía institucional, si no se enmarca en parámetros comunes de calidad, podría llevar a una dispersión de esfuerzos y a una falta de coherencia sistémica.

En este contexto, la transformación educativa en Colombia refleja la preocupación por equilibrar la búsqueda de calidad con la diversidad de situaciones locales. El MEN ha intentado establecer estándares de calidad a través de la regulación y supervisión del sistema educativo. Sin embargo, se observan pugnas en este proceso, especialmente en lo que respecta a la acreditación de alta calidad de los programas de licenciatura, lo cual tiene efecto en la LD.

Adviértase que en primer lugar, la Ley 115, la Ley 118, 2008 y el Decreto 5012 de 2009 del Congreso de la República de Colombia, señalan que:

[...] Corresponde al Estado, a la sociedad y a la familia velar por la calidad de la educación y promover el acceso al servicio público educativo, y es responsabilidad de la Nación y de las entidades territoriales, garantizar su cubrimiento. El Estado deberá atender en forma permanente los factores que favorecen la calidad y el mejoramiento de la educación [...] (Ley 115, 1994, p.1).

Artículo 1°. Para poder ofrecer y desarrollar un programa académico de educación superior que no esté acreditado en calidad, se requiere haber obtenido registro calificado del mismo. El registro calificado es el instrumento del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior mediante el cual el Estado verifica el cumplimiento de las condiciones de calidad por parte de las instituciones de educación superior [...] (Ley 118, 2008, p.1).

Orientar la educación superior en el marco de la autonomía universitaria, garantizando el acceso con equidad a los ciudadanos colombianos, fomentando la calidad académica, la operación del sistema de aseguramiento de la calidad, la pertinencia de los programas, la evaluación permanente y sistemática, la eficiencia y transparencia de la gestión para facilitar la modernización de las Instituciones de Educación Superior e implementar un modelo administrativo por resultados y la asignación de recursos con racionalidad de los mismos. 1.6. Velar por la calidad de la educación, mediante el ejercicio de las funciones de regulación, inspección, vigilancia y evaluación, con el fin de lograr la formación moral, espiritual, afectiva, intelectual y física de los colombianos (Decreto 5012, 2009, p.2).

Así pues, la Ley 115 de 1994 le otorgó al Estado un papel más protagónico en la regulación de la educación al establecer que “El Estado deberá atender en forma permanente los factores que favorecen la calidad y el mejoramiento de la educación”; lo que, implicó la definición de lineamientos y estándares para las instituciones educativas como la UdeA²², en aras de garantizar unos parámetros comunes de calidad, implicando un mayor control estatal, ya que obliga a las IES a ajustarse a criterios y parámetros definidos por el Estado.

De manera similar, la Ley 1188 de 2008 enfatizó en la regulación y el control del sistema de educación superior al disponer que “El registro calificado es el instrumento del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior mediante el cual el Estado verifica el cumplimiento de las condiciones de calidad por parte de las instituciones de educación superior”. Lo que quiere decir, que la institución debe ajustarse a parámetros y estándares externos para poder ofertar sus programas, y en esta situación, la LD recibió su registro calificado en 2004 por un período de siete años y lo renovó en 2011. En 2016, inició su primer proceso de Acreditación de alta calidad, logrando la acreditación formal en 2017 hasta el 2020 (Universidad de Antioquia, 2021, p.6). No obstante, en el 2022 el Consejo Nacional de Acreditación (CNA) ratifica la no obtención y/o renovación de acreditación del programa de la LD²³.

En contraste, a la Ley 1188 de 2008, el Decreto 5012 de 2009 introduce una perspectiva diferente al orientar la educación superior en el marco de la autonomía universitaria y mencionar

²² La Universidad de Antioquia fue la primera institución pública a la que se le otorgó Acreditación de Alta Calidad en el año 2003. El MEN, bajo la Resolución 16516 del 14 de diciembre de 2012, le confirió la renovación de su acreditación institucional por el máximo período posible, 10 años.

²³ Esta información se ubica en el oficio con radicado 0014, del 3 de febrero de 2023, del CNA.

la evaluación permanente y sistemática, así como implementar un modelo administrativo por resultados y la asignación de recursos con racionalidad de los mismos. El Decreto introduce una perspectiva más matizada sobre la regulación de la educación superior en Colombia, reconociendo la importancia de la autonomía universitaria. No obstante, el mismo decreto también menciona las funciones de regulación, inspección, vigilancia y evaluación del Estado para lograr la formación moral, espiritual, afectiva, intelectual y física de los colombianos, lo que refleja la persistencia de una visión centralizada y reguladora de la educación.

Frente a este escenario, se observa entonces la relación de saber-poder en la que el Estado, a través de su marco normativo, intenta ejercer un mayor control sobre el sistema educativo, mientras que el programa aún debe navegar en las expectativas regulatorias del Estado. De acuerdo con Rodríguez-Ávila et al., (2021), la promulgación de la Ley 1753 de 2015 trajo consigo cambios significativos en el proceso de acreditación de los programas de licenciatura en Colombia. Antes de esta ley, la acreditación de alta calidad era un proceso voluntario, de acuerdo con la Ley 30 de 1992. Sin embargo, la Ley 1753 de 2015 convirtió este proceso en un requisito obligatorio únicamente para los programas de licenciatura. Además, al imponer el requisito de obtener la acreditación de alta calidad en un plazo de dos años, se estableció una meta que muchos de estos programas consideraron imposible de alcanzar. Esta medida afectó la autonomía universitaria, ya que una ley provisional (Ley 1753 de 2015) modificó una norma fundamental previa (Ley 30 de 1992), generando una contradicción entre el carácter voluntario de la acreditación y su obligatoriedad para las licenciaturas. Asimismo, el plazo perentorio de dos años entre 2015 al 2017 para obtener la acreditación desconoció las trayectorias y realidades particulares de cada programa, imponiendo una exigencia uniforme que no tuvo en cuenta la diversidad de contextos y niveles de desarrollo institucional (Rodríguez-Ávila et al., 2021, p.46).

Adicionalmente, señalan los mismos autores que, durante el segundo mandato presidencial de Juan Manuel Santos (2014-2018), se emitieron cuatro decretos, dos resoluciones y cuatro circulares entre 2015 y 2019. Estas disposiciones ajustaron requisitos de calidad para las licenciaturas en los procesos de registro calificado y acreditación, regularon plazos y procedimientos, y propusieron cambios en el sistema de aseguramiento de la calidad (Algunos

ejemplos se presentan resumidos al pie de página²⁴). Sobre los diferentes documentos mencionados Rodríguez-Ávila et al., (2021) destacan que,

Aunque en todos estos documentos se declara que las regulaciones se proponen en el marco de la autonomía universitaria [...] finalmente tienen un efecto prescriptivo, que circunscribe y restringe la posibilidad efectiva de la autonomía universitaria, lo cual condiciona las dinámicas de las comunidades académicas que se encargan de los procesos de registro calificado y acreditación de calidad y sobre todo, restringen las posibilidades de diseñar proyectos de formación de maestros que consulten las particularidades y necesidades, especialmente de los contextos regionales (p.49).

Esto pone en evidencia que, aunque los decretos, resoluciones y circulares mencionados declaran formalmente respetar la autonomía universitaria, en la práctica, imponen un efecto normativo y uniformador que limita la capacidad de las instituciones para crear programas de formación docente que sean lo suficientemente pertinentes y contextualizados. Aunque la intención de estas reglamentaciones es mejorar la calidad de los programas de licenciatura, su implementación presenta desafíos significativos para programas como la LD. La falta de claridad y preparación frente a los diversos cambios regulatorios en el período de tiempo limitado podría haber sido una de las diversas razones por las cuales no se logró obtener la acreditación de alta calidad en el contexto del año 2020. Es decir, que “en el momento de la promulgación de varias de estas normas se establecieron requisitos de imposible cumplimiento” (Rodríguez-Ávila et al., 2021,

²⁴ **Leyes:** Ley 115 de 1994: Define factores que favorecen la calidad y el mejoramiento de la educación. Ley 30 de 1992: Establecía la acreditación de alta calidad como un proceso voluntario. Ley 1188 de 2008: Introduce el registro calificado como un mecanismo de verificación de calidad. Ley 1753 de 2015: Modifica la Ley 30 de 1992, convirtiendo la acreditación de alta calidad en un requisito obligatorio para los programas de licenciatura. **Decretos:** Decreto 5012 de 2009: Promueve la autonomía universitaria y un modelo administrativo por resultados. Decreto 2450 de 2015: Ajusta los requerimientos de calidad para los procesos de registro calificado y acreditación. Decreto 1280 de 2018: Plantea modificaciones al Sistema de Aseguramiento de la Calidad. Decreto 2389 de 2018: Ajusta requerimientos y procedimientos relacionados con la calidad educativa. Decreto 1330 de 2019: Continúa ajustando el sistema de aseguramiento de calidad. **Resoluciones:** Resolución 2041 de 2016: Ajusta los requerimientos de calidad para los procesos de registro calificado y acreditación. Resolución 18583 de 2017: Modifica la cantidad de créditos presenciales requeridos para la práctica pedagógica. **Circulares:** Circular 61 de 2015: Regula tiempos y procedimientos en los procesos educativos. Circular 14 de 2016: Regula aspectos procedimentales relacionados con la calidad educativa. Circular 16 de 2017: Continúa regulando tiempos y procedimientos. Circular 18 de 2018: Plantea modificaciones al Sistema de Aseguramiento de la Calidad. Directivas: Directiva 30 de 2016: Invita a entidades territoriales a celebrar convenios con IES para la práctica pedagógica de estudiantes de licenciatura. **Otros documentos y referencias:** Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018: Establece objetivos para la calidad educativa durante el cuatrienio. Decreto 1075 de 2015: Define niveles de inglés requeridos para los graduados de programas de licenciatura (Rodríguez-Ávila et al., 2021, pp. 46-49).

p.46). Y, en palabras de los mismos autores, generó una situación de incertidumbre y desconcierto en las instituciones, que se vieron abocadas a ajustar sus programas de manera acelerada²⁵.

En segundo lugar, la búsqueda legítima de estándares más elevados de calidad de la educación y su imposición limita a las instituciones para avanzar paulatinamente en ese exigente camino. En esta idea, el Plan Nacional de Desarrollo 2014 (PND) señala que,

se fortalecerá el sistema de aseguramiento de la calidad de la educación [...] además, se fomentarán los procesos de acreditación de alta calidad institucionales y la competitividad de las IES colombianas a nivel internacional, reflejada en un mejor posicionamiento en rankings internacionales (Departamento Nacional de Planeación, 2015, p. 363).

Cuando se dice” se fomentarán los procesos de acreditación de alta calidad institucionales y la competitividad de las IES colombianas a nivel internacional, reflejada en un mejor posicionamiento en rankings internacionales”, se observa una perspectiva de la calidad de la educación enfocada en la comparación y la competencia entre instituciones. Esto podría llevar a que las IES se concentren más en cumplir con los indicadores y, además, deban adaptar sus planes de estudio para alinearse con los estándares de acreditación y los criterios evaluados en los rankings internacionales. En el caso de la LD, uno de los motivos mencionados en la Propuesta de Reforma Curricular de (2007) fue “la lógica de integración de las unidades curriculares al desarrollo de un perfil acorde a los estándares internacionales de excelencia” (p.4). Sin embargo, se revela una situación que merece atención. En el Informe de Autoevaluación (2016) dice que, “no existe una política institucional explícita en materia de referentes externos bien sea nacionales o internacionales para realizar los procesos de revisión y actualización de los planes de estudio” (p.147)²⁶. Esta afirmación no necesariamente contradice la aspiración inicial, sino que pone de manifiesta una brecha en la implementación de políticas concretas. Esta se observa entre las intenciones de la Reforma del 2007, ya que, en el artículo 27 del Estatuto General de la UdeA, se expresa que uno de los objetivos es (...): “Formar y consolidar comunidades académicas capaces de articularse con sus homólogas nacionales e internacionales”. Por lo tanto, la falta de una política

²⁵ Con la promulgación de la Ley 1955 del 2019 que aprobó el Plan Nacional de Desarrollo 2018-2022 Pacto por Colombia, Pacto por la Equidad, quedó sin vigencia la obligatoriedad de la acreditación para las licenciaturas.

²⁶ Característica 27: Inserción del programa en contextos nacionales e internacionales (Universidad de Antioquia, 2016, p.147).

institucional²⁷ explícita sobre referentes externos subraya la importancia de establecer directrices que permitan valorar y mejorar el currículo en relación con estándares tanto nacionales como internacionales.

La situación observada en la LD no es un caso aislado. De hecho, esta circunstancia refleja una problemática más amplia en el ámbito de la educación superior colombiana, donde se manifiesta una presión constante entre la búsqueda de la calidad de la educación a nivel sistémico y la necesidad de autonomía institucional para adaptarse a contextos específicos. Este dilema se enmarca en un debate más amplio sobre la efectividad de las políticas educativas y el papel del Estado en su implementación. No obstante, la mejora situada demanda reconocer también el valor de los márgenes de autonomía institucional. En este delicado equilibrio las orientaciones han oscilado históricamente en Colombia, y con frecuencia, se han expresado dos quejas recurrentes con respecto a la actuación del Estado: la falta de políticas públicas y la ineficacia de las leyes vigentes (Jiménez, 2019, p.77).

Este planteamiento de Jiménez ofrece un marco que ayuda a contextualizar y comprender mejor los desafíos enfrentados por programas como la LD en su búsqueda por alcanzar estándares de calidad y relevancia internacional, mientras bordean en un entorno institucional y normativo complejo y a veces contradictorio.

Acreditación de alta calidad

La acreditación de alta calidad en Colombia, especialmente para los programas de licenciatura como la LD, evidencia un proceso complejo que entrelaza las políticas estatales y la autonomía universitaria. Esta complejidad se materializa en la discrepancia entre las aspiraciones de alinearse con estándares internacionales y la realidad institucional. La relación entre el gobierno y las instituciones educativas, expresada a través de la acreditación de alta calidad, pone de manifiesta la difícil intersección entre las políticas educativas y los intereses gubernamentales. Así lo señala el Plan Nacional de Desarrollo (2014) en su diagnóstico, al enunciar que,

²⁷ Se aclara que, frente a lo anteriormente expuesto, la Universidad de Antioquia sí ha establecido dos políticas de gran importancia para su desarrollo institucional. La primera de ellas es la Política de Internacionalización, formalizada mediante el Acuerdo Superior 191 de 2001. Esta política refuerza el principio de universalidad y busca integrar de manera efectiva el papel internacional en todas las actividades académicas y científicas de la institución. La segunda es la Política de Calidad, establecida a través del Acuerdo Superior 430 de 2014. Esta política conceptualiza la calidad como una cultura institucional que busca potenciar las mejores cualidades del talento humano, así como optimizar los procesos, productos y servicios de la universidad.

En cuanto a la calidad de la educación superior impartida en el país, de acuerdo con la información del Sistema Nacional de Información de la Educación superior (SNIES), el país cuenta con 6.414 programas de pregrado registrados en el sistema, de los cuales 944 cuentan con registro de alta calidad y 5.470 con registro calificado. En el caso de las instituciones de educación superior, se tiene que 33 de las 288 existentes cuentan con acreditación de alta calidad. Asociado con esto, es importante resaltar que solo el 6 % de los docentes de educación superior cuentan con formación doctoral. En este sentido, el país debe avanzar hacia un rediseño de los criterios para el otorgamiento de los registros calificados que lleve a todos los programas a operar bajo estándares de calidad más elevados, así como a propiciar estrategias para promover la acreditación de alta calidad de más instituciones de educación superior y fomentar la formación avanzada del cuerpo docente (Departamento Nacional de Planeación, 2015, p. 84).

Estos datos demuestran una clara rigidez entre los programas acreditados y los estándares de calidad esperados, ya que la gran mayoría de los programas de pregrado (85%) solo cuentan con el registro calificado, el cual representa un nivel básico de cumplimiento de requisitos, pero no necesariamente un alto nivel de calidad de la educación. Por otro lado, los programas que han logrado obtener la acreditación de alta calidad, representan apenas una pequeña fracción del 15%. Esta disparidad sugiere que existe una brecha significativa entre la realidad de la educación superior en Colombia y las expectativas de calidad establecidas por el sistema de acreditación. Asimismo, el hecho de que solo 33 de las 288 instituciones de educación superior cuenten con acreditación de alta calidad; sumado a que tan solo el 6% de los docentes tienen formación doctoral, hecho que pone en evidencia que el sistema de educación superior en el país aún no ha alcanzado los niveles de calidad que se esperarían.

Este resultado se ve manifestado en la no renovación de la acreditación de alta calidad en la LD en 2020 (efecto que será ampliado en el apartado siguiente: Del reconocimiento del docente a la búsqueda de la excelencia); lo cual suscita una reflexión no solo sobre los efectos de estos estándares, sino también sobre los requisitos para alcanzarlos. La situación plantea un dilema fundamental, por un lado, se considera un rediseño de los criterios para el otorgamiento de los registros calificados que lleve a todos los programas a operar bajo estándares de calidad más elevados, como sugiere la cita. Por otro lado, surge la pregunta de si, paradójicamente, lo que se

requiere son estándares menos rigurosos o, más precisamente, estándares que sean más flexibles y adaptables a las realidades diversas de los programas educativos.

En consecuencia, se evidencia precisamente que, en el Plan Nacional de Desarrollo 2022-2026: Colombia, Potencia Mundial de la Vida, propone una reconceptualización sobre el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior en Colombia²⁸. Esto implica un cambio significativo en el enfoque del aseguramiento de la calidad, planteando un sistema más flexible, colaborativo y adaptado a la diversidad del panorama educativo colombiano, sin descuidar la rigurosidad en la evaluación y supervisión de las instituciones. Lo que sugiere un reconocimiento por parte del gobierno de las limitaciones y la necesidad de un sistema más adaptable y contextualizado.

Otro punto es que la relación entre el gobierno y las instituciones educativas, expresada a través de la acreditación de alta calidad, destaca la intersección difícil entre las políticas educativas y los intereses gubernamentales. Como señalan Reyes et al., (2016) al decir que,

La inquietud es si las instituciones de educación en Colombia, de todos los órdenes, le están apostando a una educación de calidad o a una calidad de la educación, empezando porque el sistema que se encarga de hacer esta labor de calificación se denomina de “acreditación de la calidad” o “acreditación de alta calidad” (educación superior) y no de “acreditación de la educación” (p.262).

Esta distinción entre educación de calidad y calidad de la educación pone de manifiesta una tensión fundamental en la forma en que se concibe y evalúa la calidad en el sistema educativo. Mientras que la educación de calidad sugiere un enfoque integral que abarca todos los aspectos del proceso formativo, la calidad de la educación parece centrarse más en el cumplimiento de estándares y criterios específicos. Ante esto, Reyes advierte una dicotomía cardinal entre las nociones de calidad en la educación y calidad de la educación. La elección de términos específicos como alta calidad en lugar de simplemente educación de calidad, insinúa una orientación hacia los estándares y procesos formales más que hacia la esencia integral de la experiencia formativa.

²⁸ Esta reconceptualización implica: -Mejorar la gestión en registros calificados, acreditación y convalidación de títulos, -Reconocer la diversidad institucional en programas académicos, -Evaluar nuevos programas por calidad y pertinencia, -Fortalecer sistemas internos de calidad y promover colaboración entre instituciones, -Acompañar fortalecimiento institucional en IES públicas y, -Mejorar verificación y decisiones preventivas para todas las IES del país (Departamento Nacional de Planeación, 2023, p. 131).

Asimismo, resalta la relevancia de examinar con profundidad los objetivos que subyacen al proceso de acreditación institucional. Por tanto, es relevante examinar los objetivos que subyacen al proceso de acreditación institucional, pues ¿se trata realmente de garantizar la excelencia educativa a partir de una concepción multidimensional? o, más bien, ¿se busca el cumplimiento de ciertos requisitos preestablecidos que podrían no abordar en toda su complejidad lo que constituye una educación de calidad? Al respecto señalan los mismos autores que,

Pero ¿qué ocurre cuando lo que se “sustantiva”, el término principal de la oración, es la calidad, y la educación se relega a una segunda instancia “semántica” en la cual representa aquello hacia lo se dirige la “nominación” esencial? El sentido es radicalmente distinto. Los factores que tácitamente se “sugiere” privilegiar, en principio se entenderían como “cosificados”, poco tendrían que ver con el carácter más trascendental de la educación, y más con la infraestructura, los recursos materiales y de “talento humano”, la publicidad y el “mercadeo”, los procesos de gestión y de naturaleza administrativa que hace falta concebir y construir para “ofrecer” el servicio público de la educación con todo y su carácter social (p.260).

Cuando la calidad se convierte en el eje principal de la educación, se corre el riesgo de privilegiar aspectos más tangibles y cuantificables, como la infraestructura, los recursos y los procesos administrativos, en detrimento de los elementos más sustantivos y trascendentales de la formación. Este alegato entre la calidad entendida como cumplimiento de estándares y la educación entendida como un proceso integral y transformador es un desafío central en el debate sobre la acreditación y la mejora de la educación superior. Frente a esto, los autores en cuestión sostienen que,

La educación deja de parecerse a un servicio público amparado por el Estado y empieza a asemejarse más a una “mercancía” típica del comercio privado, a la que aplican normas de calidad. Aquí también adquiere la estructura de una dinámica “compleja” (por la cantidad de factores y procesos involucrados), pero más inclinada a lo “complicado” y altamente diferenciadora, donde los procesos docentes van por un lado y los de gestión y administración y los de generación de conocimiento y proyección social van por otro (Sánchez et al., 2016, p. 260).

Esta cita pone de relieve otra distensión fundamental, la educación concebida como un bien público y social versus la educación entendida como una mercancía sujeta a las lógicas del mercado. Los análisis sobre la calidad de la educación revelan una tendencia a priorizar un enfoque mercantil sobre los ideales de formación y humanización (Jaramillo, 2016, p. 86). En consecuencia, señala Jaramillo, que cuando predomina la visión mercantil de la educación, se tienden a fragmentar los procesos educativos, separando la docencia de la gestión, la generación de conocimiento y la proyección social.

Es crítico reconocer, entonces, que la calidad de la educación no puede desligarse de la esencia misma de la educación, siendo ambos conceptos indisolubles. En suma, reconocer la interdependencia y la complementariedad de los diferentes conceptos en la educación misma, los procesos docentes, la gestión y administración, y la generación de conocimiento para garantizar una educación de calidad. Dicha comprensión requiere un enfoque sistémico y colaborativo en diálogo continuo. Jaramillo (2016) propone que, el acto de dialogar, cuando se integra en la educación, se convierte en un elemento humanizador. Este acto se presenta como una resistencia frente a la imposición de perspectivas y trayectorias uniformes. Además, proporciona una oportunidad para la flexibilidad y la apertura, contrarrestando así las corrientes predominantes en las políticas educativas.

En última instancia, aunque es imperativo mejorar la calidad de la educación desde las diferentes propuestas en cambios político-normativos de la educación superior en Colombia; las aproximaciones dominantes afectan el carácter contextualizado de la formación universitaria. La tensión entre los ideales de calidad y la realidad institucional se refleja en LD. La no renovación de la acreditación de alta calidad ilustra cómo los estrictos criterios de evaluación, diseñados para elevar los estándares nacionales, pueden presentar desafíos significativos. Esto resalta la brecha entre las expectativas del sistema de acreditación y las capacidades reales de muchos programas, incluso aquellos previamente reconocidos por su calidad como la LD. Por lo tanto, se exponen los conflictos presentes en las transformaciones curriculares de la LD en relación con la acreditación de alta calidad – calidad de la educación; asunto que continúa su expansión en el siguiente apartado.

Del reconocimiento del docente a la búsqueda de la excelencia²⁹

El discurso del MEN resalta la relevancia del maestro como agente de cambio social y moral, reflejando una dinámica de saber-poder donde aquellos con conocimiento especializado determinan las estructuras y posibilidades de acceso a la profesión docente en el país. Sin embargo, esta alocución también evidencia una tensión entre la aspiración de elevar los estándares educativos y los desafíos concretos para implementar medidas efectivas, dados los múltiples retos que enfrenta la realidad. Así, a pesar de reconocer el rol fundamental del factor docente, se exponen desafíos significativos relacionados en esa época con el crecimiento descontrolado de instituciones educativas, la contratación precaria de profesionales y la falta de apoyo institucional para el desarrollo profesional y la investigación. En vínculo con este asunto, en primer lugar, el MEN (2014) en los lineamientos de calidad para las licenciaturas en educación señala que,

Si bien la literatura nacional e internacional y los documentos de política afirman de manera contundente que el profesor – maestro o docente – es el factor de mayor incidencia en la calidad de la educación, el actual crecimiento inusitado en el número y diversidad de instituciones, muchas de ellas sin las capacidades académicas, investigativas y administrativas necesarias para atender con igual ímpetu el incremento en su calidad, ha incidido en el detrimento de las cualidades del profesorado. En la actualidad, se evidencia con preocupación, la incorporación de profesionales recién graduados como profesores temporales para los primeros semestres, en condiciones laborales precarias, donde se privilegia el contrato de hora cátedra, con pocas posibilidades de apoyo institucional para su desarrollo académico y la realización de actividades de investigación que puedan nutrir su propia práctica y el aprendizaje de los estudiantes (Ministerio de Educación Nacional, 2014, p. 17).

Esta declaración del MEN (2014) refleja una clara conciencia de la centralidad del papel del maestro en la búsqueda de una educación de excelencia³⁰. Sin embargo, expone la realidad que contradice este reconocimiento (el actual crecimiento inusitado en el número y diversidad de instituciones, muchas de ellas sin las capacidades académicas, investigativas y administrativas

²⁹ Estos resultados se analizaron en la **Tabla 10**, igualmente en la **Tabla 11**, **Tabla 12** y **Tabla 13**.

³⁰ “El pilar fundamental de la calidad educativa son las capacidades profesionales docentes: si los alumnos no se encuentran en sus aulas con docentes capaces de generar mayores oportunidades de aprendizaje, el genuino mejoramiento de la calidad educativa no se producirá” (Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe [OREALC/UNESCO], 2013, p. 11).

necesarias para atender con igual ímpetu el incremento en su calidad, ha incidido en el detrimento de las cualidades del profesorado). Es decir, la expansión descontrolada del sistema educativo, sin las debidas garantías de calidad, ha terminado por dañar las condiciones laborales y de desarrollo profesional de los docentes. Esto se evidencia aún más en la contratación precaria de profesionales recién graduados como profesores temporales para los primeros semestres, en condiciones laborales precarias, donde se privilegia el contrato de hora cátedra, con pocas posibilidades de apoyo institucional para su desarrollo académico y la realización de actividades de investigación. Al respecto Vaillant (2007) señala que,

Las condiciones de trabajo resultan desestimulantes, es bajo el reconocimiento social, así como se carece de incentivos a la innovación educativa y a las mejores prácticas y resultados. Muchos países se caracterizan por un entorno profesional que presenta dificultades a la hora de retener al personal docente idóneo. Son escasos los estímulos para que la profesión docente sea la primera opción de carrera. Las condiciones de trabajo son a menudo inadecuadas y existen serios problemas en la estructura de remuneración y distribución de incentivos. A esto se agrega la falta de una formación inicial y un desarrollo profesional adecuados que les preparen para la tarea de enseñar (citado en Escribano, 2018, p. 7).

Este panorama establece una contrariedad evidente entre las aspiraciones de la calidad de la educación y la realidad operativa de los programas de educación superior, como se evidencia en el caso de la LD, expresado en los informes de Pares del 2017 y 2020. La divergencia entre el discurso que exalta la importancia del maestro y las condiciones reales que lo relegan a una situación de vulnerabilidad plantea serios cuestionamientos sobre la capacidad del sistema para lograr un impacto positivo en la calidad de la educación³¹.

³¹ El programa enfrenta varios problemas: pocos profesores vinculados, muchas funciones asumidas por estos, e insuficiencia de plazas públicas. Esto resulta en la contratación de muchos profesores cátedra y ocasionales, quienes deben cumplir con funciones de profesores vinculados, afectando la calidad del programa debido a la carga académica excesiva. La baja proporción de docentes cátedra en relación con estudiantes afecta la formación extracurricular, ya que no tienen horas asignadas para estas actividades. Además, los profesores de planta están sobrecargados, dificultando su dedicación a la investigación, creación artística y proyección social. Es urgente aumentar las plazas públicas para vincular más profesores de planta (Universidad de Antioquia, 2017, pp. 2-3).

Los aspectos señalados a continuación son condiciones que, además, resultan necesarias para transitar hacia la acreditación de alta calidad³².

Precarización docente: Alta Catedratización

En primer lugar, la mayoría de los docentes de la LD son contratados en la modalidad de cátedra. El aumento significativo de la catedratización en la UdeA impide un proceso continuo en la carrera, debilitando los procesos de investigación y proyección, ya que los docentes deben buscar alternativas laborales para lograr una mayor estabilidad (Universidad de Antioquia, 2017, pp. 23-24). Este hecho crítico fue develado por la comisión de Pares 2017, en donde, además, señalan que “si no existe una continuidad en los procesos académicos por parte de docentes, la calidad de la universidad y la carrera se ve afectada” (p.24). Ante esta situación, se observa en la LD una posición paradójica. Por un lado, (el profesor – maestro o docente – es el factor de mayor incidencia en la calidad de la educación) como lo señala el MEN. Por otro lado, enfrenta desafíos estructurales que comprometen seriamente esta misión. La composición del cuerpo docente es un claro ejemplo de esta contradicción: con solo 3 docentes de planta, 5 contratados a medio tiempo y 43 docentes de cátedra (Universidad de Antioquia, 2017, pp. 23-24). Desde la última acreditación, la LD ha mantenido el mismo número de docentes de planta mientras aumentaba considerablemente la cantidad de catedráticos. Tanto estudiantes como directivos consideran que aumentar el número de docentes con contratos estables podría mejorar la suficiencia, dedicación y aportes del profesorado, así como asegurar una tutoría adecuada y una atención más completa al proceso formativo de los estudiantes. Tal medida buscaría ampliar la planta docente, reducir la carga de trabajo de los profesores permanentes y mejorar la atención a los estudiantes en actividades fuera del aula (Universidad de Antioquia, 2021, pp. 67-68).

³² Existencia de grupos de investigación en el campo propio del programa con aportes al desarrollo de la práctica, la pedagogía, las didácticas y la mejora de los aprendizajes de los estudiantes. Evidencias de las cualidades y el tiempo de dedicación del profesorado destinado al acompañamiento del estudiante en las actividades académicas, investigativas y prácticas pedagógicas. Evidencia documental de los procesos de selección, contratación, cualificación, promoción, permanencia y evaluación de desempeño del profesorado en concordancia con lo establecido en el régimen o reglamento profesoral. Evidencias de la participación del profesorado en los órganos de gobierno institucional y la actualización del programa. Evidencias de la aplicación de mecanismos y criterios de selección, permanencia, promoción y evaluación de desempeño, y su conocimiento por la comunidad académica (estatuto o reglamento profesoral). Conocimiento del reglamento estudiantil y evidencias de la participación de los estudiantes en organismos de gobernabilidad institucional y del programa. Resultados de los programas de seguimiento a egresados y ajustes para su consolidación y efectividad. (Ministerio de Educación, 2014, pp. 24-27).

Esta necesidad se aleja de la realidad, ya que los estándares mínimos establecidos para garantizar una adecuada atención a los estudiantes no se están cumpliendo. Como señala el Decreto 1015 del MEN 2015³³, el recurso humano docente es esencial para brindar una educación de calidad. Esto implica considerar las relaciones entre alumnos y docentes, así como cumplir con los parámetros establecidos por la institución para garantizar una atención adecuada a los estudiantes.

Esta alta catedratización no solo afecta la estabilidad del programa, sino que también tiene implicaciones profundas en su capacidad para cumplir con las expectativas del MEN. Como se señala, en el Informe de Pares (2017) “los docentes por ser en su mayoría catedráticos no asumen procesos investigativos por sus tiempos laborales que son muy cortos” (p.8). Esta situación se refleja claramente en el hecho de que a nivel de Colciencias no se encuentran grupos clasificados en la LD, lo que contrasta directamente con la visión de un educador integral capaz de contribuir al desarrollo económico del país, pero también en su desarrollo social y moral, como propone el Ministerio. Además, la tensión se amplía aún más cuando el interés principal del programa está “más a partir de los procesos de creación y proyección nacional y regional” (Universidad de Antioquia, 2017, p.8). Esto no solo se refleja la dificultad para desarrollar una cultura de investigación en el programa, sino que también plantea interrogantes sobre cómo valorar la calidad en disciplinas artísticas donde la creación y la proyección pueden ser tan valiosas como la investigación³⁴. Adicionalmente, esta tensión se amplía cuando los docentes, en su compromiso con la LD, como señala el mismo informe, “se involucran en proyectos de proyección e investigación sin remuneración” (p.24). Esta dedicación subraya la precariedad de condiciones laborales.

En segundo lugar, la calificación aceptable en factor 3. Profesores (Informe de Pares 2017), Característica N° 10 (Informe de Pares CNA 2021) irradia esta tensión. Es importante advertir que la calificación otorgada por “estudiantes, docentes y directivos también se ubican desde un promedio estándar en relación a la suficiencia, dedicación y aportes que dan los docentes dentro de

³³ Decreto No. 1075 del 26 de mayo de 2015. Por medio del cual se expide el Decreto Único Reglamentario del Sector Educación. ARTÍCULO 2.3.1.3.1.5. Sección 13, a. a) Recurso humano. Incluye el personal necesario (personal docente, directivo docente y administrativo) para ofrecer una educación de calidad observando las relaciones alumno/grupo y docente/grupo, atendiendo como mínimo los parámetros establecidos por el Ministerio de Educación Nacional, de tal manera que se garantice una adecuada atención de los estudiantes (Ministerio de Educación, 2015, p.21).

³⁴ “En este punto se considera importante que la universidad, la facultad y el programa comiencen a vincular proyectos de investigación que integren los procesos de creación ya que no se evidencia fortaleza investigativa en la carrera” (Informe de Pares, 2021, p.8)

los procesos formativos” (Universidad de Antioquia, 2021, p.68). Este asunto sugiere que, a pesar de los esfuerzos y la calidad del cuerpo docente, las limitaciones estructurales están impactando la percepción general de la calidad del programa.

Precarización docente: evaluación, remuneración, reconocimientos y estímulos

Por otro lado, el MEN (2014) en los lineamientos de calidad para las licenciaturas en educación señala que,

Consciente del impacto social del maestro en la calidad de la educación del país, el Ministerio de Educación Nacional viene trabajando desde hace dos años con el Consejo Nacional de Acreditación (CNA), la Comisión Intersectorial de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CONACES), el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES), y la Asociación Colombiana de Facultades de Educación (ASCOFADE) con el propósito de fortalecer las políticas orientadas a mejorar la calidad de la educación. Una de estas políticas está directamente relacionada con la calidad de los docentes, y en especial con su formación inicial. Desde esta perspectiva, el documento “Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de Política,” del Ministerio de Educación Nacional, plantea que la principal cuestión en torno a los educadores y a su formación y propende por la construcción de un sistema y de una política pública que forme un profesional de la educación y “no un operario de procesos y procedimientos, sino un ser humano cualificado para una tarea social muy significativa, cuyo horizonte debe impactar en el desarrollo económico del país, pero también en su desarrollo social y moral, en general, calidad de vida y bienestar humano” (Ministerio de Educación Nacional, 2014, p.2).

La LD se encuentra en tensión entre las aspiraciones nacionales y la realidad cotidiana de sus docentes. El MEN, en esta cita, continúa reconociendo “el impacto social del maestro en la calidad de la educación del país” y aspira a formar “un profesional de la educación y no un operario de procesos y procedimientos”. Sin embargo, la situación en la LD revela otras precariedades que contradicen estas intenciones. En concreto, en el informe de Pares 2017, se encuentra un sistema de evaluación que, aunque existente, según la planta docente, carece de la transparencia y eficacia necesarias. Los profesores de la LD perciben que las evaluaciones se realizan prematuramente en el semestre, cuando los estudiantes aún no tienen suficientes elementos para juzgar su desempeño.

Más preocupante aún es que los docentes no reciben retroalimentación sobre estas evaluaciones (Universidad de Antioquia, 2017, p.27). Esta situación está lejos de fomentar al “ser humano cualificado para una tarea social muy significativa” que el MEN visualiza. Situación que persiste en la LD para el 2020, ya que en el Informe de Pares del CNA 2021, la evaluación docente recibió la calificación más baja entre los actores consultados en cuanto a transparencia, equidad, eficiencia y utilidad de los mecanismos evaluativos (Universidad de Antioquia, 2021, p.70).

Por otro lado, la remuneración³⁵, también evidencia discordancias. Mientras que el MEN habla de un docente cuyo impacto debe abarcar “el desarrollo económico del país, pero también en su desarrollo social y moral”, la realidad en la LD para en 2017 muestra un sistema de compensación que los docentes perciben como injusto. “Esto se debe a que la remuneración por producción artística instaure unos criterios más exigentes que los establecidos para otros productos y a los docentes de cátedra no se les reconoce este ítem en el CIARP”³⁶ (Universidad de Antioquia, 2017, p.27). Esta situación que persiste en la LD para el 2020 muestra que, aunque la Universidad sigue las políticas nacionales para reconocer los puntos salariales de los docentes universitarios y cuenta con sus propias normativas internas para gestionar este asunto, la característica N° 14, remuneración por méritos, recibe una evaluación de insatisfactoria por parte de los Pares del CNA 2021 (Universidad de Antioquia, 2021, p.70). Esto revela una subvaloración sistemática de la labor en este campo. En el PND 2022-2026³⁷, se pretende abordar esta problemática; se propone fortalecer la institucionalidad pública para garantizar la protección de los derechos laborales de los docentes. Además, se revisarán los criterios de evaluación docente para contar con instrumentos adecuados y pertinentes que reflejen la transformación y el avance en las prácticas pedagógicas (Departamento Nacional de Planeación, 2023, 115).

³⁵ “La remuneración que reciben los docentes se rige por la resolución 1279 de 2002 del MEN, por el cual se rige la asignación salarial de los docentes de las universidades estatales. En el caso de los docentes contratados (ocasionales) y de cátedra, la universidad establece el Estatuto de Profesor de Cátedra y Ocasional donde se hace un reconocimiento a los títulos, experiencia profesional y publicaciones. Mediante el Comité Interno de Asignación de Puntaje, se solicitan dichos reconocimientos que se traducen en puntos salariales y bonificaciones. El reconocimiento salarial varía de acuerdo a su contratación: a los docentes vinculados se les reconocen puntos salariales, a los docentes ocasionales, puntos de bonificación y a los docentes de cátedra, puntos acumulables que le permiten cambiar de categoría y esto repercute en su salario” (Universidad de Antioquia, 2017, p. 27).

³⁶ El CIARP, es el órgano interno universitario encargado de la asignación y reconocimiento de bonificaciones, de puntos salariales por títulos, categoría, experiencia calificada, cargos académico-administrativos y desempeño en docencia y extensión y del reconocimiento de puntos salariales asignados a la producción académica.

³⁷ Numeral 3, Educación de calidad para reducir la desigualdad, específicamente en el subapartado c. Dignificación, formación y desarrollo de la profesión docente para una educación de calidad.

Se suma a lo anterior, que los reconocimientos y estímulos están principalmente reservados para los profesores vinculados o de planta. La característica 12 de la Autoevaluación 2016, que incluye estímulos a la docencia, investigación, creación artística y cultural, extensión o proyección social y cooperación internacional, recibe una calificación baja debido a la percepción predominante entre los docentes. Este sentimiento de exclusión, junto con la falta de información accesible sobre cómo acceder a estos beneficios, contribuye significativamente a la desmotivación y falta de participación entre los docentes que no son de planta (Universidad de Antioquia, 2017, p.26). Al respecto, Rodríguez-Ávila et al., (2021), señalan que,

Es necesario entender que las diferencias de calidad en la formación de los educadores están asociadas a condiciones de desigualdad en la distribución de los recursos, en las formas de reconocimiento y valoración de la experiencia, en las condiciones socioculturales y económicas de los sujetos y en las modalidades de participación de las comunidades educativas y académicas, y en la definición de las políticas que los afectan. Solo si se avanza en la transformación de estas condiciones, y no simplemente desde la selección de los mejores docentes, la generación de incentivos para algunos o el impulso de la competencia entre programas se hace posible una mejor educación para todos (Rodríguez-Ávila et al., 2021, p. 52).

La falta de estímulos adecuados y accesibles pone de manifiesta la necesidad de alinear las políticas internas de la UdeA con las políticas nacionales para lograr una mejora integral en la calidad de la educación. Lo que, contrasta con los esfuerzos del MEN, junto con otras instituciones como el CNA, CONACES, ICFES y ASCOFADE³⁸, “con el propósito de fortalecer las políticas orientadas a mejorar la calidad de la educación”. Esta colaboración entre múltiples instituciones, cada una con su propio enfoque y área de experticia, refleja la naturaleza multidimensional de la calidad de la educación y la necesidad de abordarla desde diferentes ángulos³⁹.

³⁸ El CNA se encarga de la acreditación de alta calidad de programas e instituciones de educación superior, evaluando aspectos como la pertinencia, la innovación y la investigación. CONACES se enfoca en la evaluación y aseguramiento de la calidad de los programas de educación superior, incluyendo el registro calificado. El ICFES se encarga de la evaluación de los estudiantes en diferentes niveles educativos, proporcionando información sobre los resultados de aprendizaje y la calidad de la educación. ASCOFADE agrupa a las facultades de educación del país, aportando la perspectiva de las instituciones formadoras de docentes y su conocimiento sobre los desafíos y oportunidades en este campo.

³⁹ El CNA se encarga de la acreditación de alta calidad de programas e instituciones de educación superior, evaluando aspectos como la pertinencia, la innovación y la investigación. CONACES se enfoca en la evaluación y aseguramiento

Precarización docente: desapego institucional (brecha entre los ideales de formación docente y la realidad institucional)

El MEN (2014), enfatiza en la importancia crucial de la formación docente para la calidad de la educación, en los lineamientos de calidad para las licenciaturas en educación al señalar que,

Este documento de política recoge estudios internacionales en los cuales se establece la relación entre la calidad de la educación y la calidad de la formación de maestros, y acoge los planteamientos de la Oficina Regional de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC) en cuanto a la existencia de “consenso acerca de que la formación inicial y permanente de docentes es un componente de calidad de primer orden en el sistema educativo” MEN, 2013b:71) [...] 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. Se requiere, ante todo, repensar lo que se entiende por un “buen educador” (Ministerio de Educación Nacional, 2014, p.2).

Si bien la cita destaca la importancia crucial de que “la formación inicial y permanente de docentes es un componente de calidad de primer orden en el sistema educativo”, reconocida internacionalmente como fundamental para mejorar la calidad de la educación, la situación en la LD muestra una realidad que dista de la mirada al sistema.

En primer lugar, según el Informe de Pares (2017) se expresa que, “el conocimiento del Estatuto Profesorial por parte de los profesores es baja y no es bien valorada en las encuestas realizadas por el Programa, a pesar de los esfuerzos realizados por la Universidad en relación a su difusión” (p. 24). Este desconocimiento generalizado se alinea directamente con la visión del MEN en cuanto a la necesidad de “repensar lo que se entiende por un “buen educador”. Ya que, esta situación sobre el conocimiento del Estatuto Profesorial, aunque mejora, persiste. El Informe Pares CNA (2021), señala que, hay “un conocimiento promedio dentro de la categoría de docentes catedráticos que, si bien no es un número significativamente bajo, resalta dentro de los demás

de la calidad de los programas de educación superior, incluyendo el registro calificado. El ICFES se encarga de la evaluación de los estudiantes en diferentes niveles educativos, proporcionando información sobre los resultados de aprendizaje y la calidad de la educación. ASCOFADE agrupa a las facultades de educación del país, aportando la perspectiva de las instituciones formadoras de docentes y su conocimiento sobre los desafíos y oportunidades en este campo.

porcentajes” (p.67). En este sentido, el llamado del MEN a “revisar la calidad de los programas de formación inicial y a establecer normas más rigurosas para el registro calificado” sería comprensible en un contexto de bajo desempeño educativo. Lo que plantea un interrogante, ¿cómo pueden estos docentes aspirar a tener el impacto significativo previsto si desconocen bases que reglamentan el desarrollo de su profesión?

No obstante, si estas normas se vuelven demasiado exigentes, podrían intensificar la presión sobre las IES y los docentes, exacerbando los problemas identificados en lugar de resolverlos, como se ha mostrado en el ejemplo con la no obtención del registro de alta calidad en 2020.

En segundo lugar, aunque existen políticas institucionales, como el Artículo 205 del Reglamento Estudiantil, que permiten la participación de los estudiantes en los órganos de dirección, la falta de conocimiento y conciencia sobre la importancia de esta participación es evidente. Esta apatía se manifiesta cuando la Facultad organiza convocatorias para nombrar representantes estudiantiles y profesoriales en los Comités de Carrera y el Consejo de Facultad, y tanto estudiantes como profesores muestran poco interés en participar (Universidad de Antioquia, 2017, pp. 2-3). Esto contrasta con la visión del MEN de un buen educador. Mas aún cuando, “la catedratización del Programa es muy alta y esto afecta los procesos académicos, el acompañamiento estudiantil y la práctica educativa, componente esencial de la Licenciatura” (Universidad de Antioquia, 2017, p.25). Por tanto, es probable que el desconocimiento generalizado del Estatuto Profesorial también sea un reflejo de la falta de interés de los docentes al involucrarse activamente en su desarrollo profesional y en la dirección institucional debido a la alta catedratización ya mencionada.

La diferencia entre la visión del MEN y la realidad en la LD se manifiesta en la escasa participación de profesores y estudiantes en los órganos de decisión y en el desconocimiento generalizado de las políticas institucionales. Esto contrasta notablemente con las expectativas del MEN, que considera la formación de maestros como un componente de calidad de primer orden en el sistema educativo. Ante esta discrepancia, surge la pregunta: ¿cómo puede la limitada participación en la toma de decisiones durante su formación inicial afectar la capacidad de los futuros docentes para convertirse en los buenos educadores que el sistema educativo necesita para mejorar su desempeño?

Reconocer al maestro como pilar fundamental en la educación requiere más que una valoración retórica; demanda acciones concretas y sostenibles que impacten positivamente la labor docente y ayuden a cerrar la brecha entre la política educativa propuesta y su implementación efectiva en el sistema educativo. Esta situación resalta la tensión entre la necesidad de mejorar la calidad de la formación docente y la realidad de muchos programas que no cumplen con los estándares de calidad. A pesar de los esfuerzos por establecer normas más estrictas, persisten desafíos en cuanto a la pertinencia, relevancia y efectividad de los programas de formación inicial. En consecuencia, es necesario cambiar la regulación y el control sobre la profesión docente a su reconocimiento y valoración social. Esto implica abordar los factores culturales, sociales, políticos y económicos que han contribuido a su subvaloración y han enfocado su evaluación de manera reduccionista (Rodríguez-Ávila et al., 2021, p.52).

Es fundamental ir más allá de la mera declaración de buenas intenciones y promover avances concretos hacia el diseño e implementación de políticas integrales que reconozcan la complejidad contextual de la educación. Lo que implicara entonces, repensar lo que se entiende por un “buen educador”. Sin embargo, este proceso de repensar la formación docente no puede ser una tarea aislada o fragmentada. Como lo señalan Rodríguez-Ávila et al., (2021), fortalecer la formación inicial de los maestros exige que las universidades y programas avanzados brinden apoyo a las instituciones con dificultades, estableciendo relaciones de solidaridad y cooperación para ayudarles a identificar y desarrollar su potencial transformador. Sin embargo, este cambio no puede depender únicamente de la voluntad o las buenas intenciones. Por eso, los mismos autores sostienen que este enfoque ético requiere cambiar las alianzas para que no se enfoquen en los indicadores individuales de cada universidad, sino en mejorar sustancialmente el sistema de formación de educadores y la profesión docente en general (Rodríguez-Ávila et al., 2021, p.53).

Pero esta responsabilidad no puede recaer únicamente en las instituciones formadoras. Como lo señala la siguiente cita,

Los principios antes formulados se traducen en unos lineamientos que se estructuran sobre varios ejes, cada uno de los cuales despliega un conjunto de estrategias que pretenden responder a los problemas identificados y que implican, a su vez, tres distintos ámbitos de responsabilidad (Estado, IES y programas de formación), porque el asunto de la calidad no

puede ser responsabilidad exclusiva de los programas, tal como hasta ahora se ha exigido. (Rodríguez-Ávila et al., 2021, p.53).

Luego de examinar los datos anteriores, se puede decir que:

Los hallazgos sobre las tensiones entre las políticas educativas estatales y la autonomía institucional en la educación superior en Colombia, especialmente en el caso de la LD, invitan a continuar fortaleciendo y seguir reconsiderando la calidad de la educación desde una perspectiva contextualizada y transformadora, acorde con las conceptualizaciones teóricas discutidas en el marco conceptual.

La complejidad y multidimensionalidad del concepto de calidad educativa, evidenciada en las diversas definiciones y perspectivas de autores e instituciones como la RAE, el MEN, Vaillant y Rodríguez, la UNESCO y la OEI, Monarca (2018) y Jaramillo (2015) y las tensiones identificadas ponen de manifiesto la necesidad de construir políticas educativas más contextualizadas, participativas y orientadas a la transformación social, como lo sugieren Rodríguez-Ávila et al., (2021). Esto implica superar la mera medición de indicadores y avanzar hacia una comprensión menos sistémica de la calidad de la educación, que reconozca la diversidad de realidades y desafíos que enfrentan las IES y los docentes en su quehacer cotidiano, en consonancia con la visión de la calidad de la educación como un derecho fundamental y un eje central para el desarrollo humano y social (UNESCO, 2004 y OEI, citados en Monarca, 2018).

En este contexto, es crucial que el Estado asuma una mayor responsabilidad en asegurar condiciones óptimas para la educación, mientras respeta la autonomía de las instituciones educativas y los programas de licenciatura para desarrollar iniciativas y políticas que se alineen con su misión y contexto (Rodríguez-Ávila et al., 2021, p.53). Es necesario fortalecer la capacidad de las instituciones para generar conocimiento contextualizado, responder a las necesidades de sus entornos y contribuir a la construcción de una sociedad más justa y equitativa. Esto se alinea con la visión de la calidad de la educación como un proceso multidimensional que incluye la calidad del docente, la calidad de los aprendizajes y la calidad de los recursos e infraestructura (Vaillant y Rodríguez, citados en Monarca, 2018). En esta idea, la precariedad en la alta catedratización en la LD ejemplifica la discrepancia entre el discurso nacional sobre la importancia del docente y la realidad institucional. Esta situación impacta negativamente sobre la capacidad del programa para

desarrollar procesos de investigación y proyección sostenibles, elementos esenciales en la concepción de calidad educativa según Vaillant y Rodríguez.

La inestabilidad laboral de los docentes de cátedra, la ausencia de incentivos adecuados y el desconocimiento generalizado del Estatuto Profesoral resaltan la necesidad de reconsiderar la formación y el desarrollo profesional docente desde una perspectiva que realmente valore el papel del maestro como agente de cambio.

Barrantes et al., (2014) señalan que la formación docente es fundamental para mejorar la calidad de la educación, pero no debe ser vista de manera simplista. Es crucial reconsiderar la formación de los maestros, reconociéndolos como agentes de cambio y transformación social, y creando las condiciones necesarias para su desarrollo profesional, bienestar y capacidad de influir en la construcción de una educación de calidad para todos. En este contexto, los programas de licenciatura y las IES deben ser el eje del sistema, no solo como receptores de políticas educativas orientadas a la calidad, sino también como actores activos que dinamizan, analizan y proponen mejoras basadas en sus propias necesidades y opciones (Rodríguez-Ávila et al., 2021, p.53).

La calidad de la educación no puede desligarse de las realidades diversas y complejas que enfrentan las instituciones educativas y las IES, y su mejoramiento requiere un esfuerzo sostenido de reflexión, diálogo y acción colaborativa entre todos los actores involucrados en los procesos formativos, en línea con las perspectivas teóricas que enfatizan la importancia de una visión integral, contextualizada y transformadora de la educación (Monarca, 2018; Jaramillo, 2015; y Rodríguez-Ávila et al., 2021).

Capítulo III, Perspectivas en la Práctica Pedagógica⁴⁰

Este capítulo explora las perspectivas y tensiones que emergen en la práctica pedagógica en el contexto de las transformaciones curriculares de la LD. A lo largo del apartado, se abordarán dos ejes temáticos que permiten profundizar en las tensiones y perspectivas que caracterizan la práctica pedagógica en este escenario.

En primer lugar, se explorará cómo la LD ha transformado su enfoque, pasando de una Práctica Docente a una Práctica Pedagógica Investigativa. Además, la tensión identificada entre teoría y práctica y su efecto en la práctica pedagógica, analizando las iniciativas curriculares y las políticas institucionales. Adicionalmente, se analizarán las condiciones estructurales que afectan la labor docente-realización de la práctica pedagógica.

En segundo lugar, se indaga cómo la LD ha intentado incorporar enfoques interdisciplinarios y transdisciplinarios en su currículo. Se presentarán los hallazgos identificados de los informes de Autoevaluación de 2016 y 2020, así como las observaciones del Informe de Pares CNA de 2021 sobre estos aspectos. A su vez, se explora la evolución del programa hacia enfoques más integrales, considerando los desafíos y oportunidades que esto presenta para la formación de artistas-formadores en danza.

Finamente, se examinarán las discrepancias entre las aspiraciones expresadas en los documentos institucionales y la realidad de la implementación, según se refleja en los informes de evaluación y las experiencias de los participantes del programa. Los hallazgos presentados arrojan luz sobre estas dinámicas y resaltan la importancia de adaptar los currículos a las realidades y necesidades específicas de los estudiantes. Esto requiere un enfoque situado para el diseño curricular, que aborde diversos aspectos clave de la práctica pedagógica.

Entre teoría y práctica: la práctica pedagógica⁴¹

La formación docente enfrenta el desafío de equilibrar teoría y práctica en lo que se conoce como práctica pedagógica. Se trata pues de un equilibrio esencial para preparar a los futuros maestros. La práctica pedagógica debe integrarse progresivamente en el plan de estudios, aumentando su presencia a medida que los estudiantes avanzan en su carrera. La idea de que la

⁴⁰ Estos resultados se analizaron en la **Tabla 15, Tabla 16, Tabla 17, Tabla 18, Tabla 19, Tabla 20 y Tabla 21.**

⁴¹ Estos resultados se analizaron en la **Tabla 16, Tabla 18, Tabla 19, Tabla 20 y Tabla 21.**

práctica pedagógica debe integrarse de manera creciente en el plan de estudios acentúa la tensión entre el saber y el poder en la formación docente, que refleja, en última instancia, la necesidad de equilibrar los conceptos y el hacer. En este sentido, la Resolución 18583 del 2018, establece que,

El estudiante de Licenciatura se convierte en protagonista de una reflexión sistemática sobre su propia práctica para mejorarla y garantizar su aprendizaje [...] La incorporación de la práctica pedagógica y educativa en el plan de estudios debe aumentar a medida que los estudiantes avanzan en su carrera hasta llegar a la práctica docente en el aula durante los períodos finales de la misma (Ministerio de Educación Nacional, 2017, p.8).

No obstante, Barragán (2016) expone que, los planes de estudios ponen la teoría al inicio y la práctica al final, lo que genera una separación artificial que dificulta la integración y limita la capacidad de los estudiantes para poner en práctica la teoría. En palabras del autor, “el problema es que existe una tradición bastante arraigada en los procesos de formación de maestros en artes, en los que se cree que la teoría constituye un proceso de formación para resolver la práctica pedagógica” (Barragán, 2016, pp.83-84). Es decir, que la práctica pedagógica debe incrementarse progresivamente en el plan de estudios, pero no como una instancia separada y posterior a la teoría, sino como un dispositivo integrador que permita poner en diálogo y en tensión los diversos saberes que se movilizan en la formación docente.

Adicional a lo anterior, el mismo autor señala que, la formación de maestros en artes se estructura a través de diferentes dispositivos prácticos y de saber, los cuales separan la teoría de la práctica en el tiempo y en su enfoque. Estos dispositivos dividen los planes de estudios en cursos teóricos y prácticos para controlar y regular al sujeto en formación. No obstante, esta distinción obstaculiza la posibilidad de una capacitación que cuestione la práctica y la considere como una acción transformadora (Barragán, 2016, p.86).

Siguiendo el Acuerdo Superior 418 del 29 de abril de 2014, la UdeA ha establecido una Política Integral de Prácticas para los programas de pregrado. Esta guía proporciona un marco de referencia que promueve la coherencia en relación con las prácticas. Uno de los aspectos clave es que, debido a su relevancia, las prácticas deben incorporarse desde los primeros niveles en los planes de estudio (Echavarría y Herrera, 2020, p.181).

Ante lo expuesto, se observa que la renovación curricular de 2017 en la LD se cimenta en diferentes pilares de los cuales cabe mencionar la evolución conceptual de la práctica⁴², que pasa de la figura de “Docente” al concepto de “Pedagógica Investigativa”, reflejando una visión integral del proceso formativo. En este sentido, se da un proceso de transformación del papel de los asesores hacia facilitadores que promueven la integración teórico-práctica y el análisis crítico de las prácticas pedagógicas. Y el reconocimiento del impacto del conocimiento práctico en la actualización curricular, asegurando su relevancia social (Universidad de Antioquia, 2017, pp.148-149). Frente a esto, el Documento Maestro 2017, en los aspectos relevantes del currículo, señala que,

La relación teoría-práctica: desde la integralidad reflexiva de los cursos prácticos y desde la apertura y disposición de cursos teóricos a provocar conexiones y reflexiones que alimenten la praxis del arte. A través de esta relación teoría práctica se estimula la capacidad reflexiva del docente en formación, sobre su hacer, en aras de una posterior reelaboración significativa de sus propias herramientas pedagógicas.

Sin embargo, y en contraste, el Documento Maestro (2021) sugiere una visión más lineal y aplicativa, donde la teoría se concibe como un fundamento que sustenta y orienta la práctica pedagógica. Según este documento, “la conceptualización teórica del programa cobra sentido en la organización curricular al sustentar la formación docente en el estudio y la vivencia del entrenamiento técnico y creativo para la enseñanza de la danza, así como en la reflexión sobre el quehacer artístico y educativo” (Documento Maestro, 2021, p.21). Es decir, aunque la tensión, puede no ser tan pronunciada, hay diferencias en el lenguaje y el énfasis. Cuando se menciona que “la conceptualización teórica del programa cobra sentido en la organización curricular al sustentar la formación docente”, se identifica que, la teoría proporciona una base sólida para la práctica. Sin embargo, también se habla de “la vivencia del entrenamiento técnico y creativo y de la reflexión sobre el quehacer artístico y educativo”, lo que implica que no se trata simplemente de aplicar la teoría en la práctica, sino de vivirla y reflexionar sobre ella en el contexto de la práctica. Esta diferencia en el enfoque refleja una comprensión distinta sobre cómo se deben integrar la teoría y

⁴² Durante el año 2017 fue construido de manera colectiva y colaborativa el documento “La resignificación de las prácticas docentes de la Facultad de Artes” [...] Este estudio da cuenta de las inquietudes que fundamentaban la necesidad de actualizar los planes de estudio de las licenciaturas, bajo una perspectiva cada vez más atenta de su compromiso social y educativo de acuerdo con los diferentes escenarios de práctica de estudiantes y de inserción laboral de los futuros egresados.

la práctica en la formación docente. Por tanto, en el ámbito educativo, es crucial que los docentes consideren la práctica pedagógica como un proceso continuo de investigación y reflexión. Esto les permite reevaluar constantemente su enfoque educativo y, al mismo tiempo, constituye la fuente principal para construir conocimiento (Cobo, 2023, p.183).

Por otro lado, el cambio refleja una evolución en la comprensión de la relación teoría-práctica en la LD además de lo expuesto por Barragán (2016), donde tradicionalmente se ubica la teoría al inicio y la práctica al final, separación artificial que obstaculiza la posibilidad de una formación docente que considere la práctica como una acción transformadora. Esta consigna se vislumbra en la apuesta por la resignificación de las prácticas docentes en la Facultad de Artes de la UdeA. En relación con el informe de Autoevaluación (2020), este menciona que,

Otra transformación importante y que nació de la pregunta por un currículo pertinente para un pregrado para formar artistas-formadores en danza fue la que implicó revisar las orientaciones de los componentes y las prácticas pedagógicas investigativas [...] En consecuencia, los cambios curriculares han sido el resultado de plantearse una propuesta formativa investigativa para la construcción colectiva de saberes, donde las prácticas dancísticas se entretujan con las educativas y otras disciplinas del arte y las ciencias sociales y humanas [...] Y, además, a las exigencias del Consejo de la Facultad de Artes, de compartir un componente común de asignaturas del área pedagógica para los programas de licenciaturas, con el fin de establecer procesos académicos articulados e interdisciplinarios y transdisciplinarios que faciliten el diálogo entre los programas ofertados por la Facultad, licenciaturas de la Facultad de Educación y las unidades administrativas pertenecientes a los departamentos de Artes Visuales, Música y Artes Escénicas (pp.131-133).

La actualización del programa en 2017 no solo se basó en directrices universitarias, sino también en una propuesta formativa con un fuerte enfoque investigativo desde la Facultad de Artes. Sin embargo, se observa una fricción entre la visión ideal y la realidad en cuanto al papel de la investigación en el programa. Esta dicotomía se manifiesta al analizar diversas perspectivas sobre la implementación del componente investigativo.

Por un lado, existe una visión optimista y ambiciosa que se refleja en las transformaciones curriculares realizadas en 2017. Estos cambios buscaron desarrollar una propuesta formativa investigativa para la construcción colectiva de saberes, donde las prácticas dancísticas se entretujan

con las educativas y otras disciplinas del arte y las ciencias sociales y humanas. Dicha perspectiva sugiere una integración profunda de la investigación en el currículo, con un enfoque interdisciplinario y transdisciplinario que pretende formar artistas-formadores en danza. Cabe agregar, por lo demás, que esta visión está en consonancia con la relevancia de la investigación en la formación docente, como lo señala Contreras (2020): “la práctica investigativa pone énfasis sobre la posibilidad de otorgar significado al ejercicio pedagógico de aprender a enseñar, donde se ha constituido principalmente a partir de la búsqueda del conocimiento en la acción” (p.80).

Sin embargo, según los Pares de 2017, en el factor 6 (Investigación y Creación Artística y Cultural), aunque el programa define la investigación como un componente novedoso, muchas actividades etiquetadas como investigativas son, en realidad, procesos de aula y proyección, más que investigación propiamente dicha. Aunque se reconoce un fortalecimiento gradual en la investigación-creación, se considera que la investigación aún está en una etapa inicial y necesita ampliarse (Universidad de Antioquia, 2017, p.35). En este sentido, estos Pares señalan que la investigación-creación trae consigo ciertas ambigüedades, especialmente en su aplicación al campo educativo de la danza. Al respecto, subrayan que “se reconocen estudiantes que han participado en proyectos de investigación como coinvestigadores, pero no se encuentran estudiantes vinculados a jóvenes investigadores en el programa” (Universidad de Antioquia, 2017, p.35). Por tanto, esto plantea un desafío para la LD, al definir y consolidar metodologías de investigación que sean apropiadas y efectivas para la intersección entre la danza, la educación y la creación artística⁴³.

Tejidos curriculares: navegando entre interdisciplinariedad y transdisciplinariedad⁴⁴

En el contexto de la formación de docentes en artes en Colombia, el desafío histórico de integrar de manera efectiva los saberes artísticos y pedagógicos ha sido un tema recurrente. La iniciativa del Consejo de la Facultad de Artes en 2016 busca establecer un componente común de

⁴³En la evaluación anterior de Pares (2017), el componente investigativo del programa de LD fue considerado aceptable. Sin embargo, en la siguiente revisión Pares CNA (2021), se evidencia una mejora significativa que justifica una gradación de A - se cumple plenamente. Esta evolución se fundamenta en la integración transversal de la investigación en el currículo, que incluye cursos específicos de investigación formativa y práctica pedagógica investigativa. Además, se destaca la participación de estudiantes en proyectos de investigación como jóvenes investigadores, la creación de un semillero de investigación en proceso, y la implementación del Programa Jóvenes Investigadores UDEA. Estas iniciativas demuestran un compromiso con la formación investigativa, proporcionando a los estudiantes oportunidades prácticas para desarrollar habilidades en investigación, creación y mediación en el campo dancístico (Universidad de Antioquia, 2021, pp. 90-91).

⁴⁴ Estos resultados se muestran en la **Tabla 19**, **Tabla 20** y **Tabla 21**.

asignaturas pedagógicas para todas las licenciaturas de la Facultad, lo cual adquiere una relevancia especial al abordar esta problemática.

A lo largo del tiempo, la formación de maestros en artes en Colombia ha estado marcada por una fuerte tendencia hacia la especialización disciplinar. Este enfoque hegemónico prioriza el desarrollo de competencias específicas en áreas como la música, la danza, las artes plásticas y el teatro, con la creencia de que un conocimiento profundo en estas disciplinas resolverá los problemas educativos (Barragán, 2016, p.87). Frente a este escenario, la propuesta del Consejo de la Facultad de Artes busca contrarrestar esta fragmentación al introducir un componente pedagógico común.

Como se ha señalado en el Capítulo I, el informe de Pares (2017) subrayó la necesidad de una reforma curricular que articulara mejor los componentes pedagógicos y disciplinares. Esta implementación es problemática, lo cual se evidencia en el Informe de Autoevaluación (2016). Esto a su vez traduce refleja una resistencia a la integración plena y una dificultad para equilibrar los enfoques dentro del currículo. Además, evidencia que a pesar del esfuerzo por promover la interdisciplinariedad, las estructuras curriculares de aquel momento todavía favorecían lo disciplinar, afectando la integralidad de currículo.

Por otro lado, los hallazgos resaltan la importancia de la transdisciplinariedad en el currículo de la LD. Sin embargo, se identifican choques significativos entre los conceptos de interdisciplinariedad y transdisciplinariedad, así como en los diversos modos de incorporar la transdisciplinariedad en el currículo. Al respecto en el Informe de Autoevaluación (2016), se expone que,

[...] para el currículo de la Licenciatura, la transdisciplinariedad retoma un valor significativo porque posibilita una comprensión más sensible del mundo, reivindica las artes y en especial la danza como una posibilidad del conocimiento pedagógico, estético, poético y prosaico de la creación, de la interacción del mundo con las formas de representarlo y leerlo. Es decir, nos brinda elementos metodológicos a partir del diálogo y la integración. Así, los diferentes espacios conceptuales como otras tendencias, los seminarios, las estéticas, la expresión corporal con la improvisación, lo performativo, el eje de formación investigativa, entre otros, comienzan a generar tendencias interdisciplinares y transdisciplinares; además de otros discursos y formas de conocer que relacionan el

cuerpo, la cultura y los conocimientos que se derivan del vínculo entre la danza y la pedagogía y sus condiciones de enseñabilidad y educabilidad [...] Por ello, la coordinación, la comunicación, el diálogo y el intercambio son esenciales para traducir los términos propios, aclarar los lenguajes ambiguos, seguir, aunque sea parcialmente, procedimientos metodológicos similares y, en general, tratar de compartir algunos de los presupuestos, puntos de vista y lenguajes de los otros (Informe de Autoevaluación, 2016, p.23).

En tal orden de ideas se pueden destacar dos asuntos: en primer lugar, si bien la reivindicación de las artes como una posibilidad de conocimiento abarca diversos aspectos, y brinda elementos metodológicos que facilitan el diálogo entre diferentes formas de conocimiento, al integrar el arte con la pedagogía se potencia la capacidad de los individuos para interpretar y crear significado a partir de sus experiencias. No obstante, la pedagogía ha creado un campo de hegemonización, consolidando un nuevo polo de debate en la formación de maestros en artes. Esto indica que, en lugar de ser un campo de conocimiento dialogante, la pedagogía ha tendido a establecerse como la disciplina dominante o “fundante” en la formación docente (Barragán, 2016, p.89). Por consiguiente, este proceso implica el desafío de diseñar un currículo que brinde a los estudiantes una formación en tres dimensiones: lo disciplinar, lo pedagógico y la interrelación con otros campos, reconociendo su interdependencia y complementariedad. Además, si la pedagogía tiene como objetivo transformar la información en conocimiento y aplicarlo en el proceso educativo, es necesario crear entornos que abarquen diversas áreas culturales. Las artes, al ser un componente esencial de la experiencia cultural, tienen el potencial de erigirse como un objetivo central de la educación (Touriñán-López, 2018, p.37).

Y, en segundo lugar, la trayectoria de la interdisciplinariedad en el programa refleja una progresión significativa, aunque no exenta de ciertas contradicciones. Se puede estructurar a partir de tres apartados: Autoevaluación 2016 y 2020 e informe de Pares CNA 2021.

Primero, se observa una aproximación inicial, limitada de la interdisciplinariedad, y con baja utilización por parte de los estudiantes. En la Autoevaluación de (2016) se menciona que “una cierta clase de interdisciplinariedad artística se da también en los cursos que toman los estudiantes de los distintos programas de la Facultad [...], sin embargo, esta opción ha sido poco utilizada por los estudiantes del Programa” (p.113).

Segundo, se identifica una mejora notable en la percepción de la interdisciplinariedad dentro del programa. Tanto profesores como estudiantes mostraron una actitud generalmente positiva hacia su implementación y su impacto en la calidad de la formación. Curiosamente, esta familiaridad con el enfoque interdisciplinario llegó a tal punto que se volvió una característica “obvia” del programa, algo que se daba por sentado en el día a día académico (Autoevaluación 2020, p.114). No obstante, otra cita del mismo año, consignada en el mismo informe, sugiere un cumplimiento parcial, en el indicador: 60. Esta es la apreciación del Comité de Carrera o del Comité de Currículo, de profesores y de estudiantes sobre la interdisciplinariedad del currículo: se advierte que “El porcentaje de cumplimiento de este indicador alcanzó el 78,4%, cumpliéndose en mediano grado los estándares de calidad” (Autoevaluación 2020, p.227).

Tercero, aunque los informes muestran una evolución positiva en la adopción de enfoques interdisciplinarios, persisten dudas sobre su efectividad real. Desde la Autoevaluación 2016 se ha observado una clara progresión en la conceptualización de la interdisciplinariedad, pasando de una cierta clase de interdisciplinariedad a un enfoque más integrado, como señala el Informe de Pares CNA (2021), “incorporando el diálogo de saberes como un espacio relevante no solo para fomentar la interdisciplinariedad, sino también para promover la transdisciplinariedad”. Sin embargo, el mismo informe dice que,

El programa ha implementado el diálogo de saberes como un lugar potente no solo en la búsqueda de la interdisciplinariedad sino además en la transdisciplinariedad, lo que ha posibilitado una “comprensión más sensible del mundo”. Vale la pena revisar la propuesta de los docentes ya que en este ítem sus apreciaciones, aunque positivas podrían estar en una concordancia mayor (Informe de Pares CNA, 2021, p.79).

Estas tensiones entre la aspiración teórica y la implementación práctica, entre la percepción de los estudiantes y la de los docentes, y entre la familiaridad cotidiana y la efectividad medible, subrayan la naturaleza desafiante de integrar verdaderamente la interdisciplinariedad en la educación superior. El desafío principal parece asegurar que la interdisciplinariedad no se convierta en un concepto nominal, sino en una realidad transformadora en la experiencia educativa de los estudiantes. A pesar de estar evaluada con A se cumple plenamente para el 2021, en la característica 18. Interdisciplinariedad.

Finalmente, se presenta una diferencia en el discurso entre la cita anterior del Informe de Autoevaluación (2016) y el Documento Maestro (2017), que sugiere una evolución en la comprensión de la danza como campo de conocimiento al señalar que,

[...] la danza como una posibilidad del conocimiento pedagógico, estético, científico y poético [...] En este nuevo plan de estudios, la transdisciplinariedad se ve reflejada en: la vinculación de cursos de áreas de las ciencias sociales, tales como la antropología, las prácticas somáticas, la medicina, la gestión, la filosofía, los estudios culturales, historia, entre otros, transversalizados por la reflexión desde y para la danza (Documento Maestro, 2017, pp.44-45).

Mientras que en el Informe de Autoevaluación (2016) se menciona “la danza como una posibilidad de conocimiento pedagógico, estético, poético y prosaico”, en el Documento Maestro de 2017 a la misma cita se le añade el término “científico” a esta descripción, lo que indica un reconocimiento de la relación entre la danza y la ciencia. Sin embargo, este avance teórico no siempre se traduce en la práctica, lo que genera tensiones entre la aspiración teórica y la implementación práctica de la interdisciplinariedad. Como se ha advertido en Informe de Pares CNA, 2021 “Vale la pena revisar la propuesta de los docentes ya que en este ítem sus apreciaciones, aunque positivas podrían estar en una concordancia mayor”. En este sentido, lejos de subordinarse críticamente a estos requerimientos, la intención de entrelazar las prácticas dancísticas con las educativas y otras disciplinas del arte y las ciencias sociales y humanas representa un desafío a las fronteras epistémicas establecidas, abriendo así la posibilidad de construir nuevos saberes y prácticas pedagógicas a través de la hibridación y el diálogo de conocimientos. Bajo esta perspectiva, señala Flórez (1994) que,

Para hablar de calidad de la educación se necesita al menos una doble condición: que la actividad educativa esté informada por la teoría pedagógica y que los educadores estén formados verdaderamente en pedagogía. Y la otra conclusión es que ahora sí, desde nuestro horizonte pedagógico propio, es posible hablar de interdisciplinariedad (Flórez, 1994, citado en Runge et al., 2018, pp. 214-215).

La tensión entre la aspiración teórica y la implementación práctica de la interdisciplinariedad, así como las percepciones divergentes entre estudiantes y docentes, subrayan la importancia de una sólida formación pedagógica. Flórez refuerza la idea de que para que la

interdisciplinariedad sea efectiva y mejore la calidad de la educación, es fundamental que los educadores estén bien preparados pedagógicamente y que las actividades educativas estén informadas por una teoría pedagógica robusta. En este sentido, como se ha mencionado, los hallazgos han señalado polarizaciones entre lo disciplinar y lo pedagógico en la formación docente de la LD, resaltando la necesidad de equilibrar ambos aspectos para lograr una formación integral.

Al respecto, el Programa de curso Diseño Curricular y Planificación Escolar (2013) enfatiza en que “La práctica pedagógica y artística actual, demanda la garantía de un sujeto de enseñanza con un desarrollo básico de competencias no solo en el saber, en el saber hacer, sino también, en el saber ser” (p.2).

Además, esta perspectiva se relaciona con la importancia de un currículo contextualizado y adaptado a las realidades de los estudiantes, como se menciona en Runge Peña et al., (2018): “Educar es ayudar a la formación de personas que sean capaces de ver con sus propios ojos la realidad –social– y de tomar postura frente a ella. Habría que considerar la necesidad de una concepción del currículo centrado en la sociedad (society-centered curriculum)” (p.274).

Algo más que añadir es que la práctica pedagógica apunta a formar docentes capaces de leer críticamente los contextos, cuestionar las realidades pedagógicas y sociales y asumir un compromiso ético y político con la construcción de sociedad, puesto que la práctica es crucial para la capacidad de interpretar, analizar críticamente y razonar. Es este un espacio donde se explora la cultura profesional y se construye y renueva constantemente la relación con las teorías (Contreras, 2020, p.76). Una formación docente comprometida con la transformación social requiere una vinculación activa con la sociedad⁴⁵. Y en esta relación, los docentes en formación se proyectan en una complejización permanente que extrae, analiza y explica argumentalmente el conocimiento, teniendo en cuenta la construcción de significado dialéctico reflejada en su quehacer (Contreras, 2020, p.77).

⁴⁵ “Lo que quiere decir, es que el docente en formación debe realizar una lectura continua del entorno, de las circunstancias que influyen en la cotidianidad de sus estudiantes, inscribiendo con esto una manera de convivir, ampliar los conocimientos, saber analizar su vivencia, contribuyendo a la práctica de pensar la práctica como un acto de comunicación entre sujetos, donde la discusión, el uso apropiado de lenguaje, la puesta en escena de su habilidad comunicativa, sea recurrente a las particularidades de su experiencia, a partir de lo cual va direccionando su acción dialógica en la comprensión de los fenómenos educativos, que lo exponen a la interacción con sus maestros para explicar de manera contextualizada su quehacer y situándolo en un plano real de su formación pedagógica” (Contreras, 2020, p.76).

La evolución en la comprensión de la danza como campo de conocimiento en la LD refleja un avance, pero también pone de relieve la necesidad de un equilibrio entre la teoría y la práctica, y de una formación docente sólida y contextualizada para lograr una implementación efectiva de la interdisciplinariedad en la educación.

Luego de examinar los datos anteriores se puede concluir que:

Los hallazgos de este capítulo, en diálogo con las conceptualizaciones teóricas abordadas en el marco conceptual, invitan a asumir la formación docente y la práctica pedagógica como campos de reflexión y acción permanente, donde las tensiones y las perspectivas que emergentes son oportunidades para reinventar la educación artística. La LD al asumir este desafío, se convierte en un referente para pensar la educación desde una perspectiva crítica, situada y transformadora, en línea con la visión de la práctica pedagógica como un eje articulador entre la formación docente y la calidad de la educación, y como un espacio privilegiado para la construcción de un saber pedagógico pertinente y transformador (Zuluaga, 1999; Ministerio de Educación Nacional, 2016).

Sobre este escenario, la tensión entre teoría y práctica emerge como un eje central en la formación de los futuros docentes de danza. La crítica de Barragán (2016) a la estructura tradicional de los planes de estudio, que separan la teoría al inicio y la práctica al final, encuentra eco en los esfuerzos de la LD por integrar progresivamente la práctica pedagógica en el currículo.

La Resolución 18583 (2018) del MEN y el Acuerdo Superior 418 (2014) de la UdeA intentan resolver esta tensión al promover una mayor integración de la práctica a lo largo de la carrera. Sin embargo, Barragán (2016) discute que simplemente aumentar la práctica no resuelve el problema sin una integración conceptual adecuada entre teoría y práctica. La evolución hacia una Práctica Pedagógica Investigativa busca superar esta dicotomía. Tal postura se alinea con la de Zuluaga (1999), quien ve la práctica pedagógica como un espacio de construcción del saber pedagógico. En este sentido, la práctica pedagógica se convierte así en un escenario privilegiado para la construcción de saberes y la configuración de subjetividades, donde la interacción dialéctica entre el pensamiento y la acción permite a los futuros docentes problematizar su quehacer, generar conocimientos situados y desarrollar una actitud indagadora frente a los desafíos educativos. Esta concepción de la práctica pedagógica como una práctica discursiva que involucra la institución, el sujeto y el discurso (Zuluaga, 1999) nos invita a reconocer el papel activo del maestro en la construcción y transformación del saber pedagógico mediante el discurso pedagógico.

El programa LD enfrenta el desafío de equilibrar la especificidad disciplinar de la danza con una formación pedagógica integral, como se ve en la aspiración de formar “artistas-formadores en danza” (Informe de Autoevaluación 2020) y en la necesidad de un currículo centrado en la sociedad (Runge et al., 2018). La calidad de la educación, según Flórez (citado en Runge et al., 2018), depende de que la actividad educativa esté informada por una sólida teoría pedagógica y que los educadores estén adecuadamente formados en pedagogía. La implementación efectiva de estos ideales requiere una constante reflexión sobre la práctica pedagógica y la capacidad de adaptar el currículo a las demandas educativas y sociales cambiantes.

La apuesta por la transdisciplinariedad en el currículo de la LD invita a trascender las fronteras disciplinares y a construir diálogos fecundos entre los diversos campos del saber, en línea con la visión de la práctica pedagógica como un espacio de reflexión, diálogo y generación de conocimiento que trasciende la dicotomía entre teoría y práctica (Zuluaga, 1999).

El análisis de la relación entre la calidad de la educación y la práctica pedagógica recuerda que la transformación curricular no es un fin en sí mismo, sino un medio para mejorar los procesos formativos y el impacto social de la educación. La calidad de la educación no se reduce a indicadores cuantitativos, sino que se construye en la praxis cotidiana, en la capacidad de los docentes para generar experiencias significativas de aprendizaje y en la pertinencia de los saberes que se movilizan en el aula; tal como lo plantea el MEN (2016) al enfatizar en la importancia de la comprensión reflexiva de la práctica pedagógica para el fortalecimiento de la calidad de la educación.

Conclusiones

En el marco de la presente investigación y a partir del análisis de la información presentada, es relevante recapitular sobre los elementos que nos ayudan a concretar las conclusiones de este trabajo denominado “Análisis de las Transformaciones curriculares de la Licenciatura en Danza de la Facultad de Artes de la Universidad de Antioquia entre 2005-2020: Calidad de la Educación y Práctica Pedagógica”.

Así pues, y como se dijo al principio, la pesquisa utilizó una metodología cualitativa mediante un análisis del discurso. Así se consideraron tres categorías o conceptos clave: transformación curricular, calidad de la educación y práctica pedagógica. Estos conceptos sirvieron como herramientas de análisis y como nociones metodológicas para comprender las tensiones presentes en los discursos de los documentos analizados, que incluyeron archivos administrativos, actas, programas de curso y documentos normativos. Todo esto se examinó a través de la herramienta analítica software Atlas Ti. El total de los documentos analizados fue de 1261: Documentos Administrativos (11) / Actas (821) / Programas de curso (362) / y Documentos Normativos (67).

A continuación, se presentan algunos hallazgos relevantes:

1. No fue posible evidenciar sustancialmente las transformaciones curriculares del año 2020. En primer lugar, en el tiempo de la investigación, no se encontró material fundamental que dialogara con dichos cambios debido a que, si bien existe el documento Acuerdo del Consejo de Facultad Artes UdeA 008 – 2020⁴⁶, por medio del cual se aprueba la modificación del plan de estudios para el programa de la LD, este acuerdo realmente no fue aprobado. En segundo lugar, el programa, en la búsqueda de revalidar la aprobación de alta calidad, bajo el Acuerdo 011 del 2024 del Consejo de Facultad, realiza una nueva transformación curricular y actualización del plan de estudios de la LD 1435 V2. Sin embargo, no fue posible acceder a dichos documentos que contemplan los cambios: Documento Maestro o Registro Calificado, ya que no se encuentran culminados al cierre de la investigación.
2. La no obtención de la acreditación de alta calidad en 2020 sugiere que las transformaciones curriculares realizadas no han logrado aún satisfacer plenamente los estándares externos de calidad, lo que plantea desafíos para la práctica pedagógica y la percepción de la calidad del programa. Por lo tanto, el diálogo y un enfoque humanizador se presentan como alternativas para resistir la uniformización y mantener la pertinencia del programa en su contexto específico.
3. La complejidad del concepto de calidad de la educación, evidenciada en las diversas definiciones y perspectivas teóricas abordadas, se reflejó claramente en los retos que enfrentó la LD para equilibrar las exigencias estatales con las necesidades particulares de la formación artística y pedagógica en danza. Este análisis osciló entre lo nacional y lo local, permitiendo comprender cómo las políticas educativas y la normatividad institucional impactaron y fueron reinterpretadas en el contexto específico de la LD, ofreciendo así una visión más completa de la interacción entre las directrices nacionales y las realidades institucionales.
4. La investigación revela que la norma no actuó simplemente como un punto de partida aislado o una imposición externa, sino como una superficie de emergencia. Este concepto implicó que las normativas surgieron como respuesta a experiencias y necesidades prácticas en el ámbito educativo. La tensión se manifestó entre la necesidad de cumplir con las regulaciones y la oportunidad de utilizarlas como catalizador para una reflexión más profunda sobre la identidad

⁴⁶ Este acuerdo se encuentra arrojado en el siguiente [micrositio](#).

y propósito del programa. En concreto, se identificó una tensión dinámica entre la conformidad con las normativas gubernamentales y la autonomía en el diseño curricular. El programa no se limitó a una adaptación pasiva, sino que aprovechó las exigencias normativas como una oportunidad para dialogar con las predisposiciones educativas del momento. Esta tensión productiva llevó a una respuesta proactiva, donde el cumplimiento normativo se convirtió en un impulso para la innovación y la reflexión pedagógica.

5. Un hallazgo significativo es ver cómo el proceso de ajuste a las normativas participó en la construcción de identidades específicas dentro del programa. La tensión aquí se manifestó entre la formación de sujetos -sujetados a determinados efectos de saber/poder- y la aspiración de mantener una identidad única como programa de Licenciatura en Danza. Este proceso revela la complejidad de negociar entre las demandas externas y la visión interna del pregrado. Además, la emergencia de la pedagogía como saber fundante en la transformación de 2017 marcó un punto de inflexión en la relación entre la calidad de la educación y la práctica pedagógica. La tensión entre lo disciplinar y lo pedagógico se resolvió parcialmente al elevar la reflexión pedagógica a un nivel central en el programa, lo que potencialmente mejoró la calidad de la formación ofrecida.
6. Las decisiones sobre qué y cómo se enseña, plasmadas en el plan de estudios, condicionan las posibilidades de elección y trayectorias de los estudiantes, reflejando relaciones de poder en la construcción del conocimiento.

El desconocimiento de las políticas de flexibilidad por parte de los estudiantes evidencia la necesidad de mejorar la comunicación y apropiación efectiva de las transformaciones curriculares.

Las transformaciones curriculares reflejan no solo cambios en contenidos, sino en la concepción misma de la formación en danza y educación, contribuyendo a la construcción de identidades profesionales

Sobre las Transformaciones Curriculares

Se comprendió que, que la reforma curricular de 2007 estuvo marcada por la influencia de las directrices institucionales y las normativas estatales. La reforma no surgió como una necesidad interna del programa, sino a partir de una solicitud de la administración de la Facultad de Artes.

Además, aunque se intentó integrar la experiencia práctica en el currículo, se evidenció que la experiencia vivida por sí sola no es suficiente para justificar una reforma curricular.

Las reformas de 2007 y 2009 en la LD tuvieron como prioridad la flexibilidad curricular, con el objetivo de ofrecer a los estudiantes opciones personalizadas en su formación. Sin embargo, la implementación de esta estrategia mostró tensiones significativas. La evaluación de la eficacia de las políticas de flexibilidad en 2016 reveló un cumplimiento de nivel medio y una falta de conocimiento generalizado entre los estudiantes sobre dichas políticas. Este escenario evidenció una brecha entre la flexibilidad prometida y su realidad práctica, revelando cómo las restricciones impuestas por la estructura curricular, como los prerrequisitos, limitaron la autonomía estudiantil. En este sentido, los hallazgos de Ortiz et al., (2010) soportan estas tensiones, señalando que las materias con prerrequisitos en la UdeA eran percibidas por los estudiantes como un impedimento para la verdadera flexibilidad dentro del currículo.

La reforma curricular de 2009 reveló el significativo poder de las directrices administrativas en la transformación del currículo. Esta situación evidenció la influencia de los lineamientos administrativos y la necesidad de adaptar el perfil del egresado (afinar el perfil del licenciado), destacando su papel como formador artístico e intérprete-creador, en alineación con el Plan de Acción 2005-2007 de la Facultad de Artes. Esta búsqueda de un perfil más artístico y creativo generó tensiones con respecto a la formación práctica, ya que se necesitaba equilibrar la formación artística en vinculación directa con el ejercicio profesional.

Además, la reforma incluyó ajustes en la redistribución de unidades curriculares y en la flexibilidad curricular, como la asignación de créditos y la electividad, con el objetivo de ajustar el perfil del egresado. Sin embargo, existió una disyuntiva entre definir un perfil más artístico y garantizar una formación práctica adecuada para el ejercicio profesional del licenciado. Esta pugna llevó a que, en esa época, la formación en artes (danza) se inclinara más hacia lo artístico que hacia lo pedagógico, lo cual contraviene la disposición de que, la pedagogía sea un saber transversal en la formación del maestro, no un mero apéndice (Arenas, 2018, pp. 109-110). Valga decir que dicho desequilibrio se extendió por casi una década, desde 2009 hasta 2017. El análisis mostró que el programa estuvo muy enfocado hacia los aspectos disciplinares, descuidando la formación pedagógica necesaria para un Licenciado. Esta tensión reflejó una lucha interna por definir la identidad del programa, oscilando entre formar artistas de la danza y educadores en danza. En

consecuencia, se identificó una identidad desdibujada del programa como Licenciatura. *Este hallazgo sugiere que el énfasis en lo disciplinar llevó a una pérdida de enfoque en la formación de educadores, resultando en un perfil de egreso ambiguo.* La tensión entre formar un profesional en danza y un Licenciado fue evidente, reflejando la complejidad para integrar ambas facetas en un único programa.

Se ha entendido que la transformación de 2017, motivada por la Resolución 02041 de 2016 del MEN, modificó la denominación del programa a Licenciatura en Danza. Esto conllevó ajustes en sus fundamentos teóricos y epistemológicos para satisfacer los requisitos de renovación del registro calificado, así “La redefinición del programa implicó una reorientación en la formación de los estudiantes”. Este proceso evidenció la necesidad de adecuar el currículo a exigencias externas, procurando mantener la identidad y calidad del programa basándose en evaluaciones y reflexiones internas. En consecuencia, la nueva denominación manifestó un proceso de autorreflexión incorporado en el saber pedagógico, lo que derivó en cambios significativos: modificación de denominación, revisión y ajuste de prácticas pedagógicas, introducción de nuevas unidades curriculares y actualización del plan de estudios en 2017.

La transformación del programa refleja una evolución en la concepción de la práctica pedagógica, enfatizando en la relación danza-educación. Esto ha llevado a un enfoque más integrado y contextualizado, mejorando el balance entre teoría y práctica, y alineándose mejor con los requisitos del MEN y las necesidades educativas reales.

Sobre la Calidad de la Educación

Se entendió que, el aseguramiento de la calidad de la educación, impulsado por políticas públicas y normativas como la Ley 115 de 1994, la Ley 1188 de 2008 y el Decreto 5012 de 2009, ha puesto de manifiesto el papel del Estado en la supervisión y la garantía de los estándares educativos. Según Jiménez (2019), estas políticas reflejan cómo el Estado interviene con intenciones modernizantes, lo que genera una zozobra entre la estandarización y la autonomía. Por otro lado, el Decreto 5012 de 2009 introduce una perspectiva más matizada sobre la regulación de la educación superior en Colombia al reconocer la importancia de la autonomía universitaria y la evaluación permanente y sistemática. Sin embargo, también menciona las funciones de regulación, inspección, vigilancia y evaluación del Estado para lograr una formación integral, lo que refleja la persistencia de una visión centralizada y reguladora de la educación.

Rodríguez-Ávila et al., (2021) indicaron que la promulgación de la Ley 1753 de 2015, que hizo obligatoria la acreditación de alta calidad para los programas de licenciatura en un plazo de dos años, afectó la autonomía universitaria al modificar una norma fundamental previa y generar una contradicción entre el carácter voluntario de la acreditación y su obligatoriedad. Este plazo perentorio no tuvo en cuenta la diversidad de contextos y niveles de desarrollo institucional, lo cual impuso una exigencia uniforme que no reconoció las trayectorias particulares de cada programa. Además, se observó una relación de saber-poder en la que el Estado, a través de su marco normativo, intentaba ejercer un mayor control sobre el sistema educativo, mientras que el programa de LD debía navegar en medio de las expectativas regulatorias del Estado entre los años 2016 y 2020.

Durante el segundo mandato presidencial de Juan Manuel Santos (2014-2018), se emitieron varios decretos, resoluciones y circulares que ajustaron requisitos de calidad para las licenciaturas en los procesos de registro calificado y acreditación. Aunque estos documentos declaraban formalmente respetar la autonomía universitaria, en la práctica, impusieron un efecto normativo y uniformador que limitó la capacidad de las instituciones para crear programas de formación docente que fueran pertinentes y contextualizados. En este escenario, la Ley 1753 de 2015 convirtió la acreditación de alta calidad en un requisito obligatorio para los programas de licenciatura, imponiendo un plazo de dos años para cumplir con esta exigencia. Este cambio introdujo una contradicción con la Ley 30 de 1992, que establecía la acreditación como un proceso voluntario.

La LD enfrentó una presión significativa para ajustarse a estos nuevos requisitos en un corto período de tiempo. La exigencia de cumplir con los estándares en un plazo perentorio se percibió con afectó en la capacidad de la LD para realizar ajustes curriculares significativos sin comprometer su calidad educativa. La complejidad del proceso de acreditación se manifestó en la discrepancia entre los estándares internacionales aspirados y la realidad institucional del programa. El Plan Nacional de Desarrollo (2014) resaltó una brecha significativa entre los programas que solo contaban con el registro calificado y aquellos que obtuvieron la acreditación de alta calidad, subrayando la disparidad entre los niveles de calidad esperados y la realidad del sistema educativo. En este sentido, la no renovación de la acreditación de alta calidad en la LD en 2020 sugiere que los estrictos criterios de evaluación presentaron desafíos para los programas, incluso para aquellos previamente reconocidos por su calidad como la LD.

A pesar del reconocimiento del rol fundamental del docente en la calidad de la educación, la expansión descontrolada del sistema educativo ha deteriorado las condiciones laborales y de desarrollo profesional de los profesores. El MEN (2014) destaca la importancia del docente como un factor crucial en la calidad de la educación, sin embargo, el crecimiento inusitado en el número de instituciones y la contratación precaria han afectado negativamente la capacidad de los docentes para contribuir eficazmente a la educación. Las condiciones laborales frágiles han agravado esta situación, como lo evidencian los informes de Pares de 2017 y 2020. Este contexto ha generado una contradicción entre el discurso que exalta la importancia del docente y las condiciones reales que limitan su capacidad para impactar positivamente en la calidad de la educación. Echemos una mirada alrededor de otros aspectos:

a) Se comprendió que la alta catedratización en la LD ha debilitado significativamente la continuidad en los procesos académicos y ha afectado la calidad del programa. La prevalencia de docentes de cátedra frente a una limitada cantidad de docentes de planta ha generado desafíos estructurales, afectando la investigación y la proyección del programa. A pesar de los esfuerzos por mejorar, la calidad de la educación, la falta de estabilidad laboral y el alto número de docentes catedráticos han llevado a una percepción negativa de la suficiencia y dedicación del profesorado, como se refleja en los informes de Pares. La falta de continuidad y el aumento de la carga de trabajo para los docentes permanentes han generado una brecha entre las aspiraciones de calidad del programa y la realidad operativa.

b) Se entendió que la “falta de transparencia” en la evaluación docente, la remuneración considerada injusta y la limitada disponibilidad de estímulos para docentes de cátedra han contribuido a la precarización docente en la LD en 2017. A pesar de las políticas nacionales que buscan fortalecer la calidad educativa y reconocer el impacto de los docentes, las realidades de evaluación y remuneración por méritos en la LD han mostrado deficiencias (Informe de Pares CNA, 2021). Esta situación ha llevado a una desmotivación entre el personal docente y ha resaltado la necesidad de alinear las políticas institucionales con las nacionales para mejorar la calidad de la educación.

c) A lo largo de la investigación se observó la brecha significativa entre los ideales del MEN para la formación docente y la realidad en la LD. Esto se evidenció en el desconocimiento del Estatuto Profesoral, la baja participación en decisiones y la alta catedratización. Factores que

afectaron los procesos académicos, el acompañamiento estudiantil y la práctica. Esta situación contrastó con la visión del MEN (2014) sobre un buen educador y probablemente se debió a la falta de involucramiento de los docentes, consecuencia de su condición mayoritaria como catedráticos.

Sobre la Calidad Educativa y la Práctica Pedagógica

Se comprendió que la calidad de la educación en la LD ha estado significativamente influenciada por la tensión entre la teoría y la práctica. La integración progresiva de la práctica pedagógica en el plan de estudios, promovida por la Resolución 18583 (2018) del MEN y el Acuerdo Superior 418 (2014) de la UdeA, se identificó como un intento por resolver esta tensión. Sin embargo, la implementación de estas políticas enfrentó desafíos, ya que la “tradicional” separación entre teoría y práctica limita la efectividad de los estudiantes para aplicar los conocimientos teóricos en contextos prácticos. La evidencia de la autoevaluación (2020) del programa mostró que la práctica pedagógica no siempre estaba alineada con los principios teóricos, limitando así el desarrollo completo de las competencias de los estudiantes en situaciones reales. En este escenario, el cambio en la concepción de la práctica pedagógica, de Práctica Docente a Práctica Pedagógica Investigativa en la actualización curricular de 2017, reveló un esfuerzo por superar esta dicotomía y alinear la práctica pedagógica con una visión integral del proceso formativo. Esta transformación buscó promover una integración más reflexiva entre teoría y práctica, apoyando la construcción de saberes pedagógicos situados y la generación de una actitud indagadora frente a los desafíos educativos. No obstante, se analizó que la evolución hacia una visión más lineal, donde la teoría sustenta la práctica, también reflejaba una tensión entre la visión ideal y la realidad práctica. El Documento Maestro (2021) enfatizó en el papel de la teoría como fundamento de la práctica pedagógica, pero también sugirió que la práctica debe involucrar una vivencia y reflexión activa sobre el quehacer artístico y educativo.

El informe de Autoevaluación (2020) y el informe de Pares (2017) destacaron que la implementación de la investigación-creación aún estaba en una etapa inicial, con una falta de claridad en su aplicación efectiva al campo educativo de la danza. A pesar de la propuesta de una formación investigativa interdisciplinaria, muchas actividades etiquetadas como investigativas eran en realidad procesos de aula y proyección, lo que subrayó una discrepancia entre los ideales de integración investigativa y su práctica real.

Se ha observado que las dificultades en la implementación del componente investigativo reflejan los desafíos en la definición y consolidación de metodologías apropiadas para la intersección entre danza, educación y creación artística. La ausencia de estudiantes vinculados como jóvenes investigadores en el programa señala una oportunidad para fortalecer la calidad de la educación mediante prácticas pedagógicas más orientadas hacia la investigación. Además, se ha analizado que la propuesta del Consejo de la Facultad de Artes para establecer un componente común de asignaturas pedagógicas enfrentó resistencias y dificultades, evidenciando una tensión entre la aspiración de una formación integrada y las estructuras curriculares existentes que favorecían la especialización disciplinar. Esta tensión también refleja el desafío de implementar efectivamente la transdisciplinariedad en el currículo, con el riesgo de que la pedagogía se imponga como la disciplina dominante.

Recomendaciones

A partir del análisis y los hallazgos obtenidos, se presentan algunas recomendaciones para ser consideradas en futuros estudios sobre la Licenciatura en Danza de la Facultad de Artes de la UdeA.

Investigación

Analizar cómo las tensiones identificadas en las transformaciones curriculares se manifiestan en el contexto educativo. Esto incluiría estudios de caso en diferentes cohortes de estudiantes y docentes para comprender mejor las variaciones en las tensiones y sus impactos específicos. A su vez, incluir un análisis de resultados académicos de los egresados.

Fortalecimiento curricular

Es fundamental seguir implementando programas de formación y capacitación para docentes, centrándose en la adaptación y gestión de las transformaciones curriculares. Además, es importante fomentar espacios de reflexión sistemática sobre la práctica y explorar las metodologías de enseñanza para asegurar que la teoría se aplique de manera coherente en contextos prácticos. Estos enfoques son esenciales para superar la tradicional separación entre teoría y práctica, que ha sido identificada como un desafío para la calidad educativa y la efectividad pedagógica (Barragán, 2016).

Con la finalidad de mejorar la comunicación y participación de todos los involucrados en los procesos de transformación curricular, se sugiere implementar estrategias como la creación de foros regulares de discusión, establecer un sistema de retroalimentación continua sobre el currículo y formar comités que participen activamente en la evaluación y propuesta de cambios. Además, es importante establecer un sistema robusto de seguimiento y evaluación curricular para monitorear constantemente la efectividad de las transformaciones implementadas.

Para fortalecer la integración entre los componentes teóricos y prácticos del currículo, se sugiere realizar un estudio longitudinal que siga a varias cohortes de estudiantes desde su ingreso hasta varios años después de su graduación. Este análisis permitiría comprender cómo la integración teoría-práctica propuesta en las transformaciones curriculares se refleja en su desarrollo

profesional. Además, se pueden utilizar métodos como historias de vida, entrevistas en profundidad y grupos focales para explorar cómo los estudiantes navegan las tensiones entre ser artistas y ser educadores, y cómo el currículo influye en su comprensión de su rol profesional.

Dada la importancia atribuida a la transdisciplinariedad en las transformaciones curriculares, es crucial examinar cómo se valora e integra efectivamente el conocimiento de diversas disciplinas en el currículo. Además, es relevante considerar cómo se evita que la pedagogía domine otras áreas de conocimiento.

Finalmente, esta investigación deja abierta la siguiente hipótesis.

Las tensiones generadas por las transformaciones curriculares en la Licenciatura en Danza afectan negativamente la calidad educativa y la práctica pedagógica a corto plazo, pero su impacto puede ser mitigado mediante ajustes específicos y procesos de retroalimentación continuos. También deja abiertas las siguientes preguntas:

¿Cómo influyen las transformaciones curriculares en el desarrollo de competencias específicas en la Licenciatura en Danza, y cuáles son las áreas donde se observa una mayor discrepancia entre las expectativas y los resultados obtenidos?

¿Qué estrategias de gestión del cambio han sido más exitosas en la implementación de transformaciones curriculares y cómo podrían adaptarse para mejorar futuros procesos de cambio en la licenciatura en danza?

Esta investigación realizada sobre las transformaciones curriculares de la Licenciatura en Danza de la Facultad de Artes de la Universidad de Antioquia proporciona una visión detallada sobre cómo estos cambios han impactado la calidad educativa y la práctica pedagógica en el programa. A través del análisis de las tensiones experimentadas y la efectividad de los ajustes realizados, se ofrece una comprensión integral de los mecanismos que facilitan o dificultan la implementación de reformas curriculares en el contexto analizado: formación de formadores en el área artística de la danza. El estudio resalta que es crucial mantener un seguimiento constante, no solo durante los momentos de autoevaluación o acreditación, sino a lo largo del tiempo. Esto garantiza que las transformaciones curriculares no solo aborden necesidades específicas, sino que también contribuyan a un entorno educativo más integrado, propiciando así la mejora continua. Así, el aporte principal de esta investigación radica en su capacidad para informar y guiar futuras reformas en la formación docente, proporcionando evidencias empíricas que pueden ser utilizadas

para afinar estrategias curriculares y optimizar procesos de retroalimentación, del mismo modo que continuar con el fortalecimiento de la relación entre teoría y práctica en la formación de futuros educadores en danza. Esta contribución es particularmente relevante para la Universidad de Antioquia, ya que puede posibilitar un enfoque ajustado y reflexivo hacia la adaptación curricular, promoviendo una mejora sostenida en la calidad educativa del programa.

Referencias

Alvarez, M. G. (2010). Diseñar el currículo universitario: Un proceso de suma complejidad. *Signo y pensamiento*, 29(56), pp.68-85.

- Alzate Ortiz, F. A. (2015). Prácticas y formación docente: Un escenario propicio para promover la investigación educativa en Colombia. *Actualidades Investigativas en Educación*, 15(2).
<https://doi.org/10.15517/aie.v15i2.18962>
- Amadio, M., Operti, R., & Tedesco, J. C. (2014). Un currículo para el siglo XXI: Desafíos, tensiones y cuestiones abiertas. *Investigación y Prospectiva en Educación UNESCO*.
<https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/3126>
- Arenas, M. C. (2018). Estado del Arte de la Formación Docente en Artes Colombia. En B. Barragán Castrillón (Ed.), *Reformas Educactivas: Escolarización y Gubernamentalidad en Colombia* (Primera Edición, p.200). Universidad de Antioquia.
- Aristizábal, M. (2005). APROXIMACIÓN CRÍTICA AL CONCEPTO DE CURRÍCULO. *Revista ieRed: Revista Electrónica de la Red de Investigación Educativa*, 1(2), pp.1-12.
- Barragán Castrillón, B. (2016). *La formación de maestros en artes: Ensayo crítico sobre los campos de hegemonía*. 13(20), pp.81-100.
- Barragán Castrillón, B. (2017). *Escolarizar, enseñar, aprender: Racionalidades educativas en Colombia* [Tesis Doctoral, Siglo del Hombre Editores]. <https://doi.org/10.2307/j.ctvpwhctq>
- Barrantes, R., González, M., & Lache, M. (2014). *Sistematización de experiencias institucionales de formación docente IDEP: 1999-2013* (p. 428).
<https://descubridor.idep.edu.co/Record/ir-001-833>
- Beltrán Salazar, M., Sierra Lopera, J. L., Posada de Castaño, P., Valencia Ramírez, C., & Pineda Suárez, A. L. (1999). Sistematización de la primera etapa del currículo de la Facultad de Odontología de la Universidad de Antioquia. Noviembre 1993- octubre 1995. *Universidad de Antioquia, Facultad de Odontología*, 10(2).
<https://bibliotecadigital.udea.edu.co/handle/10495/30048>

Bernal Suárez, D., Martínez Pineda, M. L., Parra Pineda, A. Y., & Jiménez Hurtado, J. L. (2015a).

Investigación documental sobre calidad de la educación en instituciones educativas del contexto iberoamericano. *Entramados: educación y sociedad*, 2, pp.107-124.

Bernal Suarez, D., Martínez Pineda, M. L., Parra Pineda, A. Y., & Jiménez Hurtado, J. L. (2015b).

Investigación documental sobre calidad de la educación en instituciones educativas del contexto iberoamericano. *Entramados: educación y sociedad*, 2, pp.107-124.

Casanova, M. A. (2012). EL DISEÑO CURRICULAR COMO FACTOR DE CALIDAD EDUCATIVA. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(4), pp.6-20.

Castañeda Clavijo, G. M. C. (2018). TENSIONES INTERNAS Y EXTERNAS QUE HAN INCIDIDO EN LOS PROCESOS DE TRANSFORMACIÓN CURRICULAR EN EL INSTITUTO UNIVERSITARIO DE EDUCACIÓN FÍSICA DE LA UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA. *Expomotricidad*, 13.

<https://revistas.udea.edu.co/index.php/expomotricidad/article/view/331851>

Cobo, O. M. (2023). Campo educativo, práctica docente y políticas educativas en Colombia. *Praxis*, 19(2), Article 2. <https://doi.org/10.21676/23897856.4470>

Collazo Siqués, M. (2022). Currículo universitario y calidad de la educación. Aportes teóricos y metodológicos para la investigación de los campos de formación. *Revista Educación Superior y Sociedad (ESS)*, 34(1), pp.181-205. <https://doi.org/10.54674/ess.v34i1.538>

Contreras Barragán, M. S. (2020). *Práctica Pedagógica, entre el sujeto de saber y el discurso pedagógico* [Tesis posgrado, Universidad Santo Tomás]. <https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/23392/2020mariacontreras.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Córdoba Rojas, A., Bedoya Bedoya, A., Tobón, B., Pineda Tobón, C., Núñez, C., Guzmán, C., Eufrásio, D., De la Oliva, D., Caro Caro, F., Guerrero Rosas, G., Parra Acosta, H., Carantón-Sánchez, I., Jiménez Arango, J., Cartagena Mejía, J., Urías Chavira, J., Viana de Moraes, J., Pérez Osorio, J., López Loya, J., Barzotto, V., & Agudelo Zapata, Y. (2018). *Prácticas docentes y transformación de las aulas. Rutas de investigación educativa en Brasil, Colombia y México* (1.^a ed.). <https://isbn.cloud/9789585473188/practicas-docentes-y-transformacion-de-las-aulas-rutas-de-investigacion-educativa-en-brasil-colo/>
- Dallorso, N. S. (2012). Notas sobre el uso del concepto de dispositivo para el análisis de programas sociales. *Espiral (Guadalajara)*, 19(54), pp.43-74.
- Departamento Nacional de Planeación (2015). *Plan Nacional de Desarrollo: Todos por un nuevo país 2014—2018* (Carmen Elisa Villamizar Camargo Adriana Paola Forero Ospina). <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/PND/PND%202014-2018%20Tomo%201%20internet.pdf>
- Departamento Nacional de Planeación (2023). *Plan Nacional de Desarrollo 2022-2026*.
- Díaz Barriga, F. (2016). COMPRENDER LA TEORÍA DEL CURRÍCULUM COMO UNA CONVERSACIÓN COMPLICADA. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(69), pp.641-646.
- Díaz, M., Gómez, W. H. M., Samudio, A. P., Fernández, H. J. C., Salcedo, A. P., Mosquera, D. C., Agredo, P. M., Cabal, D. J. G., Quiñones, A. L. R., Gómez, M. C. L., & Vásquez, M. V. G. (2017). Problemas del campo curricular en América Latina. En *Problemas del campo curricular en América Latina*. Editorial Universidad Santiago de Cali. <https://doi.org/10.35985/9789588920795>
- Díaz Villa, M., Moreno Gómez, W. H., Palomino Salcedo, A., Garcés Cabal, D. J., & Chica Fernández, H. J. (2017). Una aproximación al currículo de las licenciaturas en Colombia.

- En D. Correa Mosquera, A. Paz Samudio, A. L. Ramírez Quiñones, M. C. Lasprilla Gómez, P. Medina Ágredo, & M. V. Gómez Vásquez, *Problemas del campo curricular en América Latina* (1.^a ed., pp. 269-287). Editorial Universidad Santiago de Cali. <https://doi.org/10.35985/9789588920795.10>
- Díaz-Barriga, Á. (2020). Andares curriculares en América Latina. *Revista Enfoques Educativos*, 17(2), Article 2. <https://doi.org/10.5354/2735-7279.2020.60634>
- Dussel, I. (2006). Estudio sobre gestión y desarrollo curricular en países de América Latina. Santiago, Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina. <http://dev.elcorreo.eu.org/IMG/pdf/doc-1252.pdf>
- Echavarría Mazo, C. S., & Herrera Durán, A. (2020). *Transformaciones curriculares en la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad de Antioquia: Implicaciones para la práctica pedagógica (2010-2019)* [Tesis de pregrado, Universidad de Antioquia]. <https://bibliotecadigital.udea.edu.co/handle/10495/16626>
- Escobar Baños, J. C. E. (2021). El cambio curricular desde la práctica educativa: Diálogo de saberes e investigación en el aula. *Revista Guatemalteca de Educación Superior*, 5(1), 135-148. <https://doi.org/10.46954/revistages.v5i1.81>
- Escribano Hervis, E. (2018). El desempeño del docente como factor asociado a la calidad educativa en América Latina. *Revista Educación*, 42(2), pp.1-25. <https://doi.org/10.15517/revedu.v42i2.27033>
- Fanlo, L. G. (2011). ¿Qué es un dispositivo?: Foucault, Deleuze, Agamben. *A Parte Rei*, 74, 1-8.
- Galeano Marín, M. E. (2012). *Estrategias de Investigación Social Cualitativa El giro de la Mirada* (1.^a ed.). La carreta editores. https://biblioteca.colson.edu.mx/e-docs/RED/Estrategias_de_investigacion_social_cualitativa.pdf

- Garzón Agudelo, D. L. G. (2019). Las nuevas versiones de las licenciaturas de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. *Cuadernos Pedagógicos*, 21(28), Article 28.
- Hernández Sampieri, R., & Fernández Collado, C. (2014). *Metodología de la investigación* (P. Baptista Lucio, Ed.; Sexta edición). McGraw-Hill Education.
- Hidalgo Duarte, C., & Mora Castillo, A. (2016). Renovación curricular, una oportunidad para repensar el Trabajo Social en la Universidad de Atacama. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 14(1), pp.203-223.
- Jaramillo, R. (2016). *La calidad en la educación: Los léxicos de deshumanización* (Vol. 16). desde abajo. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7558493>
- Jiménez Becerra, A. (2019). Políticas de formación docente en Colombia, 1976-2018. *Revista Historia de la Educación Colombiana*, 23(23), 75-117. <https://doi.org/10.22267/rhec.192323.63>
- Labrador Mancilla, A. (2020). Comprender al maestro: Retos para la educación y la formación de formadores. *Voces y Silencios. Revista Latinoamericana de Educación*, 11(1), pp.141-153. <https://doi.org/10.18175/VyS11.1.2020.8>
- Lucio, A. D. (1989). Educación y Pedagogía, Enseñanza y Didáctica: Diferencias y relaciones. *Revista de la Universidad de La Salle. Revista de la Universidad de La Salle*, 1989(17), pp.35-46.
- Martínez Miguélez, M. (2015). HERMENÉUTICA Y ANÁLISIS DEL DISCURSO COMO MÉTODO DE INVESTIGACIÓN SOCIAL. *PARADIGMA*, 23(1), Article 1.
- Mateo-Berganza Díaz, M. M., Lim, J. R., López, E., Rodríguez, H., López, R., Margo Mazo, C., Andrea, V. G., Quesada Alvarado, A. V., Brooks-Young, S., Álvarez, X., Ramos, Y., Rivas, A., Barrenechea, I., Brãzo, V., Ndebele, V., Nathan, D., Groot, B., Mateo-Berganza Díaz, M. M., & Lim, J. R. (2022). *El poder del currículo para transformar la educación: Cómo*

los sistemas educativos incorporan las habilidades del siglo XXI para preparar a los estudiantes ante los desafíos actuales. Banco Interamericano de Desarrollo.
<https://doi.org/10.18235/0004360>

Meza Morales, J. L. M. (2012). *Diseño y desarrollo curricular* (1.^a ed.). Red Tercer Milenio.
<http://aliatuniversidades.com.mx/rtm/index.php/producto/disenyo-y-desarrollo-curricular/>

Ministerio de Cultura. (2010). *Compendio de Políticas Culturales* (p. 656) [Compendio].
Ministerio de Cultura Colombia. <https://oibc.oei.es/uploads/attachments/481/Compendio-Pol%C3%ADticas-Culturales.pdf>

Ministerio de Educación (s. f.). *Serie Lineamientos Curriculares Educación Artística*.
https://fundacionzero.files.wordpress.com/2009/06/politica_educacion_artistica_mc.pdf

Ministerio de Educación (2013). *Sistema colombiano de formación de educadores y lineamientos de política* (1.^a ed.). Imprenta Nacional de Colombia.
https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-345485_anexo1.pdf

Ministerio de Educación (2014). *Lineamientos de Calidad para las Licenciaturas en Educación* [Gov]. MinEducacion. <https://www.mineduccion.gov.co/1621/article-344483.html>

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. (2014). *LINEAMIENTOS DE CALIDAD PARA LAS LICENCIATURAS EN EDUCACIÓN*.
<https://licenciaturaencienciasupc.jimdofree.com/documentos-de-interes/>

Ministerio de Educación Nacional. (2016). *La práctica pedagógica como escenario de aprendizaje*.
<https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:CkDYC9efsy4J:https://www.mineduccion.gov.co/portal/micrositios-superior/Acreditacion-de-licenciaturas/Documentos/357388:La-practica-pedagogica-como-escenario-de-aprendizaje&cd=12&hl=es-419&ct=clnk&gl=co>

- Monarca, H. (2018). *Calidad de la Educación en Iberoamérica: Discursos, políticas y prácticas* (1.ª ed.). Dykinson. file:///C:/Users/Daniel/Downloads/ebooks_978-84-9148-720-3.pdf
- Moreno, E. A. R. (2002). CONCEPCIONES DE PRÁCTICA PEDAGÓGICA. *Folios*, 16, Article 16. <https://doi.org/10.17227/01234870.16folios105.129>
- Norman Kenneth, R., & Jurgens Genevois, I. (2008). *Estudios internacionales sobre la calidad de la educación: La planificación de su diseño y la gestión de su impacto*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000147093_spa
- Orozco Arcila, S., Echeverri V., J. D., Rúa G., M., Marulanda Lozano, H. A., & Jaramillo Delgado, G. (2003). *Sistematización de experiencias investigativas en el pregrado de la Facultad de Odontología de la Universidad de Antioquia*. <https://bibliotecadigital.udea.edu.co/handle/10495/10800>
- Ortiz Nieves, R. Á., Urrego Tuberquia, M. N., Cano Chica, V., Giraldo Mejía, G. E., García Ospina, N., Diaz Hernández, D. P., Upegui Velásquez, M. E., & Galeano Marín, M. E. (2010). *La flexibilidad curricular en el contexto de las transformaciones curriculares de los programas de pregrado de la Universidad de Antioquia, sede central, 1996-2010* (p. 351). Universidad de Antioquia. <https://bibliotecadigital.udea.edu.co/handle/10495/25704>
- Padrón-Guillén, J. (1996). *El análisis del discurso* (Publicaciones del Decanato de Postgrado de la UNESR). El Caney. <http://padron.entretemas.com.ve/cursos/AdelD/unidad1/AnalDisc1996.pdf>
- Penalva Verdú, C., Alaminos Chica, A., Francés García, F. J., & Santacreu Fernández, Ó. A. (2015). *LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA Técnicas de investigación y análisis con Atlas.ti*. Pydolos. https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/52606/1/INVESTIGACION_CUALITATIVA.pdf;

- Peñaloza Tello, M. L. (2020). Perspectivas contemporáneas: La reforma curricular y formación profesional del psicólogo en Colombia. *Integración Académica en Psicología*, 8(23), p.10.
- Perilla Granados, J. S. A. (2018). *Diseño curricular y transformación de contextos educativos desde experiencias concretas*. Universidad Sergio Arboleda. Escuela de Educación : Alcaldía Mayor de Bogotá. Secretaría de Educación del Distrito. <https://repository.usergioarboleda.edu.co/bitstream/handle/11232/1276/Dise%C3%B1o%20curricular%20y%20transformaci%C3%B3n.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ramos, R. R. (2013). Las teorías de Schön y Dewey: Hacia un modelo de reflexión en la práctica docente. *Cinzontle*, 11, Article 11. <https://revistas.ujat.mx/index.php/Cinzontle/article/view/2456>
- Rifà Valls, M. (2005). Historias del currículum e historias de vida en el trabajo de investigación sobre la enseñanza de Ivor Goodson. *Con-ciencia social: anuario de didáctica de la geografía, la historia y las ciencias sociales*, 9, pp.70-98.
- Rodríguez-Ávila, S. P., Díaz-Flórez, O. C., Arias-Gómez, D. H., Rodríguez-Ávila, S. P., Díaz-Flórez, O. C., & Arias-Gómez, D. H. (2021). Los efectos de las políticas de calidad en las licenciaturas en Colombia: Balance y alternativas. *Revista Colombiana de Educación*, 81, pp.35-59. <https://doi.org/10.17227/rce.num81-10688>
- Rojas, L. M. R., & Gutiérrez, M. C. C. (2016). La práctica pedagógica y su incidencia en el contexto educativo. *Rastros y Rostros del Saber*, 1(1), Article 1.
- Ruiz Vanegas, H. A., & Duarte López, F. E. (2017). Un ejercicio de ruptura en la construcción del currículo en la Educación Superior. Caso Universidad Piloto de Colombia. *Unipluriversidad*, 17(2), Article 2. <https://doi.org/10.17533/udea.unipluri.334015>
- Sánchez, G. M. R., Flórez, G. A. D., Suaterna, J. A. D., & Acosta, A. B. (2016). ¿Educación de calidad o calidad de la educación? Uno de los Objetivos de Desarrollo Sostenible y el

camino para el desarrollo humano. *Revista de la Universidad del Valle*, 2016(71).

<https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1511&context=ruls>

Secretaría de Cultura Ciudadana Alcaldía de Medellín. (2019). *Lineamientos para la Consolidación de una Política Pública de Danza como Bien Social y Cultural de la Ciudad de Medellín* (4600082021; p.119). Universidad de Antioquia. <http://danzamedellin.net/wp-content/uploads/2020/09/Lineamientos-para-una-politica-publica-de-danza-en-Medellin-2019.pdf>

Silva, P. H. (2006). El reto de la transformación curricular. *Revista Iberoamericana de Educación*, 40(3), Article 3. <https://doi.org/10.35362/rie4032513>

Stabback, P. (2016). *Qué hace a un currículo de calidad—UNESCO Biblioteca Digital* [Org]. Unesco. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243975_spa

Tadeu de Silva, T. (1999). *Documentos de Identidad Una introducción a las teorías del currículo* (2.^a ed.). Belo Horizonte. <https://www.fceia.unr.edu.ar/geii/maestria/DoraBibliografia/Ut.%201/SILVA%20docs%200ident.pdf>

Toledo, G. (2022). El currículum en la formación universitaria docente: Aportes para un análisis crítico. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 66, Article 66. <https://doi.org/10.35575/rvucn.n66a8>

Toro Santacruz, S. E. (2017). Conceptualización de currículo: Su evolución histórica y su relación con las teorías y enfoques curriculares en la dinámica educativa. *Revista Publicando*, 4(11), pp.459-483.

Torres, R. M. (2000). Balance y perspectiva de la formación docente en América Latina. *Ciencia y Sociedad*, 25(3), 368-394. <https://doi.org/10.22206/cys.2000.v25i3.pp368-94>

Touriñán López, J. M. T. (2018). *LA RELACIÓN ARTES-EDUCACIÓN: EDUCAMOS CON LAS ARTES Y HAY EDUCACIÓN ARTÍSTICA COMÚN, ESPECÍFICA Y ESPECIALIZADA* / *THE ARTS-EDUCATION RELATIONSHIP: WE EDUCATE WITH THE ARTS, AND THERE ARE COMMON, SPECIFIC AND SPECIALISED ARTS EDUCATION.*

Tovar, M. C., & Sarmiento, P. (2011). Curricular Design, a shared responsibility. *Colombia Médica*, 42(4), Article 4. <https://doi.org/10.25100/cm.v42i4.952>

Universidad de Antioquia. (2007). *Propuesta de Reforma Curricular Licenciatura en Educación Básica en Danza.*
<http://huitoto.udea.edu.co/programacionacademica/contenido/IPPA/ACUERDOS%20TRANSFORMACION%20CURRICULAR/documento-maestro-rector/Doc%20Rector%20Lic%20danza.pdf>

Universidad de Antioquia. (2016). *Informe de Autoevaluación para la Acreditación del Programa Licenciatura en Educación Básica en Danza* (p. 205). Universidad de Antioquia.

Universidad de Antioquia. (2017). *Documento Maestro Licenciatura en Danza* (VD-FO-001; p. 148). Universidad de Antioquia.

Universidad de Antioquia. (2017). *Informe de Pares, Licenciatura en Educación Básica en Danza* (p.50).

Universidad de Antioquia. (2020). *Informe de Autoevaluación Programa Licenciatura en Danza* (p.405). Facultad de Artes Universidad de Antioquia.

Universidad de Antioquia. (2021). *Informe de Pares CNA* (p. 107).

Universidad de Antioquia. (2006). *Plan de Desarrollo 2006-2016.*
<https://www.udea.edu.co/wps/wcm/connect/udea/215c33a8-3909-484c-9b84-c94a8459dc83/plan-dllo-2006-2016.pdf?MOD=AJPERES>

Van Dijk, T. A. (2005). El Análisis Crítico del Discurso. *Texturas*, 1, 13-69.

<https://doi.org/10.14409/texturas.v1i1.2769>

Vera Millalen, F. V. (2016). Transformación curricular. El caso de una universidad privada chilena.

Revista Iberoamericana de Educación, 72(2), Article 2. <https://doi.org/10.35362/rie72299>

Zuluaga, O. (1999). *Pedagogía e historia: La historicidad de la pedagogía, la enseñanza, Un objeto de saber* (1.^a ed.). Siglo del Hombre Ed. Universidad de Antioquia.

Anexos

Tabla 1. Análisis del discurso.

Propuesta de reforma curricular de la Licenciatura en Danza (2007).

Cita analizada
Atendiendo a la solicitud de la administración de la Facultad de Artes de la Universidad de Antioquia para iniciar acciones conducentes a la revisión curricular de los programas de esta instancia, la Licenciatura en Educación Básica en Danza adelanta en la siguiente propuesta un diseño actualizado del mismo que enfatiza en la flexibilidad estructural, en la investigación generada desde la administración de los contenidos programáticos y en la versatilidad de los perfiles que oferta a sus aspirantes. La orientación de esta reforma curricular atiende a: 1. La incorporación de nuestra experiencia en la implementación del programa, en su funcionamiento regular y de Presencialidad Concentrada, a la oferta curricular que la Universidad de Antioquia, y particularmente la Facultad de Artes, adelanta en su Plan de Desarrollo. 2. La actualización de la visión y misión de la enseñanza de la disciplina dancística en nuestro país. 3. La reorientación del énfasis de la titulación del programa, pionero éste en la formación docente para la danza en todos sus niveles de enseñanza. 4. El cumplimiento de la reglamentación estatal vigente que define lineamientos para el diseño y administración de los programas académicos del área artística y de formación docente en cuanto a su carga crediticia y carácter de su organización curricular. 5. La lógica de integración de las unidades curriculares al desarrollo de un perfil acorde a los estándares internacionales de excelencia. 418:11 pp 3–4 en 2007 - Propuesta de Reforma Curricular
Palabras clave: Revisión curricular, flexibilidad estructural.
Construcciones discursivas
<i>“Atendiendo a la solicitud de la administración de la Facultad de Artes de la Universidad de Antioquia para iniciar acciones conducentes a la revisión curricular de los programas de esta instancia, la Licenciatura en Educación Básica en Danza adelanta en la siguiente propuesta un diseño actualizado del mismo que enfatiza en la flexibilidad estructural, en la investigación generada desde la administración de los contenidos programáticos y en la versatilidad de los perfiles que oferta a sus aspirantes”.</i>
- En este análisis, se logra discernir el contexto y la motivación que respaldan la iniciativa de revisar el currículo. La cita sugiere una concepción de currículo que se caracteriza por ser flexible, fundamentado en la investigación, integral, actualizado, enfocado en la formación docente, normativo e internacional.
<i>“La orientación de esta reforma curricular atiende a: 1. La incorporación de nuestra experiencia en la implementación del programa, en su funcionamiento regular y de Presencialidad Concentrada, a la oferta curricular que la Universidad de Antioquia, y particularmente la Facultad de Artes, adelanta en su Plan de Desarrollo. 2. La actualización de la visión y misión de la enseñanza de la disciplina dancística en nuestro país. 3. La reorientación del énfasis de la titulación del programa, pionero éste en la formación docente para la danza en todos sus niveles de enseñanza. 4. El cumplimiento de la reglamentación estatal vigente que define lineamientos para el diseño y administración de los programas académicos del área artística y de formación docente en cuanto</i>

<p><i>a su carga crediticia y carácter de su organización curricular. 5. La lógica de integración de las unidades curriculares al desarrollo de un perfil acorde a los estándares internacionales de excelencia”.</i></p> <p>- Se observa que, la incorporación de la experiencia acumulada durante la implementación del programa refleja un compromiso con la adaptación y actualización de los objetivos educativos. Esto permite al programa alinearse con las necesidades y tendencias contemporáneas en el campo de la danza, asegurando su pertinencia y relevancia. El programa reconoce la importancia de cumplir con la normativa gubernamental, la cual juega un papel crucial en su concepción y desarrollo. El programa también se preocupa por mantenerse alineado con los estándares internacionales en la formación de profesionales en danza. Esto permite al programa competir a nivel global y ofrecer una formación de alta calidad que responde a las demandas del mercado laboral internacional.</p>
<p>Análisis del discurso</p> <p>La solicitud de revisión curricular del año 2007 para la LD muestra una dinámica de poder dentro de la institución. La administración de la Facultad de Artes, al ser quien impulsa la revisión, deja claro que tiene la capacidad de influir en la dirección del programa, evidenciando una relación jerárquica entre la administración y los programas académicos. Esta propuesta de revisión destaca la importancia de la experiencia práctica y el conocimiento adquirido durante la implementación del programa como base para su actualización. Esto le da peso a la experiencia de quienes han estado directamente involucrados en el programa, legitimando su conocimiento y dándoles voz en el proceso de revisión. Sin embargo, surge una tensión al mencionar la necesidad de ajustarse a la reglamentación estatal vigente. Esto pone de relieve la influencia del poder normativo externo en la configuración de la LD, lo que genera una tensión entre la autonomía interna del programa y las exigencias normativas externas.</p> <p>Por otro lado, se observa una notable tensión entre la adopción de prácticas globalizadas y la consideración de las necesidades y particularidades locales en el diseño del programa de formación-docente en danza. La aspiración hacia estándares internacionales plantea una pregunta crucial: ¿qué estrategias pueden implementarse para armonizar la excelencia global con la diversidad cultural y las particularidades del contexto nacional y local en la formación de profesionales de la danza?</p> <p>Finalmente, se identifica un dilema en la flexibilidad curricular ofrecida a los estudiantes. Si bien esta flexibilidad brinda la oportunidad de una formación más personalizada y adaptable, también conlleva desafíos en términos de asegurar la calidad educativa. Permitir a los estudiantes explorar diversas rutas educativas alineadas con sus intereses individuales implica encontrar un equilibrio que posibilite la personalización educativa sin comprometer la rigurosidad y pertinencia del programa.</p>

Tabla 2. Análisis del discurso

Informe de Autoevaluación.

<p>Cita analizada</p> <p>Ajuste curricular (2009) Después de más de cuatro años de funcionamiento del Programa, el mismo sigue enfatizando lo que el Plan de Acción 2005-2007 de la Facultad de Artes proponía: ...estar alerta ante el cambio ya que la dinámica de la cultura actual exige estar atentos al redireccionamiento que toma la inserción de los paradigmas culturales en el desarrollo del arte [... generando] así la búsqueda de la calidad académica que se evidencia en la necesidad de una renovación curricular (Plan de Acción 2005-2007, Facultad de Artes. Pág. 36). Resulta, así necesario implementar reformas en la estructura curricular con el objeto de afinar el perfil del licenciado, el cual es estructural y atraviesa los intereses disciplinares de la danza acentuando el desarrollo de los formadores artísticos. Por ende, el egresado se involucra directamente en el oficio del intérprete y del creador para alcanzar sus objetivos como multiplicador de conocimientos. Resulta, además, necesario revisar la asignación de créditos y flexibilizar, a través de la electividad, la construcción de este novedoso perfil. Los aspectos precisos del plan de estudios sobre los cuales descansan los ajustes curriculares son los siguientes: ● Redistribución de unidades curriculares (cursos) en núcleos del saber pedagógico: La Educabilidad del ser humano, la Enseñabilidad de las disciplinas, la Estructura histórica y Epistemológica de la pedagogía y Realidades y Tendencias sociales y educativas institucionales. ● Redistribución de contenidos programáticos en cursos ajustados a la realidad sociocultural. ● Administración de unidades crediticias ● Flexibilidad curricular a. Electividad b. Afinación del perfil 422:12 p 37 en 2016 - Informe Autoevaluación</p>
<p>Palabras clave: Ajuste curricular, flexibilidad curricular, reforma curricular.</p>
<p>Construcciones discursivas</p>

<p><i>“Después de más de cuatro años de funcionamiento del Programa”.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Facilita entender cómo los esfuerzos se mantienen en el tiempo y la importancia de evaluar y realizar ajustes continuos. <p><i>“Plan de Acción 2005-2007 de la Facultad de Artes”</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Facilita el entendimiento de la conexión temporal y contextual que subraya la influencia de este plan en los ajustes curriculares actuales. <p><i>“redistribución de unidades curriculares”, la “redistribución de contenidos programáticos”, la “administración de unidades crediticias” y la “flexibilidad curricular”</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Ofrece una visión detallada de los ajustes propuestos por parte del programa. Y a su vez permite identificar como la noción de currículo en la cita se manifiesta a través de la atención y reflexión sobre la estructura, de contenido, objetivos y flexibilidad del plan de estudios, demostrando una preocupación integral por la calidad y pertinencia de la formación académica.
<p>Análisis del discurso</p> <p>La propuesta de renovación curricular del año 2009 en la LD se presenta como un paso crucial para perfeccionar el perfil del licenciado en danza. Aquí el énfasis se observa en su participación como intérprete y creador, a la vez que se reconoce su papel fundante formador. A su vez, la flexibilidad curricular y la asignación de créditos son elementos esenciales para la construcción exitosa de este nuevo perfil. En este sentido, se evidencian dinámicas de poder a través de la influencia del Plan de Acción 2005-2007 en la adaptación curricular.</p> <p>Por otro lado, la principal tensión en la renovación curricular reside en la búsqueda de un equilibrio entre la innovación y la preservación de la calidad en la formación. La introducción de la electividad y la flexibilidad curricular, si bien busca ofrecer diversidad y adaptabilidad, presenta el desafío de no comprometer la especificidad del programa. En este sentido, la redistribución de unidades curriculares y contenidos también implica la necesidad de considerar las realidades socioculturales del contexto. Esto genera una tensión entre la adopción de estándares internacionales, que buscan una mayor homogeneización, y la atención a las particularidades locales, que requieren una formación más contextualizada.</p>

Tabla 3. Análisis del discurso

Documento Maestro Programa Licenciatura en Educación en Danza (2017).

<p>Cita analizada</p> <p>A raíz de las solicitudes generadas en la Resolución 02041, del 03 de febrero de 2016 del Ministerio de Educación Nacional, la Facultad de Artes y sus programas de Licenciaturas ha emprendido una serie de reflexiones que permitirán responder a dichos requerimientos, a la luz de la solicitud de renovación de registro calificado para sus programas. El primer aspecto está relacionado con el cambio de denominación, pues en su Artículo 2, Características específicas de calidad para los programas de Licenciatura, punto 1, Denominación, la Resolución 02041, del 03 de febrero de 2016 del Ministerio de Educación Nacional, propone en el área Educación Artística y Cultural, la denominación: Licenciatura en Danza. Por ende, nuestro Programa, de acuerdo al hacer, objetos de formación y metodologías de trabajo, se acoge a lo propuesto en la resolución, y procede a denominarse LICENCIATURA EN DANZA. El segundo aspecto hace referencia a los acuerdos a los que llega la Facultad de Artes con respecto a las Prácticas Pedagógicas: El comité de Prácticas de la Facultad de Artes en alianza con el Consejo de Facultad y los Coordinadores de Autoevaluación de las Licenciaturas plantea los siguientes lineamientos para las prácticas en las licenciaturas, a partir de un estado del arte de las prácticas en los programas de la Facultad, sumado a los marcos legales vigentes del Ministerio de Educación Nacional, a la Política de Prácticas de la Universidad de Antioquia y al Sistema de Prácticas Académicas...El tercer aspecto trata sobre la implementación de otras unidades curriculares que resultan estratégicas para la reforma curricular...El cuarto aspecto se fundamenta en las particularidades del programa Licenciatura en Danza; para lo cual, la propuesta de plan de estudios nueva pretende: 1. Abarcar el amplio espectro que este Programa de vocación docente requiere: Formar formadores en la disciplina artística del movimiento desde la experiencia creativa del arte y desde la experiencia pedagógica. 2. Renovar la concepción epistemológica de la Licenciatura correspondiendo a una de las acciones mejoradoras derivada del proceso de Autoevaluación del Programa. El nuevo plan de estudios ahora acoge la formación de docentes de danza de una manera más fiel a los contextos a los que se debe. 3. Proponer otras maneras de mirar el oficio del artista y del docente, de frente a un inminente escenario de posconflicto, que impacta todas las dinámicas nacionales. El Programa, basado en la premisa de enseñar las tradiciones técnicas y creativas de la danza, de estudiar las teorías que la explican y comprender las metodologías que facilitan su desempeño, nos mueve a la reflexión sobre la</p>
--

vivencia de la manifestación y la experiencia de la educación de la misma. El Programa ofrece egresar formadores capaces de impactar el medio cultural con aportes de innovación, creatividad y competitividad. [420:53 pp 17 – 23 en 2017 - Documento Maestro Programa Licenciatura en Educación en Danza](#)

Palabras clave: Reforma curricular y prácticas pedagógicas.

Construcciones discursivas

“A raíz de las solicitudes generadas en la Resolución 02041, del 03 de febrero de 2016 del Ministerio de Educación Nacional...”

- Se aprecia la importancia de revisar y ajustar el plan de estudios en respuesta a las solicitudes del Ministerio de Educación Nacional, estableciendo así el contexto normativo que motiva las reflexiones y cambios en el programa. Este proceso permite evidenciar la adaptación continua a las dinámicas gubernamentales, subrayando la importancia de alinear el programa con las directrices educativas establecidas.

“El primer aspecto está relacionado con el cambio de denominación... se acoge a lo propuesto en la resolución, y procede a denominarse LICENCIATURA EN DANZA”.

- Aquí, se describe el cambio de denominación del programa, centrando en la influencia de la resolución emitida por el MEN. Este enfoque señala el contexto normativo que motiva y guía las decisiones curriculares en la LD.

“El comité de Prácticas de la Facultad de Artes en alianza con el Consejo de Facultad y los Coordinadores de Autoevaluación de las Licenciaturas plantea los siguientes lineamientos para las prácticas en las licenciaturas, a partir de un estado del arte de las prácticas en los programas de la Facultad, sumado a los marcos legales vigentes del Ministerio de Educación Nacional, a la Política de Prácticas de la Universidad de Antioquia y al Sistema de Prácticas Académicas...”

- En este segmento se resalta la interconexión entre las prácticas pedagógicas, la colaboración institucional y el marco normativo, subrayando su papel esencial en la configuración de la experiencia formativa del programa.

“El tercer aspecto trata sobre la implementación de otras unidades curriculares que resultan estratégicas para la reforma curricular...”

- Se observa que, la explicación se enfoca en la estrategia detrás de estas implementaciones, destacando su importancia en el contexto.

“El cuarto aspecto se fundamenta en las particularidades del programa Licenciatura en Danza; para lo cual, la propuesta de plan de estudios nueva pretende: 1. Abarcar el amplio espectro que este Programa de vocación docente requiere: Formar formadores en la disciplina artística del movimiento desde la experiencia creativa del arte y desde la experiencia pedagógica”.

- Aquí, se evidencia las características específicas del programa, resaltando la propuesta de un nuevo plan de estudios. Además, se ilustra cómo este plan aborda las necesidades de la disciplina y la renovación epistemológica requerida en la LD.

“Renovar la concepción epistemológica de la Licenciatura correspondiendo a una de las acciones mejoradoras derivada del proceso de Autoevaluación del Programa. El nuevo plan de estudios ahora acoge la formación de docentes de danza de una manera más fiel a los contextos a los que se debe”.

- También se comprende la importancia de la autorreflexión como impulsor de la mejora curricular. Por otro lado, se evidencia que la renovación tiene implicaciones prácticas concretas en la formación docente. El nuevo plan se diseñará considerando de manera más precisa los contextos específicos en los que los futuros docentes de danza ejercerán su labor.
- Se destaca la necesidad de revisar y actualizar los fundamentos teóricos y filosóficos de la LD. Esta actualización busca que el programa se adapte a las necesidades actuales de la danza en su momento. También se comprende la importancia de la autorreflexión como impulsor de la mejora curricular. El nuevo plan de estudios se diseñará teniendo en cuenta los contextos específicos en los que trabajarán, lo que les dará una preparación más adecuada a las realidades y desafíos del ámbito educativo y artístico.

“El Programa, basado en la premisa de enseñar las tradiciones técnicas y creativas de la danza, de estudiar las teorías que la explican y comprender las metodologías que facilitan su desempeño, nos mueve a la reflexión sobre la vivencia de la manifestación y la experiencia de la educación de la misma. El Programa ofrece egresar formadores capaces de impactar el medio cultural con aportes de innovación, creatividad y competitividad”.

- Se evidencia la esencia del programa, subrayando su enfoque. Lo que destaca un elemento crucial la conexión entre teoría y práctica. Por tanto, se sugiere que la comprensión de la danza se adquiere a través de la teoría y práctica (inmersión experiencial). Finalmente se aprecia y reconoce la meta final del programa. No se busca simplemente producir bailarines, sino formadores con la capacidad de influir en el medio cultural.

<p>Análisis del discurso</p> <p>En virtud de las solicitudes expresadas en la Resolución 02041 del 03 de febrero de 2016 por parte del MEN, se torna necesario abordar la revisión y ajuste del plan de estudios del programa de LD. Este marco normativo configura el contexto que impulsa las reflexiones y cambios, destacando la interrelación entre el saber normativo y el poder de regulación ministerial en la configuración de la estructura curricular. La modificación inicial, que se centra en el cambio de denominación del programa a Licenciatura en Danza, se alinea con lo establecido en la resolución del MEN. Este ajuste refleja de manera clara cómo las directrices normativas inciden directamente en la identidad y reconocimiento del programa académico. Paralelamente, la propuesta de lineamientos para las prácticas pedagógicas y la alineación con marcos legales y políticas institucionales pone de manifiesto ciertas tensiones. Por un lado, la institución debe cumplir con los requisitos y lineamientos establecidos, mientras que, por otro lado, la formación docente necesita evaluar la aplicabilidad y eficacia de las prácticas pedagógicas en la realidad concreta del aula. A su vez, la alineación con los marcos legales y políticas institucionales se presenta como un desafío que demanda una comprensión profunda de las necesidades específicas del programa y las expectativas externas. Esta adaptación precisa a la realidad se ve reflejada en la renovación epistemológica, derivada del proceso de Autoevaluación 2016 del Programa. Dicho proceso ilustra cómo la autorreflexión se integra en el saber pedagógico, permitiendo comprender el fortalecimiento de los futuros docentes al contextualizar su práctica educativa. Este enfoque de renovación epistemológica emerge como una herramienta para garantizar la relevancia y efectividad del programa.</p>

Tabla 4. Análisis del discurso

Informe de Pares (2017) / Informe Autoevaluación (2016).

<p>Cita analizada 1</p> <p>Como pares evaluadores vemos la necesidad de un trabajo en conjunto con la Universidad, la Facultad de Arte, el Departamento de Artes Escénicas y el programa en Licenciatura Básica en Danza, para comenzar a minimizar cada dificultad encontrada, consideramos pertinente implementar la reforma curricular, que articulen los procesos pedagógicos y disciplinares, resaltamos la proyección de alto impacto que tiene el programa y la calidad de estudiantes, docentes y egresados, que responden a la condiciones del medio y se fortalecen a partir de sus intereses particulares, el programa debe examinar cada punto, dar un respiro y renovar su mirada, que está muy enfocada a los aspectos disciplinares y el perfil no es profesional en Danza, es Licenciado. 424:4 p 48 en 2017 - Informe de Pares</p>
<p>Palabras clave: Reforma curricular, pedagógicos y disciplinares.</p>
<p>Construcciones discursivas</p> <p>“...vemos la necesidad de un trabajo en conjunto con la Universidad, la Facultad de Arte, el Departamento de Artes Escénicas y el programa en Licenciatura Básica en Danza para comenzar a minimizar cada dificultad encontrada”.</p> <ul style="list-style-type: none"> - El proceso de enfrentar los desafíos identificados en el programa subraya la importancia de la colaboración entre las diferentes partes. Esta colaboración se revela como un factor fundamental para lograr mejoras sustanciales en la calidad del programa. <p>“...consideramos pertinente implementar la reforma curricular, que articulen los procesos pedagógicos y disciplinares, resaltamos la proyección de alto impacto que tiene el programa y la calidad de estudiantes, docentes y egresados, que responden a las condiciones del medio y se fortalecen a partir de sus intereses particulares”.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se hace hincapié en la importancia de la articulación entre los procesos pedagógicos y disciplinares. Esto implica una reforma curricular integral que no solo mejore la calidad del programa, sino que también demuestre la capacidad de adaptación y fortalecimiento en respuesta a las condiciones y los intereses específicos del entorno. <p>“...que está muy enfocada a los aspectos disciplinares y el perfil no es profesional en Danza, es Licenciado”.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se subraya la necesidad de integrar la formación en habilidades técnicas y prácticas con el cultivo de competencias profesionales, asegurando así una sólida preparación para el entorno laboral asociado a la danza.
<p>Cita analizada 2</p> <p>La integralidad de currículo se ve afectada porque en la formación del Licenciado en danza, las asignaturas del componente artístico y teórico tienen un mayor número de créditos. Se concibe que este licenciado debe estar muy bien formado en los aspectos concernientes a su disciplina, pero se afecta la integralidad del currículo porque estas</p>

<p>materias deben equilibrarse en créditos con las asignaturas del componente pedagógico, de tal manera que su valor en créditos se adecue a lo exigido por el marco legal y a necesidades formativas del programa, las cuales van orientadas a la formación de un Licenciado en danza que requiere enfatizar en la relación danza– educación. El Comité de Carrera es consciente de la necesidad de un rediseño curricular, pues el que se tiene, aunque ha cumplido con las expectativas de formación, debe revisarse y hacerse los ajustes correspondientes a la luz de las nuevas necesidades en el campo de la educación. 422:17 pp 104 – 105 en 2016 - Informe Autoevaluación</p>
<p>Palabras clave: Currículo, reforma curricular, Disciplinar y pedagógico.</p>
<p>Construcciones discursivas</p> <p><i>“La integralidad del currículo se ve afectada porque en la formación del Licenciado en danza, las asignaturas del componente artístico y teórico tienen un mayor número de créditos”.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Se hace hincapié en que la estructura curricular da prioridad a las asignaturas del componente artístico y teórico, generando un desequilibrio que impacta en la completitud del currículo. Por ende, se admite la importancia de conferir al componente pedagógico la relevancia necesaria para cumplir con los objetivos de formación del programa. <p><i>“Se concibe que este licenciado debe estar muy bien formado en los aspectos concernientes a su disciplina, pero se afecta la integralidad del currículo porque estas materias deben equilibrarse en créditos con las asignaturas del componente pedagógico, de tal manera que su valor en créditos se adecue a lo exigido por el marco legal y a necesidades formativas del programa, las cuales van orientadas a la formación de un Licenciado en danza que requiere enfatizar en la relación danza– educación”.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Se observa que la falta de equilibrio en la distribución de créditos tiene un impacto en la riqueza del currículo. Con la intención de cumplir con los requisitos legales y las necesidades formativas del programa, que pone énfasis en la conexión entre danza y educación, se resalta la importancia de otorgar una mayor cantidad de créditos a las asignaturas del componente pedagógico. <p><i>“El Comité de Carrera es consciente de la necesidad de un rediseño curricular, pues el que se tiene, aunque ha cumplido con las expectativas de formación, debe revisarse y hacerse los ajustes correspondientes a la luz de las nuevas necesidades en el campo de la educación”.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Se admite que el rediseño debe ser una respuesta adaptable a las transformaciones en el ámbito educativo, con el propósito de preservar la relevancia y eficacia continuas del programa.
<p>Análisis del discurso</p> <p>Al analizar los informes de Pares 2017 y la Autoevaluación 2016, se pone de manifiesto la existencia de críticas hacia el enfoque predominante del programa en ese momento, sugiriendo que podría estar demasiado orientado hacia los aspectos disciplinares. Estas observaciones evidencian la necesidad de fortalecer la integración entre los procesos pedagógicos y disciplinares dentro del programa. El problema radica en la disparidad con el número de créditos asignados a las asignaturas del componente artístico y teórico, lo cual compromete la completitud del currículo. Así, se justifica la necesidad de adaptar la distribución de créditos, alineándola con los requisitos legales y las necesidades específicas de formación del programa, destacando la relación fundante danza-educación. Es claro que la colaboración con la Universidad, la Facultad de Arte y el Departamento de Artes Escénicas desempeña un papel fundamental en la propuesta y su influencia. Estas entidades no solo poseen el conocimiento necesario para abordar los problemas identificados en los informes, sino que también representan una fuente significativa de autoridad. Sin embargo, se debe encontrar un equilibrio en su enfoque para satisfacer la necesidad de formar licenciados, lo que indica un desajuste en la formación actual. Otorgar el título de Licenciado no solo implica proporcionar una formación completa, sino también integrar los procesos pedagógicos. En este sentido, la comprensión de los requisitos legales y las necesidades específicas del programa proporciona la capacidad de tomar decisiones y orientar su desarrollo, estableciendo así una relación entre el saber-poder.</p>

Tabla 5. Análisis del discurso
Informe de Pares CNA (2021).

<p>Cita analizada</p> <p>La Licenciatura en Danza de la Universidad de Antioquia, a partir del último proceso de acreditación, ha presentado un crecimiento exponencial, muy importante e interesante a muchos niveles. Cabe destacar dentro de dicho crecimiento el desarrollo a nivel investigativo, el nuevo diseño curricular que llegó con el cambio de nominación del programa que permitió fortalecer y balancear los componentes pedagógico y didáctico, atendiendo a una de las recomendaciones dadas en la primer visita, la formación continuada de docentes, el desarrollo de la</p>

interdisciplinariedad inserta en las propuestas curriculares articuladas desde los diferentes programas de la Facultad, las alianzas estratégicas y los convenios realizados a nivel nacional e internacional y la expansión del programa hacia las regiones antioqueñas son grandes pasos que ha dado el programa no para responder a una calificación o reconocimiento, sino por la filosofía que presenta el programa de autoevaluarse para mejorar, de manera constante y permanente, dicho pensamiento se considera se ha visto reflejado en las diferentes acciones que como programa han tomado para posicionarse y las acciones de mejora que han realizado a partir de las miradas realizadas desde la visita anterior. Dichos cambios atienden de manera pertinente los lineamientos del Ministerio de Educación relacionados con la formación de licenciados, los tránsitos de los diferentes seminarios investigativos y de práctica profesional docente que permiten un conocimiento más amplio de los diferentes escenarios en los que se desenvuelven los maestros en formación, un componente didáctico que articula los saberes fundantes del programa en pro de una ubicación en contexto del saber disciplinar. [2495:15 p 105 en 2021 - Informe de pares CNA](#)

Palabras clave: diseño curricular, propuesta curricular y disciplinar.

Construcciones discursivas

“...a partir del último proceso de acreditación, ha presentado un crecimiento exponencial, muy importante e interesante a muchos niveles”.

- Se entiende que, a raíz del proceso más reciente de acreditación, el programa ha experimentado un crecimiento exponencial que destaca su importancia e interés en múltiples niveles.

“El nuevo diseño curricular que llegó con el cambio de nominación del programa que permitió fortalecer y balancear los componentes pedagógico y didáctico, atendiendo a una de las recomendaciones dadas en la primer visita, la formación continuada de docentes, el desarrollo de la interdisciplinariedad inserta en las propuestas curriculares articuladas desde los diferentes programas de la Facultad, las alianzas estratégicas y los convenios realizados a nivel nacional e internacional y la expansión del programa hacia las regiones antioqueñas son grandes pasos que ha dado el programa no para responder a una calificación o reconocimiento, sino por la filosofía que presenta el programa de autoevaluarse para mejorar, de manera constante y permanente, dicho pensamiento se considera se ha visto reflejado en las diferentes acciones que como programa han tomado para posicionarse y las acciones de mejora que han realizado a partir de las miradas realizadas desde la visita anterior”.

- Se destaca la mejora del programa, que ha permitido fortalecer y equilibrar los componentes pedagógico y didáctico. Estas prácticas reflejan la filosofía del programa de autoevaluarse para buscar mejoras continuas, generando avances significativos y consolidando su posición mediante acciones específicas basadas en reflexiones provenientes de evaluaciones anteriores.

“Dichos cambios atienden de manera pertinente los lineamientos del Ministerio de Educación relacionados con la formación de licenciados”.

- Se nota que los ajustes realizados están en armonía con las directrices y requisitos establecidos por el MEN, en concordancia con los estándares y expectativas gubernamentales.

“Los tránsitos de los diferentes seminarios investigativos y de práctica profesional docente que permiten un conocimiento más amplio de los diferentes escenarios en los que se desenvuelven los maestros en formación, un componente didáctico que articula los saberes fundantes del programa en pro de una ubicación en contexto del saber disciplinar”.

- Se observa que estos cambios no solo tienen como propósito dotar a los estudiantes de habilidades investigativas, sino también establecer un marco que conecte los conocimientos adquiridos con su aplicación práctica en situaciones reales.

Análisis del discurso

De la cita se revela el crecimiento significativo del programa detrás del último proceso de acreditación, posicionándolo como un actor relevante en el ámbito educativo. La influencia sustancial de esta validación externa radica en que la acreditación no solo evalúa la calidad académica, sino que también confiere legitimidad al programa. Un hito que se percibe crucial ha sido la implementación del nuevo diseño curricular en el desarrollo del programa, posibilitando equilibrar y fortalecer los componentes pedagógicos. Este ajuste no solo cumple con estándares gubernamentales, sino que denota una actitud progresista generando un sentido interno de autoridad. Por tanto, la alineación del programa con las directrices del MEN refuerza la relación de saber-poder. Puesto que, el cumplimiento de la norma asegura la aceptación y posición del programa en el marco educativo nacional. Esta actitud no solo garantiza el estatus del programa, sino que también demuestra una adaptabilidad inteligente a las condiciones versátiles de la educación.

Tabla 6. Análisis del discurso

Informe de Pares (2017) / Autoevaluación (2020).

<p>Cita analizada 1</p> <p>Los procesos académicos están direccionados a encontrar la articulación entre los componentes pedagógicos y disciplinares, obligando a repensarse como una licenciatura que forma docentes para el país y el mundo, el licenciado en educación básica en danza gira en torno a diferentes contextos, uno el aula de clase otro en escenarios artísticos y en cada caso deberá transmitir con claridad el mensaje estético y formativo de la danza, el plan de estudios contempla el saber pedagógico, cursos teóricos, prácticos; la relación de docente-estudiantes, es positiva ya que existe un respeto y se aportan constantemente, se retroalimenta, las clases requieren un acompañamiento más personalizado estableciendo una relación directa. En la práctica docente los estudiantes ubican los procesos de enseñanza donde se integran los elementos pedagógicos y disciplinares que les permite aplicarle saber adquirido durante toda la carrera. 424:15 p 29 en 2017 - Informe de Pares</p>
<p>Palabras clave: pedagógicos y disciplinares.</p>
<p>Construcciones discursivas</p> <p><i>“Los procesos académicos están direccionados a encontrar la articulación entre los componentes pedagógicos y disciplinares”.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Se comprende que, se busca superar la dicotomía, integrando ambos aspectos en un proceso de aprendizaje más completo. <p><i>“En la práctica docente, los estudiantes ubican los procesos de enseñanza donde se integran los elementos pedagógicos y disciplinares”.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Se destaca la importancia de que los estudiantes no solo adquieran conocimientos pedagógicos y disciplinares, sino que también sean capaces de aplicarlos en la práctica docente.
<p>Cita analizada 2</p> <p>la Licenciatura a partir de las nuevas normativas del Ministerio con su resolución 2041, donde se está trabajando fuertemente para contar con un equilibrio entre los componentes pedagógicos y disciplinares y que comiencen a tener una identidad como licenciatura la cual aún está un poco desdibujada, fortalecer la investigación, su relación con egresados ya que no se encuentran bases de datos, se debe pensar en la construcción de un programa más sólido ya que se cuenta con los recursos necesarios para responder por un programa de calidad. 424:22 p 48 en 2017 - Informe de Pares</p>
<p>Palabras clave: Pedagógicos y disciplinares.</p>
<p>Construcciones discursivas</p> <p><i>“La Licenciatura a partir de las nuevas normativas del Ministerio con su resolución 2041”.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Se identifica la influencia de las normativas del MEN en la configuración y orientación de la Licenciatura. Por tanto, se comprende que este enunciado resalta la importancia de ajustarse a las políticas gubernamentales para garantizar la calidad y validez del programa. <p><i>“Equilibrio entre los componentes pedagógicos y disciplinares”.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Se subraya la necesidad de lograr un equilibrio entre los aspectos pedagógicos y disciplinares en el diseño del programa; para proporcionar una formación integral que prepare a los estudiantes para los desafíos tanto pedagógicos como disciplinares en la formación y enseñanza de la danza. <p><i>“...y que comiencen a tener una identidad como licenciatura la cual aún está un poco desdibujada, fortalecer la investigación, su relación con egresados”.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Se señala la necesidad de definir y fortalecer los rasgos característicos del programa. Este desdibujamiento se comprende en la falta de relación del campo de la danza y la pedagogía. Por tanto, se percibe que el programa necesita definir y consolidar sus objetivos, valores y características distintivas que lo diferencien de otros programas similares. <p><i>“Construcción de un programa más sólido”.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Se evidencia la necesidad de fortalecer la estructura y la calidad del programa. Lo que implica una revisión y mejora continua para adaptarse a las demandas y garantizar la efectividad y relevancia de la formación.
<p>Cita analizada 3</p> <p>Garantizar un equilibrio entre el peso curricular que se le otorga en la Licenciatura al contenido disciplinar artístico, en relación con el componente pedagógico. Al respecto, el informe de autoevaluación precisa: “La integralidad del currículo se ve afectada porque en la formación del Licenciado en Danza, las signaturas del componente artístico y teórico tienen un mayor número de créditos. Se concibe que este licenciado debe estar muy bien formado en los aspectos concernientes a su disciplina, pero se afecta la integralidad del currículo porque estas materias deben equilibrarse en créditos con las asignaturas del componente pedagógico, de tal manera que su valor en créditos se</p>

<p>adecúe a lo exigido por el marco legal y necesidades formativas del programa, las cuales van orientadas a la formación de un Licenciado en danza que requiere enfatizar en la relación danza-educación. 425:8 p 93 en 2020 - 2 Informe Autoevaluación Programa de Licenciatura en Danza</p>
<p>Palabras clave: disciplinar y pedagógico.</p>
<p>Observaciones sobre el concepto de currículo expresado en el texto.</p> <p><i>“La integralidad del currículo se ve afectada porque en la formación del Licenciado en Danza, las asignaturas del componente artístico y teórico tienen un mayor número de créditos”.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Se observa la influencia del diseño curricular y una posible asignación de créditos no es equitativa, lo que puede ser interpretado como una expresión de poder en la estructura curricular. <p><i>“Se concibe que este licenciado debe estar muy bien formado en los aspectos concernientes a su disciplina, pero se afecta la integralidad del currículo”.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Se encuentra una tensión entre la profundización en la disciplina artística y la integralidad de la formación pedagógica. Esto pone de manifiesto la lucha entre las necesidades de la disciplina y los requisitos legales y pedagógicos, lo que puede considerarse una relación de saber-poder. <p><i>“Estas materias deben equilibrarse en créditos con las asignaturas del componente pedagógico, de tal manera que su valor en créditos se adecúe a lo exigido por el marco legal y a necesidades formativas del programa, las cuales van orientadas a la formación de un Licenciado en danza que requiere enfatizar en la relación danza-educación”.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Se infiere la necesidad de cumplir con los requisitos legales y las necesidades formativas del programa. Aquí se evidencia un ejercicio de poder para alinear el plan de estudios con los objetivos institucionales y legales. El plan de estudios debe ajustarse a las normativas del MEN, como se mencionó anteriormente.
<p>Cita analizada 4</p> <p>El actual plan de estudios de la Licenciatura en Danza, mismo que se aprobó tras introducir la solicitud para recibir la Acreditación de Calidad, logró equilibrar las cargas entre los cuatro componentes que lista la norma de configuración curricular emitida por el Ministerio de Educación Nacional. Ellos son: Componente de fundamentos generales, Componente de saberes específicos y disciplinares, Componente de pedagogía y ciencias de la educación y Componente de didácticas de las disciplinas. Siendo un Programa de formación docente con el espíritu del dominio técnico y creativo de un pregrado en danza, el plan de estudios, que ahora evaluamos, se diferenció del anterior, no sólo en cuanto a la distribución de cursos de formación pedagógica y didáctica en relación con la formación creativa del arte, sino, en cuanto a la visión más amplia de las disciplinas implícitas en la formación integral del docente. Creemos que la revisión y evaluación de la pertinencia curricular de un plan de estudios es una tarea permanente, así que en trabajo cooperativo entre distintos comités de la Facultad de Artes se dan las tareas de veeduría del estado de los planes de estudio en cuanto a su aplicación, dinámica de funcionamiento y administración, particularmente de los programas de formación docente. 425:133 p 93 en 2020 - 2 Informe Autoevaluación Programa de Licenciatura en Danza</p>
<p>Palabras clave: curricular y disciplinares.</p>
<p>Construcciones discursivas</p> <p><i>“logró equilibrar las cargas entre los cuatro componentes que lista la norma de configuración curricular emitida por el Ministerio de Educación Nacional”.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Se aprecia de la afirmación la destaca preocupación del programa por cumplir con los estándares establecidos y obtener la Acreditación de Calidad. Aquí, se establece una conexión entre el contenido curricular y el reconocimiento institucional. <p><i>“Se diferenció del anterior, no sólo en cuanto a la distribución de cursos de formación pedagógica y didáctica en relación con la formación creativa del arte, sino, en cuanto a la visión más amplia de las disciplinas implícitas en la formación integral del docente”.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Se aprecia la diferencia entre el plan de estudios actual (2017) y el anterior (2009), subrayando cambios no solo en la distribución de cursos pedagógicos y didácticos en relación con la formación artística, sino también en la visión más amplia de las disciplinas involucradas en la formación integral del docente. <p><i>“Creemos que la revisión y evaluación de la pertinencia curricular de un plan de estudios es una tarea permanente, así que en trabajo cooperativo entre distintos comités de la Facultad de Artes se dan las tareas de veeduría del estado de los planes de estudio en cuanto a su aplicación, dinámica de funcionamiento y administración, particularmente de los programas de formación docente”.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Se reconoce en el discurso un compromiso institucional con la mejora continua y la adaptabilidad a través de la revisión constante del plan de estudios. La colaboración entre distintos comités destaca la importancia atribuida a la calidad y la alineación con los objetivos educativos de la institución.
<p>Análisis del discurso</p>

Las citas 1 y 3 coinciden en la existencia de una tensión central entre los componentes pedagógicos y disciplinares en la formación del Licenciado en Danza. La armonización de estos elementos se presenta como un desafío, ya que implica no solo la transmisión de conocimientos técnicos sobre danza, sino también la comprensión y aplicación de principios pedagógicos en diversos contextos educativos.

La adaptación a las exigencias tanto nacionales como internacionales añade una capa de complejidad a esta tensión. Esto evidencia la necesidad de alinear la formación de los licenciados con estándares internacionales en danza y educación, sin perder de vista las particularidades y necesidades propias del contexto local. Se requiere un delicado equilibrio entre la formación disciplinar especializada en este arte y una sólida formación pedagógica integral, de acuerdo con parámetros de calidad vigentes.

Las demandas de la disciplina artística se enfocan en la necesidad de profundizar en los conocimientos y técnicas de la danza. Mientras tanto, las normativas insisten en la importancia de que el Licenciado en Danza esté preparado integralmente para ejercer su rol como docente de danza. Por tanto, la toma de decisiones para ajustar el plan de estudios a los objetivos institucionales y legales refleja claramente el ejercicio de poder en este contexto. Esto se hace evidente en la necesidad de equilibrar los créditos asignados entre las asignaturas del componente artístico-teórico y las del componente pedagógico.

Este equilibrio se convierte en un requisito fundamental para garantizar que el Licenciado en Danza reciba una formación completa, capaz de satisfacer tanto las necesidades formativas de la disciplina dancística como las demandas y exigencias de la sociedad en general con respecto a la labor educativa.

Por otro lado, a pesar de resaltarse una relación positiva entre docentes y estudiantes señalada en la cita 1, la sugerencia de un acompañamiento más personalizado revela tensiones en la implementación de este enfoque. Esto debido a que puede requerir recursos y tiempo adicionales. No obstante, se destaca que la resolución efectiva de estas tensiones se observa en la integración exitosa de elementos pedagógicos y disciplinares en la práctica docente. Esto demuestra el poder del conocimiento aplicado, indicando que la formación de profesionales competentes y versátiles radica en la capacidad para superar estas tensiones y adaptarse de manera efectiva a las demandas del entorno educativo.

En las citas 2 y 4 se observan las relaciones de saber-poder presentes en la configuración de la LD. Se observa que el conocimiento sobre las normativas del MEN se convierte en una herramienta de poder, ya que la capacidad de comprender y adaptarse a estas regulaciones determina la validez y calidad del programa. Además, se señala que la última implementación del plan de estudios se enmarca en la solicitud de Acreditación de Alta Calidad, buscando equilibrar las cargas curriculares en los cuatro componentes exigidos por el MEN. En consecuencia, de la cita 2 surge una dicotomía entre la exigencia de satisfacer estándares académicos nacionales y la necesidad de preservar la autenticidad artística propia de la danza. Esta dualidad provoca una tensión intrínseca en el intento de hallar un punto de equilibrio adecuado.

Finalmente, la exigencia de construir un programa más sólido se manifiesta en la necesidad de revisar y mejorar constantemente la estructura del programa para adaptarse a las demandas cambiantes del contexto educativo y del campo de la danza. Adicional a ello en la cita 4, se comprende que, el nuevo plan de estudios señalado en la Autoevaluación 2020 se diferencia del anterior en dos aspectos fundamentales: la distribución de cursos de formación pedagógica y didáctica en relación con la formación artística, y una visión más amplia de las disciplinas que intervienen en la formación integral del docente. El compromiso con la revisión constante del plan de estudios, a través de la colaboración entre distintos comités de la Facultad de Artes, revela una dinámica compartida de saber-poder. La institución busca equilibrar las necesidades internas del programa con las demandas externas, generando tensiones en la constante revisión y la necesidad de mantener la coherencia y calidad de la formación a lo largo del tiempo.

Tabla 7. Análisis del discurso

Ley 115 (1994).

Cita analizada 1

ARTÍCULO 4o. Calidad y cubrimiento del servicio. Corresponde al Estado, a la sociedad y a la familia velar por la calidad de la educación y promover el acceso al servicio público educativo, y es responsabilidad de la Nación y de las entidades territoriales, garantizar su cubrimiento. El Estado deberá atender en forma permanente los factores que favorecen la calidad y el mejoramiento de la educación; especialmente velará por la cualificación y formación de los educadores, la promoción docente, los recursos y métodos educativos, la innovación e investigación educativa,

<p>la orientación educativa y profesional, la inspección y evaluación del proceso educativo. 354:9 p 1 en 1994 - Ley 115 - EL CONGRESO DE LA REPÚBLICA DE COLOMBIA - La cual se expide la ley general de educación.</p>
<p>Palabras clave: calidad de la educación.</p>
<p>Construcciones discursivas</p>
<p><i>“Corresponde al Estado, a la sociedad y a la familia velar por la calidad de la educación y promover el acceso al servicio público educativo”.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - La afirmación, establece que la responsabilidad de garantizar la calidad de la educación y facilitar el acceso a la educación pública recae en el Estado, la sociedad y la familia como actores clave <p><i>“Es responsabilidad de la nación y de las entidades territoriales, garantizar su cubrimiento”</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Se aprecia y se indica que tanto el gobierno nacional como los gobiernos locales y regionales tienen el deber de asegurar la cobertura del servicio de educación. <p><i>“El Estado deberá atender en forma permanente los factores que favorecen la calidad y el mejoramiento de la educación”.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Se entiende la obligación continua que tiene el Estado de ocuparse de aquellos elementos que contribuyen a una educación de mayor calidad y en constante mejora. <p><i>“...especialmente velará por la cualificación y formación de los educadores, la promoción docente, los recursos y métodos educativos, la innovación e investigación educativa, la orientación educativa y profesional, la inspección y evaluación del proceso educativo”.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Se señalan áreas cruciales como la capacitación de docentes y el desarrollo de sus carreras profesionales, en las que el rol del Estado resulta fundamental para favorecer la calidad educativa. Estas áreas representan dimensiones clave que impactan directamente en la calidad del servicio educativo.
<p>Análisis del discurso</p>
<p>El marco normativo analizado otorga un lugar protagónico al Estado en la garantía de calidad y acceso a la educación, así como en la mejora de este servicio público. Si bien ello busca asegurar estándares educativos, también conlleva efectos de tensión. Por una parte, concentrar funciones cruciales como el aseguramiento de la cobertura o la definición de criterios de calidad en manos gubernamentales puede limitar el margen de acción de otros actores sociales que participan en la construcción educativa. Surgen roces entre la necesaria regulación estatal y el respeto por la autonomía institucional y comunitaria. Asimismo, la evaluación y seguimiento permanentes al proceso formativo, aún si buscan su optimización, se perciben como formas de control.</p> <p>El discurso normativo expuesto claramente otorga un lugar central al Estado, lo cual conlleva el reto de armonizar adecuadamente su accionar con el de la sociedad civil de modo que se construyan consensos y sinergias virtuosas en pro de una educación inclusiva y de calidad. Estas tensiones subrayan la necesidad de establecer criterios claros y consensuados sobre la calidad educativa y los procesos de evaluación, buscando una armonización efectiva entre la regulación estatal y la autonomía institucional.</p>

Tabla 8. Análisis del discurso

Ley 1188 (2008).

<p>Cita analizada 1</p>
<p>Artículo 1°. Para poder ofrecer y desarrollar un programa académico de educación superior que no esté acreditado en calidad, se requiere haber obtenido registro calificado del mismo. El registro calificado es el instrumento del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior mediante el cual el Estado verifica el cumplimiento de las condiciones de calidad por parte de las instituciones de educación superior. Compete al Ministerio de Educación Nacional otorgar el registro calificado mediante acto administrativo debidamente motivado en el que se ordenará la respectiva incorporación en el Sistema Nacional de Información de la Educación Superior, SNIES, y la asignación del código correspondiente. 363:2 p 1 en 2008 - Ley 1188 - EL CONGRESO DE LA REPÚBLICA DE COLOMBIA - Se regula el registro calificado de programas de educación superior y se dictan otras disposiciones</p>
<p>Palabras clave: Educación Superior, Acreditación en calidad y condiciones de calidad.</p>
<p>Construcciones discursivas</p>
<p><i>“Para poder ofrecer y desarrollar un programa académico de educación superior que no esté acreditado en calidad, se requiere haber obtenido registro calificado del mismo”.</i></p>

<ul style="list-style-type: none"> - Se establece como requisito contar con registro calificado para que un programa académico de educación superior no acreditado pueda ser ofrecido y desarrollado. <p><i>“El registro calificado es el instrumento del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior mediante el cual el Estado verifica el cumplimiento de las condiciones de calidad por parte de las instituciones de educación superior”.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Se define el registro calificado como una herramienta específica del Sistema de Aseguramiento de la Calidad, por medio de la cual el Estado comprueba si las instituciones educativas superiores cumplen condiciones de calidad. <p><i>“Compete al Ministerio de Educación Nacional otorgar el registro calificado mediante acto administrativo debidamente motivado en el que se ordenará la respectiva incorporación en el Sistema Nacional de Información de la Educación Superior, SNIES, y la asignación del código correspondiente”.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Se aprecia y se indica que es competencia del Ministerio de Educación Nacional conferir el registro calificado a través de un acto administrativo justificado apropiadamente.
<p>Análisis del discurso</p> <p>El discurso normativo expuesto en la cita, revela complejas relaciones de poder-saber entre el Estado, representado por el MEN, y las instituciones de educación superior respecto al aseguramiento de la calidad. Al erigirse como ente garante de la calidad formativa mediante el otorgamiento del registro calificado a programas académicos, el Estado ejerce un control sobre las IES que podría tensionar su margen de autonomía en el diseño curricular. Surge una pugna entre la estandarización de criterios nacionales y la diversidad de enfoques pedagógicos institucionales. Asimismo, la estandarización, aunque busca asegurar niveles óptimos, podría chocar con la diversidad de enfoques y modelos educativos presentes en las IES. Así mismo, la obligatoriedad del registro calificado puede ser vista como una presión adicional para obtener la acreditación. Las IES pueden verse impulsadas a cumplir con los estándares estatales no solo para asegurar la calidad, sino también para alcanzar el reconocimiento y la competitividad en el ámbito educativo.</p>

Tabla 9. Análisis del discurso

Decreto 5012 (2009).

<p>Cita analizada 3</p> <p>1.5. Orientar la educación superior en el marco de la autonomía universitaria, garantizando el acceso con equidad a los ciudadanos colombianos, fomentando la calidad académica, la operación del sistema de aseguramiento de la calidad, la pertinencia de los programas, la evaluación permanente y sistemática, la eficiencia y transparencia de la gestión para facilitar la modernización de las Instituciones de Educación Superior e implementar un modelo administrativo por resultados y la asignación de recursos con racionalidad de los mismos. 1.6. Velar por la calidad de la educación, mediante el ejercicio de las funciones de regulación, inspección, vigilancia y evaluación, con el fin de lograr la formación moral, espiritual, afectiva, intelectual y física de los colombianos. y con. 365:2 p 2 en 2009 - Decreto 5012 - CONGRESO DE LA REPÚBLICA DE COLOMBIA - Las políticas y los lineamientos para dotar al sector educativo de un servicio de calidad con acceso equitativo y con permanencia</p>
<p>Palabras clave: Calidad de la educación y Educación Superior.</p>
<p>Construcciones discursivas</p> <p><i>“Orientar la educación superior en el marco de la autonomía universitaria, garantizando el acceso con equidad a los ciudadanos colombianos, fomentando la calidad académica, la operación del sistema de aseguramiento de la calidad, la pertinencia de los programas, la evaluación permanente y sistemática, la eficiencia y transparencia de la gestión para facilitar la modernización de las Instituciones de Educación Superior e implementar un modelo administrativo por resultados y la asignación de recursos con racionalidad de los mismos”.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Se indica el rol orientador en la educación superior salvaguardando la autonomía institucional, y promoviendo el acceso equitativo, la calidad formativa, la evaluación institucional, la eficiencia administrativa y la asignación racional de recursos, entre otros aspectos. <p><i>“Velar por la calidad de la educación, mediante el ejercicio de las funciones de regulación, inspección, vigilancia y evaluación, con el fin de lograr la formación moral, espiritual, afectiva, intelectual y física de los colombianos”.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Se indica el rol de garante de la calidad educativa por vía de acciones regulatorias, de supervisión y de evaluación de aprendizajes, resultados e impactos. Nuevamente se vislumbra una tensión potencial entre la estandarización de criterios y procesos.

<p>Análisis del discurso</p> <p>Se observa en el texto la importancia de la autonomía universitaria para preservar la libertad investigativa y de cátedra. Sin embargo, esta autonomía conlleva la responsabilidad de garantizar la calidad y la equidad en el acceso a la educación superior. En respuesta a esto, las entidades estatales encargadas de la regulación establecen estándares y procesos para asegurar la calidad, con el fin de promover la excelencia educativa y generar garantías colectivas. No obstante, surge el desafío de armonizar eficazmente ambas dimensiones. La clave parece residir en considerar la calidad y la mejora como procesos continuos en lugar de estados absolutos. Esto requiere tanto estabilidad regulatoria como adaptación situada, implicando avanzar en consenso entre el Estado y las universidades para proteger tanto el interés colectivo en una educación inclusiva y sólida, como los márgenes de diversidad pedagógica y de autogestión que dinamizan el ámbito educativo.</p>

Tabla 10. *Análisis del discurso*

Lineamientos de Calidad para las Licenciaturas en educación (2014).

<p>Cita analizada</p> <p>Consciente del impacto social del maestro en la calidad de la educación del país, el Ministerio de Educación Nacional viene trabajando desde hace dos años con el Consejo Nacional de Acreditación (CNA), la Comisión Intersectorial de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CONACES), el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES), y la Asociación Colombiana de Facultades de Educación (ASCOFADE) con el propósito de fortalecer las políticas orientadas a mejorar la calidad de la educación. Una de estas políticas está directamente relacionada con la calidad de los docentes, y en especial con su formación inicial. Desde esta perspectiva, el documento “Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de Política,” del Ministerio de Educación Nacional, plantea que la principal cuestión en torno a los educadores y a su formación y propende por la construcción de un sistema y de una política pública que forme un profesional de la educación y “no un operario de procesos y procedimientos, sino un ser humano cualificado para una tarea social muy significativa, cuyo horizonte debe impactar en el desarrollo económico del país, pero también en su desarrollo social y moral, en general, calidad de vida y bienestar humano” 370:14 p 2, 2014 - MEN Calidad de la educación, calidad de los docentes en 2014 - Ministerio de Educación Nacional - Lineamientos de calidad para las licenciaturas en educación</p>
<p>Palabras clave: Calidad de la educación y calidad de los docentes.</p>
<p>Construcciones discursivas</p> <p><i>“Consciente del impacto social del maestro en la calidad de la educación del país...”.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Aquí, se destaca destaca la conciencia del MEN sobre la importancia del papel del maestro en la calidad de la educación, además de se establece una relación directa entre la labor docente y el impacto social. <p><i>“...con el propósito de fortalecer las políticas orientadas a mejorar la calidad de la educación”.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Se comprende el objetivo de las acciones llevadas a cabo por el Ministerio y sus colaboradores. La mejora de la calidad de la educación se presenta como la meta principal de estas políticas. <p><i>“Una de estas políticas está directamente relacionada con la calidad de los docentes, y en especial con su formación inicial”.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Se observa la importancia atribuida a la calidad de los docentes y a su formación inicial como parte integral de las políticas educativas. <p><i>“No un operario de procesos y procedimientos, sino un ser humano cualificado para una tarea social muy significativa...”.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Se aboga por un enfoque integral en la formación de educadores, rechazando la simplificación del maestro como un simple ejecutor de procesos, y enfatizando su papel como un ser humano capacitado para abordar de manera significativa las complejidades y responsabilidades sociales de la enseñanza.
<p>Análisis del discurso</p> <p>En la cita, se percibe un claro entendimiento de la relevancia del maestro y la formación docente como cimientos esenciales para elevar la calidad educativa en el país. La afirmación acerca de la conciencia sobre el impacto social del maestro establece un vínculo crucial entre la labor educativa y su influencia en la sociedad, subrayando la importancia de la enseñanza como elemento fundamental en el progreso del país. Las acciones propuestas por el MEN reflejan la intención de no limitarse a aspectos meramente técnicos, sino de reconocer y fomentar la dimensión humana y social intrínseca a la labor docente. Este enfoque integral no solo</p>

considera la transmisión de conocimientos, sino que también valora la formación de los educadores como agentes de cambio social y moral.

En el núcleo de este análisis se encuentran las relaciones de saber-poder, evidentes en la influencia y control que ejerce el MEN, junto con otras instituciones, sobre la definición de lineamientos, políticas y estándares de calidad en la formación de docentes. Aquí, el saber se convierte en una herramienta de poder, ya que quienes poseen la autoridad para definir el conocimiento necesario para la formación docente también tienen el poder de determinar quiénes pueden acceder a ese conocimiento y, por ende, ejercer la profesión docente en el país.

En última instancia, el discurso del MEN revela una intención consciente de transformar el sistema educativo con el propósito de generar un impacto positivo en el ámbito académico y, de manera crucial, en la sociedad en su conjunto. Este enfoque no solo reconoce la importancia de la educación en términos de conocimiento técnico, sino que también busca empoderar al maestro como un agente social y moral, resaltando así la relación intrínseca entre el saber, el poder y la configuración de una educación de calidad.

Tabla 11. Análisis del discurso

Lineamientos de Calidad para las Licenciaturas en educación (2014).

Cita analizada
Este documento de política recoge estudios internacionales en los cuales se establece la relación entre la calidad de la educación y la calidad de la formación de maestros, y acoge los planteamientos de la Oficina Regional de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC) en cuanto a la existencia de “consenso acerca de que la formación inicial y permanente de docentes es un componente de calidad de primer orden en el sistema educativo” (MEN, 2013b:71). Esta preocupación también ha sido planteada por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), la cual reitera la incidencia que, en el fortalecimiento del capital humano y el crecimiento económico de las naciones, tienen la calidad de la educación y su pertinencia. No obstante, lo anterior, en Colombia nos encontramos con un hecho contundente que afecta nuestras posibilidades como nación de lograr que cada vez más estudiantes de los estratos socioeconómicos más bajos, accedan a un aprendizaje de calidad y por ende, al éxito profesional y proyecto de vida enriquecida por la experiencia vital. 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. Se requiere, ante todo, repensar lo que se entiende por un “buen educador”. 370:16 p 2 en 2014 - Ministerio de Educación Nacional - Lineamientos de calidad para las licenciaturas en educación
Palabras clave: Calidad de la educación y formación de maestros.
Construcciones discursivas
<p>“Este documento de política incorpora investigaciones internacionales que establecen la relación entre la calidad de la educación y la formación de maestros”.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se comprende el énfasis en la inclusión de estudios internacionales como base para respaldar las políticas propuestas, subrayando la conexión directa entre la calidad educativa y la formación de los educadores. <p>“la formación inicial y permanente de docentes es un componente de calidad de primer orden en el sistema educativo”.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se reconoce y destaca de manera clara que la formación de maestros es un elemento crucial y prioritario para la calidad del sistema educativo. <p>“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”.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se visualiza de manera enfática la necesidad imperativa de revisar, especialmente en el contexto del bajo rendimiento del sistema educativo, centrándose en la calidad de los programas de formación inicial y proponiendo estándares más rigurosos como respuesta a esta situación. <p>“Repensar lo que se entiende por un ‘buen educador’”.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sugiere la urgencia de reflexionar y replantear la definición de lo que constituye un educador de calidad.
Análisis del discurso
El discurso de la cita destaca que <i>la formación inicial y permanente de docentes es un componente de calidad de primer orden en el sistema educativo</i> . Este enunciado refleja la comprensión de que la calidad de la educación está intrínsecamente ligada a la calidad de la formación de los educadores. Al identificarla como un componente de calidad prioritario, se establece una relación de saber poder al conferir a la formación docente un estatus vital. El

MEN, como entidad que define estas prioridades, ejerce poder al determinar qué aspectos son cruciales para la calidad educativa.

Por otro lado, la alusión al bajo rendimiento del sistema educativo resalta la gravedad del problema y la imperativa necesidad de abordarlo. La propuesta de evaluar la calidad de los programas de formación inicial y establecer estándares más exigentes refleja una respuesta proactiva y decidida frente a los desafíos existentes. Elevar los estándares, reconociendo que una mejora significativa implica la implementación de medidas y normativas más rigurosas. Sin embargo, es importante destacar que la posible resistencia por parte de instituciones y actores educativos frente a la adopción de estándares más estrictos podría derivar de la percepción de estas medidas como una carga adicional o una restricción.

Adicional, la palabra *repensar* resalta la necesidad de una reconsideración profunda y flexible, reconociendo que las concepciones actuales pueden requerir ajustes. Este llamado a la reflexión implica tensiones en las concepciones arraigadas en la sociedad sobre la calidad de los educadores.

Finalmente, se comprende del discurso en la cita, la estrategia sustentada en la validación a nivel internacional, resaltando una clara conciencia de la importancia de la formación docente. En conjunto, el análisis sugiere una orientación estratégica que busca no solo validar las prácticas educativas a nivel global, sino también recalibrar y redefinir aspectos clave del sistema para impulsar mejoras significativas.

Tabla 12. Análisis del discurso

Lineamientos de Calidad para las Licenciaturas en educación (2014).

Cita analizada
Si bien la literatura nacional e internacional y los documentos de política afirman de manera contundente que el profesor – maestro o docente – es el factor de mayor incidencia en la calidad de la educación, el actual crecimiento inusitado en el número y diversidad de instituciones, muchas de ellas sin las capacidades académicas, investigativas y administrativas necesarias para atender con igual ímpetu el incremento en su calidad, ha incidido en el detrimento de las cualidades del profesorado. En la actualidad, se evidencia con preocupación, la incorporación de profesionales recién graduados como profesores temporales para los primeros semestres, en condiciones laborales precarias, donde se privilegia el contrato de hora cátedra, con pocas posibilidades de apoyo institucional para su desarrollo académico y la realización de actividades de investigación que puedan nutrir su propia práctica y el aprendizaje de los estudiantes. 370:35 p 17 en 2014 - Ministerio de Educación Nacional - Lineamientos de calidad para las licenciaturas en educación
Palabras clave: Calidad de la Educación y Rol del profesor.
Construcciones discursivas
<p>“Si bien la literatura nacional e internacional y los documentos de política afirman de manera contundente que el profesor – maestro o docente – es el factor de mayor incidencia en la calidad de la educación”.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se establece una premisa que reconoce la importancia del profesor en la calidad educativa. <p>“El actual crecimiento inusitado en el número y diversidad de instituciones, muchas de ellas sin las capacidades académicas, investigativas y administrativas necesarias para atender con igual ímpetu el incremento en su calidad, ha incidido en el detrimento de las cualidades del profesorado”.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se comprende el planteamiento a la problemática del crecimiento descontrolado de instituciones educativas que no cuentan con las capacidades requeridas, afectando negativamente las cualidades de los profesores. <p>“En la actualidad, se evidencia con preocupación, la incorporación de profesionales recién graduados como profesores temporales para los primeros semestres, en condiciones laborales precarias, donde se privilegia el contrato de hora cátedra”.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se revela una realidad donde las prácticas de contratación en el ámbito educativo pueden estar orientadas más hacia la gestión de recursos financieros que hacia la calidad y el desarrollo profesional de los docentes <p>“Con pocas posibilidades de apoyo institucional para su desarrollo académico y la realización de actividades de investigación que puedan nutrir su propia práctica y el aprendizaje de los estudiantes”.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se subraya la falta de apoyo institucional para el desarrollo académico y la investigación, elementos fundamentales para enriquecer tanto la práctica docente como el aprendizaje de los estudiantes.
Análisis del discurso
De la cita, se comprende la relevancia del factor docente en la calidad de la educación, fundamentándose en la literatura nacional e internacional y en documentos de política educativa. Esta premisa reconoce al profesor como

el elemento principal en la formación académica de los estudiantes y en la construcción de una educación de calidad. Sin embargo, se evidencia una problemática asociada al crecimiento descontrolado de instituciones educativas. Este incremento en el número y la diversidad de instituciones ha generado un detrimento en las cualidades del profesorado, ya que muchas de estas instituciones carecen de las capacidades académicas, investigativas y administrativas necesarias para garantizar una educación de calidad. Esta situación representa un desafío significativo para el sistema educativo, ya que impacta directamente en la formación y el desarrollo profesional de los docentes.

Una de las manifestaciones preocupantes de esta problemática es la tendencia a la contratación de profesionales recién graduados como profesores temporales. Estos docentes se enfrentan a condiciones laborales precarias, caracterizadas por contratos de hora cátedra que priorizan la gestión de recursos financieros sobre el desarrollo profesional y la calidad educativa. Esta situación refleja una desatención hacia las necesidades y derechos laborales de los docentes, lo que puede afectar negativamente su desempeño y su compromiso con la enseñanza.

Además, se destaca la falta de apoyo institucional para el desarrollo académico y la investigación por parte de los docentes. La ausencia de oportunidades de formación continua y de espacios para la investigación limita el potencial de los docentes para innovar y adaptarse a las demandas cambiantes del contexto educativo.

En conjunto, el análisis apunta hacia una problemática sistémica en el ámbito educativo. Donde los factores señalados impactan negativamente en la calidad del proceso educativo y el desarrollo profesional de los docentes.

Tabla 13. Análisis del discurso

Plan Nacional de Desarrollo (2014).

Cita analizada
Hacia la excelencia docente Para consolidar a Colombia como el país más educado en América Latina, uno de los objetivos fundamentales del sector educativo debe ser mejorar las competencias y los resultados de los estudiantes en las áreas de matemáticas, ciencias y lenguaje. En este sentido, numerosas investigaciones (Avendaño et al., 2015 ^a ; RAND Corporation, 2013; Fundación Compartir, 2014) han corroborado que uno de los principales determinantes de los procesos de aprendizaje y del desempeño de los estudiantes es el nivel y la calidad de la formación docente y las prácticas pedagógicas empleadas en el aula. Por esta razón, además de los esfuerzos realizados por mejorar la calidad de la educación en el cuatrienio pasado con la implementación del Programa Todos a Aprender (el cual se reforzará y se seguirá con su implementación durante el periodo 2014-2018), se establece la excelencia docente como línea estratégica para la actual política educativa. 371:9 p 89 en 2014 - Plan Nacional de Desarrollo - Se reconoció la importancia de la oferta y el desarrollo de los programas académicos pertenecientes al área del conocimiento del campo de la educación
Palabras clave: calidad, educación y competencias.
Construcciones discursivas
<p><i>“Consolidar a Colombia como el país más educado en América Latina”</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Se comprende en a la formulación de este objetivo una visión ambiciosa para el sector educativo colombiano, situando al país en una posición destacada en comparación con otros países de América Latina. <p><i>“Mejorar competencias y resultados en matemáticas, ciencias y lenguaje”.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Se observa la focalización en competencias clave. Este enfoque específico indica una respuesta a las necesidades identificadas en la educación, subrayando la importancia de un aprendizaje más riguroso. <p><i>“Excelencia docente como línea estratégica”.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - La elección de la excelencia docente se interpreta como línea que resalta la importancia asignada a la calidad de la formación de los docentes. Por tanto, sugiere una comprensión profunda de la influencia directa de los educadores en el éxito del sistema educativo.
Análisis del discurso
Desde la cita proporcionada, se evidencian relaciones de saber-poder en el discurso educativo colombiano. La importancia atribuida al conocimiento y la formación docente destaca como elementos cruciales para el éxito educativo. Aquí, el poder se manifiesta en la capacidad de influir y dirigir políticas educativas, siendo la posesión de conocimiento especializado respaldado por investigaciones un factor determinante para quienes participan en la toma de decisiones educativas. Sin embargo, se revela una tensión entre la ambiciosa aspiración de consolidar a Colombia como el país más educado y la complejidad de implementar medidas efectivas para lograr dicho objetivo.

La interrogante central se centra en cómo las políticas educativas se traducen en acciones concretas y cómo se superan los desafíos prácticos para mejorar la calidad de la educación. Esta tensión resalta la brecha entre la visión educativa y su aplicación efectiva en el terreno, subrayando la necesidad de estrategias prácticas y soluciones realistas.

La aspiración hacia la excelencia, la focalización en competencias fundamentales y el reconocimiento del papel docente como elemento clave delinean un camino hacia la mejora continua y la excelencia educativa en Colombia. Estos pilares reflejan una comprensión profunda de los factores esenciales para el progreso educativo. No obstante, la ejecución exitosa de estas propuestas se ve condicionada por la capacidad de adaptarse a las cambiantes necesidades de la sociedad. La dedicación constante de todos los actores involucrados en el ámbito educativo, desde docentes hasta responsables políticos, se torna esencial para superar desafíos y garantizar la efectividad de las iniciativas educativas.

Tabla 14. Análisis del discurso

Plan nacional de Desarrollo (2014) / Lineamientos de Calidad para la educación (2014).

Cita analizada 1
<p>Por otra parte, se fortalecerá el sistema de aseguramiento de la calidad de la educación, promoviendo el crecimiento de la matrícula de las instituciones acreditadas y el mejoramiento de las condiciones de calidad de las Instituciones de Educación Superior del país; además, se fomentarán los procesos de acreditación de alta calidad institucionales y la competitividad de las IES colombianas a nivel internacional, reflejada en un mejor posicionamiento en rankings internacionales. El acceso con calidad a la educación superior se promoverá a partir de una oferta considerable de créditos condonables, tanto para programas técnicos y tecnológicos, como para programas universitarios. Estas permitirán que estudiantes de buen desempeño académico, pero con dificultades económicas para cubrir el costo de las matrículas y del sostenimiento, logren vincularse y permanecer en la educación superior. Igualmente, se brindarán apoyos a la oferta, mediante acuerdos de desempeño con las IES. 371:20 p 365 en 2014 - Plan Nacional de Desarrollo - Se reconoció la importancia de la oferta y el desarrollo de los programas académicos pertenecientes al área del conocimiento del campo de la educación</p>
Palabras clave: Calidad de la educación.
Construcciones discursivas
<p><i>“Se fomentarán los procesos de acreditación de alta calidad institucionales y la competitividad de las IES colombianas a nivel internacional”.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Se comprende de la cita una estrategia clave dentro del discurso del gubernamental para elevar la calidad de la educación superior en Colombia. La acreditación de alta calidad se presenta como un mecanismo para evaluar y certificar la excelencia institucional; evidenciando la capacidad del gobierno para definir los estándares de calidad y las prácticas que las instituciones de educación superior IES deben seguir para obtener la acreditación. <p><i>“El acceso con calidad a la educación superior se promoverá a partir de una oferta considerable de créditos condonables, tanto para programas técnicos y tecnológicos, como para programas universitarios”.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Se aprecia la importancia de garantizar que la educación superior cumpla con estándares específicos de excelencia. A su vez, resalta la importancia de evaluar y reconocer la excelencia institucional. Por tanto, se reconoce que, el concepto de educación de calidad en esta cita implica una combinación de elementos, desde asegurar altos estándares académicos hasta abordar barreras económicas para el acceso, todo respaldado por procesos de evaluación y colaboración entre entidades educativas y gubernamentales. <p><i>“Se brindarán apoyos a la oferta, mediante acuerdos de desempeño con las IES”.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Se aprecia en la declaración, la colaboración planificada entre el gobierno y las IES. Aquí, el gobierno busca ejercer su poder para influir en las prácticas y el rendimiento de las IES a través de acuerdos de desempeño.
Análisis del discurso
<p>La cita proporcionada revela una intrincada interacción entre el saber y el poder en el contexto de la educación superior en Colombia. En este escenario, el gobierno, como actor central, desempeña un papel crucial al ejercer su influencia en la definición de estándares de calidad y prácticas educativas. Esta acción establece una dinámica donde el conocimiento se convierte en una herramienta de poder, destacando la centralidad de la regulación gubernamental en la configuración del panorama educativo.</p>

Por otro lado, el proceso de acreditación de alta calidad se erige como un ejemplo claro de esta dinámica, donde el gobierno otorga validez y legitimidad al conocimiento considerado pertinente en la educación superior. Al hacerlo, confiere la capacidad de determinar la excelencia, consolidando una relación donde el conocimiento y su validación se convierten en instrumentos clave de poder. Por tanto, la capacidad de acceder a la educación superior se presenta como una herramienta que permite a los individuos alcanzar un mayor grado de empoderamiento, aunque este acceso no está exento de la influencia del gobierno como regulador principal.

En cuanto a la colaboración entre el gobierno y las IES se presenta como una estrategia para mejorar el rendimiento institucional. No obstante, esta colaboración no escapa a las dinámicas de poder, ya que el gobierno busca influir en las prácticas y el rendimiento de las IES. Aquí, el conocimiento se convierte en un área de negociación y control, evidenciando la intersección entre el poder gubernamental y la autonomía institucional.

Finalmente, las tensiones centrales se manifiestan en la definición de conceptos clave como calidad, acceso, excelencia y equidad. La interpretación de calidad, por ejemplo, se torna susceptible a debates sobre qué constituye una educación de calidad. Asimismo, la tensión entre acceso y equidad resalta la necesidad de abordar barreras estructurales para garantizar oportunidades justas, evidenciando la complejidad inherente al equilibrio entre el acceso equitativo a la educación superior y la búsqueda de la equidad.

Cita analizada 2

Eficiencia del Sistema de Aseguramiento de la Calidad: se modificará el marco institucional del sistema de calidad para redefinir procesos y competencias con el fin de optimizar las funciones de evaluación, inspección, vigilancia y control destinadas a velar por la adecuada prestación del servicio de educación superior. Este ajuste tendrá en cuenta la incorporación de la Formación para el Trabajo y Desarrollo Humano (FTDH) en el modelo de calidad, la estandarización de los criterios de acreditación por parte del Consejo Nacional de Acreditación y de condiciones básicas para la expedición de los registros calificados por la Comisión Nacional Intersectorial para el Aseguramiento de a Calidad de la Educación Superior (Conaces), el apoyo a las instituciones de educación superior para el desarrollo de autogestión y rendición voluntaria de cuentas como mecanismos preventivos y el fortalecimiento de los mecanismos correctivos. [371:13 p 100 en 2014 - Plan Nacional de Desarrollo - Se reconoció la importancia de la oferta y el desarrollo de los programas académicos pertenecientes al área del conocimiento del campo de la educación](#)

Palabras clave: Calidad de la educación y acreditación.

Construcciones discursivas

“Se modificará el marco institucional del sistema de calidad para redefinir procesos y competencias con el fin de optimizar las funciones de evaluación, inspección, vigilancia y control destinadas a velar por la adecuada prestación del servicio de educación superior”.

- Se comprende que, la modificación propuesta tiene como objetivo principal redefinir los procesos y competencias existentes. Este cambio no implica simplemente ajustes superficiales; al contrario, sugiere la necesidad de realizar un examen profundo, que posiblemente conlleve a una transformación de las estructuras y prácticas actuales. Además, se evidencia un claro interés en mejorar la eficiencia y eficacia de estas funciones, con la intención de lograr un rendimiento más efectivo y alineado con los objetivos de calidad.

“Este ajuste tendrá en cuenta la incorporación de la Formación para el Trabajo y Desarrollo Humano (FTDH) en el modelo de calidad, la estandarización de los criterios de acreditación por parte del Consejo Nacional de Acreditación y de condiciones básicas para la expedición de los registros calificados por la Comisión Nacional Intersectorial para el Aseguramiento de a Calidad de la Educación Superior (Conaces)”.

- Se observa que la imposición de condiciones básicas indica la necesidad de establecer requisitos fundamentales para que las instituciones obtengan reconocimiento oficial. Este enfoque tiene el potencial de mejorar la calidad y consistencia de la oferta educativa. Además, se reconoce la importancia de la regulación externa para asegurar la objetividad y calidad en el proceso de acreditación. La asignación de roles específicos a organismos subraya esta importancia y refleja una colaboración entre entidades, trabajando conjuntamente para fortalecer el sistema de aseguramiento de la calidad.

Análisis del discurso

La educación superior, como espacio de formación y construcción de conocimiento, se ve constantemente moldeada por dinámicas de poder que se manifiestan en propuestas de modificación del marco institucional. En este contexto, la redefinición de procesos y competencias por parte de las instituciones no solo refleja un ejercicio de poder, sino que también influye directamente en la estructura del conocimiento impartido. Los debates sobre las competencias esenciales y la forma de evaluarlas pueden surgir, generando tensiones entre diversas perspectivas y prioridades educativas.

Por otro lado, la incorporación de la Formación para el Trabajo y Desarrollo Humano (FTDH) en el marco educativo añade una capa adicional de complejidad a las dinámicas de poder. Al tomar decisiones sobre su integración, las instituciones ejercen un poder significativo al definir qué habilidades y conocimientos se consideran esenciales para los estudiantes. Esta decisión no solo refleja una orientación hacia la preparación laboral, sino que también plantea tensiones intrínsecas entre esta necesidad pragmática y la preservación de un enfoque más académico.

Las decisiones relacionadas con la FTDH pueden generar tensiones palpables entre la necesidad de equipar a los estudiantes con habilidades prácticas para el mundo laboral y la preservación de la profundidad y amplitud de la educación académica. Estas tensiones no solo se manifiestan en la definición de los contenidos curriculares, sino también en la percepción de la educación superior como un medio para la formación integral de individuos capaces de enfrentar los desafíos del entorno laboral y social.

Esta dinámica revela que la introducción de la FTDH no solo representa un cambio en la oferta educativa, sino que también desencadena procesos de negociación y definición de prioridades.

Finalmente, la imposición de condiciones y regulaciones externas constituye un claro ejercicio de poder normativo sobre las instituciones educativas. En este contexto, los organismos externos establecen las reglas y criterios que las instituciones deben seguir para alcanzar el reconocimiento oficial. No obstante, esta regulación externa no está exenta de generar tensiones intrínsecas. La forma en que las instituciones se ajustan y responden a estos estándares externos impacta directamente en su estructura organizativa, procesos de toma de decisiones y en la oferta educativa que se ofrece a los estudiantes.

Cita analizada 3

Tenemos entonces, la imperante necesidad de vincular y ajustar la investigación científica que se produce en educación a nuestras características contextuales, y formular y desarrollar proyectos que consideren las actuales y futuras prioridades de mejorar la calidad de la educación, de sus actores, de sus prácticas y del aprendizaje de los estudiantes, para lograr ofrecer una educación de calidad y con pertinencia que propenda por la equidad y el mejoramiento de las oportunidades de los niños, niñas y jóvenes de Colombia. En el caso particular de los programas de formación inicial, y sin detrimento de la existencia de grupos de investigación institucionales que atiendan otros propósitos, se espera que la investigación se oriente al análisis de las prácticas, su mejoramiento y la incorporación y validación de innovaciones didácticas que aporten a los aprendizajes de los estudiantes. La presente propuesta define unos lineamientos que recogen la tradición crítica de la investigación nacional e internacional sobre la formación inicial de maestros, además de la realizada por las facultades de educación sobre las cualidades del maestro, las condiciones de calidad de los 81 programas de licenciatura acreditados, los aportes de la Asociación Colombiana de Facultades de Educación (ASCOFADE), las especificaciones del ICFES en la formulación de las pruebas Saber y Saber Pro (antes ECAES), las orientaciones de los miembros de la sala de educación de CONACES, y las guías para la acreditación de los programas de educación del CNA, para que los centros de formación de maestros asuman los retos que la educación del presente y del futuro requieren en una sociedad globalizada y altamente competitiva [370:22 p 9 en 2014 - Ministerio de Educación Nacional - Lineamientos de calidad para las licenciaturas en educación](#)

Palabras clave: Calidad de la educación y condiciones de calidad.

Construcciones discursivas

“Tenemos entonces, la imperante necesidad de vincular y ajustar la investigación científica que se produce en educación a nuestras características contextuales, y formular y desarrollar proyectos que consideren las actuales y futuras prioridades de mejorar la calidad de la educación, de sus actores, de sus prácticas y del aprendizaje de los estudiantes, para lograr ofrecer una educación de calidad y con pertinencia que propenda por la equidad y el mejoramiento de las oportunidades de los niños, niñas y jóvenes de Colombia”.

- Se percibe la necesidad de diseñar e implementar proyectos de investigación que estén alineados con las prioridades actuales y futuras de mejorar la calidad educativa en Colombia. Este enfoque implica una cuidadosa consideración de los desafíos presentes, pero también anticipa y se prepara para los desafíos que puedan surgir en el futuro. La investigación educativa, por lo tanto, se convierte en un instrumento estratégico para la planificación y la adaptación continua del sistema educativo. En este contexto, se aprecia en la cita que, el objetivo central de la investigación educativa es garantizar una educación de calidad, contribuyendo a la formación de ciudadanos capacitados.

“En el caso particular de los programas de formación inicial, y sin detrimento de la existencia de grupos de investigación institucionales que atiendan otros propósitos, se espera que la investigación se oriente al análisis de las prácticas, su mejoramiento y la incorporación y validación de innovaciones didácticas que aporten a los aprendizajes de los estudiantes”.

- Se comprende la necesidad de un análisis exhaustivo de las prácticas educativas presentes en los programas de formación inicial. A partir de este análisis, se espera que la investigación proponga mejoras concretas

en estas prácticas, con el objetivo último de mejorar la calidad de la educación y el desarrollo profesional de los futuros docentes.

“La presente propuesta define unos lineamientos que recogen la tradición crítica de la investigación nacional e internacional sobre la formación inicial de maestros, además de la realizada por las facultades de educación sobre las cualidades del maestro, las condiciones de calidad de los 81 programas de licenciatura acreditados, los aportes de la Asociación Colombiana de Facultades de Educación (ASCOFADE), las especificaciones del ICFES en la formulación de las pruebas Saber y Saber Pro (antes ECAES), las orientaciones de los miembros de la sala de educación de CONACES, y las guías para la acreditación de los programas de educación del CNA, para que los centros de formación de maestros asuman los retos que la educación del presente y del futuro requieren en una sociedad globalizada y altamente competitiva”.

- Se destaca que las pautas han sido concebidas con la intención de guiar con precisión los procesos de formación, garantizando así una preparación completa y eficaz para los futuros educadores. Este enfoque implica que las pautas toman en cuenta los resultados y las perspectivas críticas de investigaciones llevadas a cabo en variados contextos educativos, enriqueciendo la propuesta con una visión global y contextualizada. Asimismo, se reconoce que la pluralidad de perspectivas y opiniones provenientes de diversas fuentes aporta riqueza a la propuesta, garantizando que esta esté sólidamente respaldada por una variedad extensa de experiencias y conocimientos especializados. Finalmente se reconoce en el propósito último de la propuesta: preparar a los centros de formación de maestros para enfrentar los desafíos actuales y futuros en un entorno globalizado y altamente competitivo. Esto evidencia una perspectiva futurista, donde la formación de maestros se considera una herramienta estratégica para dotar a los educadores con las competencias esenciales que les permitirán sobresalir en un entorno que evoluciona constantemente.

Análisis del discurso

En el contexto de la educación en Colombia, la intersección entre el saber y el poder desempeña un papel crucial en la propuesta de formación inicial de maestros. Esta interrelación se hace evidente al subrayar la importancia de integrar la investigación científica con las particularidades contextuales del país y las prioridades presentes y futuras para mejorar la calidad educativa. La propuesta reconoce la investigación científica como una herramienta potente para comprender y transformar la educación, donde el saber se configura como un medio para empoderar a los actores educativos y mejorar las prácticas pedagógicas. Sin embargo, surge una tensión en cuanto a la distribución y aplicación práctica de este conocimiento, así como en relación con quiénes definen las características contextuales y cómo estas se reflejan en las políticas y prácticas educativas.

La influencia ejercida por organismos como el ICFES, ASCOFADE y el CNA adquiere un papel destacado al establecer directrices y estándares, donde la capacidad de generar conocimiento se convierte en un poder estratégico para adaptar y transformar la educación. La investigación educativa emerge como una herramienta esencial para planificar y ajustar de manera continua el sistema educativo. Sin embargo, surge la interrogante crucial sobre si estas directrices realmente representan las necesidades reales de la educación en Colombia o si reflejan agendas políticas y socioeconómicas. Además, la propuesta insta a los centros de formación de maestros a asumir los retos actuales, otorgándoles un poder considerable para modelar el futuro de la educación. No obstante, la tensión se presenta en la necesidad de cumplir con estándares gubernamentales mientras se desempeñan como agentes de cambio y adaptación.

En última instancia, la dinámica entre el conocimiento y la autoridad destaca una constante necesidad de equilibrio y negociación. Este equilibrio se manifiesta en la interacción entre la producción de conocimiento, la definición de prioridades educativas y la búsqueda de equidad en el ámbito educativo colombiano.

Cita analizada 4

En cuanto a la calidad de la educación superior impartida en el país, de acuerdo con la información del Sistema Nacional de Información de la Educación superior (SNIES), el país cuenta con 6.414 programas de pregrado registrados en el sistema, de los cuales 944 cuentan con registro de alta calidad y 5.470 con registro calificado.² En el caso de las instituciones de educación superior, se tiene que 33 de las 288 existentes cuentan con acreditación de alta calidad. Asociado con esto, es importante resaltar que solo el 6 % de los docentes de educación superior cuentan con formación doctoral. En este sentido, el país debe avanzar hacia un rediseño de los criterios para el otorgamiento de los registros calificados que lleve a todos los programas a operar bajo estándares de calidad más elevados, así como a propiciar estrategias para promover la acreditación de alta calidad de más instituciones de educación superior y fomentar la formación avanzada del cuerpo docente. 371:6 p 84 en 2014 - Plan Nacional de Desarrollo - Se reconoció la importancia de la oferta y el desarrollo de los programas académicos pertenecientes al área del conocimiento del campo de la educación. 371:6 p 84 en 2014 - Plan Nacional de Desarrollo - Se reconoció la importancia de la oferta y el desarrollo de los programas académicos pertenecientes al área del conocimiento del campo de la educación

Palabras clave: Calidad de la Educación, educación superior, alta calidad, registro calificado y acreditación.
Construcciones discursivas
<p><i>“En cuanto a la calidad de la educación superior impartida en el país, de acuerdo con la información del Sistema Nacional de Información de la Educación superior (SNIES), el país cuenta con 6.414 programas de pregrado registrados en el sistema, de los cuales 944 cuentan con registro de alta calidad y 5.470 con registro calificado”.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Se reconoce los programas registrados, pero también se señala que la mayoría tienen solo registro calificado, lo que puede indicar que no cumplen con los estándares más elevados de calidad. <p><i>“En este sentido, el país debe avanzar hacia un rediseño de los criterios para el otorgamiento de los registros calificados que lleve a todos los programas a operar bajo estándares de calidad más elevados, así como a propiciar estrategias para promover la acreditación de alta calidad de más instituciones de educación superior y fomentar la formación avanzada del cuerpo docente”.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Se sugiere que los estándares actuales pueden no ser lo suficientemente altos y que se requiere un cambio para elevar la calidad de la educación superior en general. Por tanto, se deben promover estrategias para aumentar la cantidad de instituciones de educación superior que obtienen acreditación de alta calidad. Además, se resalta la relevancia de contar con un cuerpo docente altamente capacitado y con formación avanzada. Por consiguiente, se infiere que la excelencia educativa guarda una estrecha relación con la competencia y nivel de formación de los docentes.
Análisis del discurso
<p>De la cita analizada, se observa que el panorama de la educación superior en el país se configura a partir de una compleja red de relaciones de saber-poder. Relaciones manifiestas en la definición de estándares de calidad. En este sentido, los organismos reguladores y gubernamentales, a través de la definición de estándares de calidad y acreditación, ejercen un poder sobre la validez y legitimidad de los programas académicos. Estos estándares no solo impactan en la percepción pública de la calidad educativa, sino que también influyen en la configuración de los currículos y las prácticas pedagógicas. El conocimiento, en forma de currículo, metodologías de enseñanza y evaluación, no es neutral. Refleja y perpetúa ciertos discursos, valores y perspectivas dominantes en la sociedad, configurando una dinámica de poder en la que ciertos saberes se legitiman por encima de otros.</p> <p>Por otro lado, si bien se destaca la existencia de 944 programas de pregrado con registro de alta calidad y 33 instituciones con acreditación de alta calidad a la fecha del texto, estas cifras se perciben aún minoritarias en comparación con el total de programas e instituciones. Esta disparidad evidencia inequidades y desigualdades en el acceso a una educación de calidad, así como en la distribución del poder académico e institucional. A esto se suma la brecha en la formación del cuerpo docente, donde solo el 6% cuenta con formación doctoral.</p>

Tabla 15. Análisis de discurso

Programa de curso-Diseño Curricular y Planificación Escolar (2013).

Cita analizada 1
<p>La práctica pedagógica y artística actual, demanda la garantía de un sujeto de enseñanza con un desarrollo básico de competencias no solo en el saber, en el saber hacer, sino también, en el saber ser. Esto supone un currículo que apunte no solo a ampliar conocimientos sobre aprendizaje y enseñanza sino también a ser capaz de pensar el hecho educativo en congruencia con el momento histórico que viven sus estudiantes, sus necesidades pedagógicas, didácticas y metodológicas, entre otras; un sujeto, además, proactivo que revuelva las demandas de la realidad específica de un determinado contexto. Por último, un sujeto abierto que adquiera habilidades para el diseño y agenciamiento curricular en el contexto formal y no formal de la educación. 266:1 ¶ 65 en 2013 – 2 Diseño Curricular y Planificación Escolar</p>
Palabras clave: Práctica pedagógica, currículo, curricular y educación.
Construcciones discursivas
<p><i>“La práctica pedagógica y artística actual demanda la garantía de un sujeto de enseñanza con un desarrollo básico de competencias no solo en el saber, en el saber hacer, sino también, en el saber ser”.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Se aprecia la importancia de un enfoque integral en la educación y en el desarrollo de competencias que trascienden el simple dominio de contenidos académicos saber- saber hacer-saber para ser. Este enfoque permite apreciar que la educación no solo se trata de transmitir información, sino también de formar individuos capaces de enfrentar los desafíos del contexto.

<p><i>“Esto supone un currículo que apunte no solo a ampliar conocimientos sobre aprendizaje y enseñanza sino también a ser capaz de pensar el hecho educativo en congruencia con el momento histórico que viven sus estudiantes, sus necesidades pedagógicas, didácticas y metodológicas, entre otras”.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Se advierte que, el currículo sea relevante, contextualizado y adaptado a las necesidades y realidades versátiles de los estudiantes (contexto histórico y cultural). Esto señala una educación en la cual, solo enseñe contenidos, sino que también fomente la reflexión crítica sobre el proceso educativo en sí mismo. <p><i>“Por último, un sujeto abierto que adquiera habilidades para el diseño y agenciamiento curricular en el contexto formal y no formal de la educación”.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Se pone énfasis cultivar en los estudiantes la capacidad de ser agentes activos en su propio proceso educativo. Esto señala e implica no solo recibir conocimientos de forma pasiva, sino también adquirir habilidades para diseñar y gestionar el proceso educativo (formales o informal). Esta permite apreciar que la educación no se limita al aula, sino que también ocurre en diversos contextos y situaciones de la vida cotidiana.
<p>Análisis del discurso</p> <p>En el contexto de la cita, se destaca la importancia de una formación integral que no solo se enfoque en el desarrollo de competencias relacionadas con el conocimiento y la habilidad práctica, sino también en el saber ser. Esta perspectiva invita a reflexionar sobre el propósito de la educación en ese momento particular. En este sentido, se introduce la noción de un currículo que vaya más allá de la simple transmisión de conocimientos y que se adapte a las necesidades y realidades de los estudiantes, promoviendo así una educación contextualizada. Por lo tanto, se hace hincapié en considerar el momento histórico y las demandas pedagógicas que influyen en el proceso educativo. Adicional, al enfatizar la importancia de un currículo adaptado a las necesidades y realidades de los estudiantes, se resalta la idea de que la educación debe tener un impacto positivo en la vida de los estudiantes. Un currículo descontextualizado y alejado de la realidad de los estudiantes podría generar desinterés y desmotivación. Lo expuesto plantea una visión de la educación para formar ciudadanos críticos, autónomos y capaces de contribuir positivamente a la sociedad.</p> <p>Por otro lado, al plantearse la necesidad de un currículo contextualizado y adaptado a las realidades de los estudiantes, se reconoce que el conocimiento no es neutral ni universal, sino que está situado en un contexto histórico y cultural específico. Asimismo, al destacar la importancia de formar individuos capaces de diseñar y gestionar su propio proceso educativo, se les otorga un mayor poder y autonomía en su aprendizaje. Esto implica un cuestionamiento a las estructuras “tradicionales de poder en la educación”, donde el docente es el único poseedor del conocimiento y los estudiantes son receptores pasivos.</p>

Tabla 16. *Análisis del discurso*

Resolución 18583 (2017).

<p>Cita analizada 1</p> <p>La institución de educación superior debe demostrar, además, que cuenta con una organización que permita la formación y retroalimentación de calidad de los futuros licenciados, y que la práctica pedagógica y educativa está organizada de forma tal que, en dicho proceso, el estudiante de Licenciatura se convierte en protagonista de una reflexión sistemática sobre su propia práctica para mejorarla y garantizar su aprendizaje. De igual manera, la institución de educación superior determinará en qué momento del plan de estudios debe empezar la práctica pedagógica, una vez el estudiante haya cursado y aprobado como mínimo cuarenta (40) créditos del total del programa. La incorporación de la práctica pedagógica y educativa en el plan de estudios debe aumentar a medida que los estudiantes avanzan en su carrera, hasta llegar a la práctica docente en el aula durante los períodos finales de la misma. Por su naturaleza de investigación e intervención, la práctica educativa se puede desarrollar mediante procesos de proyectos de aula, innovación curricular o práctica reflexiva. Por su parte y derivado de su énfasis en observación, trasposición e interacción, la práctica pedagógica se puede apalancar de procesos formativos a través de estudios de casos, etnografía del aula y narrativas docentes. Finalmente, y como producto de la experiencia directa en el aula, la práctica docente se podrá evidenciar por medio de diseño de unidades y materiales didácticos, evaluación curricular y sistematización de experiencias educativas. 412:1 p 8 en 2017 - Resolución 18583 - MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL - Por la cual se ajustan las características específicas de calidad de los programas de Licenciatura para la obtención, renovación o modificación del plan de estudios.</p>
<p>Palabras clave: Práctica pedagógica, curricular y plan de estudios.</p>

<p>Construcciones discursivas</p> <p><i>“La institución de educación superior debe demostrar, además, que cuenta con una organización que permita la formación y retroalimentación de calidad de los futuros licenciados”.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Se aprecia que, la responsabilidad de las instituciones de educación superior en proporcionar una estructura organizativa. Lo que señala e implica contar con recursos personal capacitado y mecanismos de evaluación y mejora continua. <p><i>“...el estudiante de Licenciatura se convierte en protagonista de una reflexión sistemática sobre su propia práctica para mejorarla y garantizar su aprendizaje”.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Se aprecia el papel activo del estudiante de Licenciatura en la reflexión sobre su propia práctica, lo que sugiere un enfoque centrado en el estudiante, donde se le otorga un rol protagónico en su proceso formativo. <p><i>“La incorporación de la práctica pedagógica y educativa en el plan de estudios debe aumentar a medida que los estudiantes avanzan en su carrera hasta llegar a la práctica docente en el aula durante los períodos finales de la misma.”</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Esto permite apreciar la idea-propuesta de una integración progresiva de la teoría y la práctica, y una mayor exposición a situaciones reales de enseñanza-aprendizaje. <p><i>“Por su naturaleza de investigación e intervención, la práctica educativa se puede desarrollar mediante procesos de proyectos de aula, innovación curricular o práctica reflexiva. Finalmente, y como producto de la experiencia directa en el aula, la práctica docente se podrá evidenciar por medio de diseño de unidades y materiales didácticos, evaluación curricular y sistematización de experiencias educativas”</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Se infiere de la afirmación la naturaleza multifacética de la práctica educativa y la diversidad de formas en las que se puede desarrollar y evidenciar. Lo cual resalta la importancia de la reflexión crítica y la adaptación continua en el proceso de enseñanza-aprendizaje; así como la importancia de evidenciar estas prácticas a través de acciones concretas y evaluativas. Por tanto, se comprende el reflejo de un enfoque integral orientado a la mejora en la educación.
<p>Análisis del discurso</p> <p>El análisis de la cita destaca la complicada interrelación entre el saber y el poder en el ámbito de la formación docente, abordando esta temática desde tres perspectivas que se visionan fundamentales e invitan a reflexionar sobre el papel de la institución, los estudiantes y la práctica pedagógica en la construcción del conocimiento y el desarrollo de competencias profesionales.</p> <p>En primer lugar, se pone de manifiesto el poder intrínseco que subyace en la práctica pedagógica, acentuando la trascendencia del conocimiento práctico que los futuros docentes adquieren mediante su inmersión directa en el aula. Este planteamiento nos lleva a considerar la importancia de la experiencia como fuente de aprendizaje y la necesidad de establecer un vínculo indisoluble entre la teoría y la praxis en la formación del profesorado. La reflexión sobre la acción y la generación de resultados tangibles se erigen como pilares fundamentales en este proceso, permitiendo a los estudiantes no solo aplicar los saberes teóricos, sino también cuestionarlos, enriquecerlos y adaptarlos a las realidades educativas particulares.</p> <p>En segundo lugar, el análisis permite comprender el poder que ejercen las instituciones de educación superior en la definición de las condiciones necesarias para garantizar una formación docente de calidad. No obstante, cabe resaltar que el programa de la LD se ha sometido dos procesos de autoevaluación (2016-2020), en búsqueda de una mayor pertinencia y efectividad formativa (cabe preguntarse entonces, hasta qué punto las instituciones están cumpliendo con este papel y si realmente están proporcionando los medios y el acompañamiento necesarios para que los futuros docentes desarrollen toda su potencia).</p> <p>Por último, se resalta el papel protagónico del estudiante en su propio proceso de aprendizaje, reconociendo su poder como agente reflexivo y constructor activo de conocimiento. Este enfoque centrado en el estudiante supone y señala de nuevo, como lo argumento en el análisis de la cita anterior, un cambio paradigmático en la concepción “tradicional de la educación”, donde el docente era el depositario del saber y el estudiante un mero receptor pasivo. Al situar al futuro docente en el centro del proceso formativo, sienta las bases para una educación democrática y transformadora.</p>

Tabla 17. Análisis del discurso

Lineamientos de calidad para las Licenciaturas en educación (2014).

Cita analizada 1

En esta prueba, se reconocen las competencias comunes del docente como un conjunto de competencias interconectadas; por ello, se definen para este proceso tres competencias: enseñar, formar y evaluar. ENSEÑAR: competencia para comprender, formular y usar la didáctica de las disciplinas con el propósito de favorecer los aprendizajes de los estudiantes. FORMAR: Competencia para reconceptuar y utilizar conocimientos pedagógicos que permitan crear ambientes educativos para el desarrollo de los estudiantes, del docente y de la comunidad. EVALUAR: competencia para reflexionar, hacer seguimiento y tomar decisiones sobre los procesos de formación, con el propósito de favorecer la autorregulación y de plantear acciones de mejora en la enseñanza, en el aprendizaje y en el currículo. Estas tres competencias son transversales y se interconectan permanentemente para dar cuenta del ejercicio del futuro docente en relación con la ciencia y con sus modos de existencia como intelectual, como sujeto de saber que enseña, forma y evalúa. Estos procesos se expanden en ámbitos de alta significación en su práctica pedagógica; es decir, la formación de las generaciones jóvenes, la enseñanza de los objetos de conocimiento, y la evaluación de cada uno de los procesos, entendidos estos como registro de las mediaciones entre los sujetos, los discursos y las prácticas que producen transformaciones. Así, los futuros docentes despliegan su papel como sujetos políticos para construir relaciones en el desarrollo de la lectura de contextos y en el ejercicio sistemático de pensar su práctica de manera vinculante con la sociedad. 370:52 p 36 en 2014 - Ministerio de Educación Nacional - Lineamientos de calidad para las licenciaturas en educación

Palabras clave: Práctica pedagógica y sujetos políticos.

Construcciones discursivas

“En esta prueba, se reconocen las competencias comunes del docente como un conjunto de competencias interconectadas; por ello, se definen para este proceso tres competencias: enseñar, formar y evaluar”.

- En la cita se sugiere que, las competencias del docente son interconectadas y abarcan aspectos complejos. No se reducen únicamente a la enseñanza, sino que también engloban la capacidad de formar a los estudiantes y evaluar su desarrollo. Esto recalca la importancia de un enfoque integral en la preparación de los futuros docentes, que trasciende la mera transmisión de conocimientos.

“Estas tres competencias son transversales y se interconectan permanentemente para dar cuenta del ejercicio del futuro docente en relación con la ciencia y con sus modos de existencia como intelectual, como sujeto de saber que enseña, forma y evalúa”.

- En este contexto se enfatiza que, las tres competencias (enseñar, formar y evaluar) no operan de forma aislada, sino que están interconectadas y se aplican de manera constante en la labor docente. Además, se visualiza y resalta el papel del docente como un individuo que no solo transmite conocimientos, sino que también desempeña un rol más amplio como intelectual y agente de cambio en la sociedad.

“Así, los futuros docentes despliegan su papel como sujetos políticos para construir relaciones en el desarrollo de la lectura de contextos y en el ejercicio sistemático de pensar su práctica de manera vinculante con la sociedad”

- Aquí se resalta el rol dinámico y político que desempeñan los docentes en la sociedad. Más allá de su labor de enseñanza, tienen la responsabilidad de comprender y adaptarse a los entornos sociales y culturales en los que operan. Esto requiere que reflexionen críticamente sobre su práctica y su influencia en la sociedad en su conjunto.

Análisis del discurso

Las competencias transversales (enseñar, formar y evaluar) dan cuenta de la relación del docente con su rol como intelectual y como sujeto de saber, lo que devela que el currículo trasciende lo meramente académico y abarca la dimensión política del docente, quien debe desarrollar la capacidad de leer contextos y vincular su práctica con la sociedad. En este sentido, el poder del docente radica en su capacidad para enseñar, formar y evaluar, lo que implica una formación integral de los estudiantes y la valoración de sus aprendizajes. Asimismo, el saber del docente se construye a través de la interconexión de las competencias mencionadas y de la reflexión sistemática sobre su práctica en relación con el contexto social. Este saber-poder se infiere, le permite al docente incidir en la realidad y establecer relaciones significativas entre la educación y la sociedad.

Lo anterior invita a reflexionar el papel del docente y la noción de currículo en el contexto de la formación inicial. Más allá de una visión *reduccionista* que limita el currículo a un conjunto de contenidos y objetivos de aprendizaje, se plantea una concepción más amplia y compleja que abarca las competencias transversales que definen el ser y el hacer del docente. Por tanto, se comprende que, la tríada de competencias enseñar, formar y evaluar se muestra como el núcleo fundamental del ejercicio docente. Sin embargo, más allá de estas competencias específicas, se vislumbra en el currículo al docente como sujeto político. Lo que implica en el contexto analizado, *desarrollar en los futuros docentes la capacidad de leer críticamente los contextos, de cuestionar las realidades educativas y sociales, y de asumir un compromiso ético y político en la construcción de la sociedad.*

Tabla 18. Análisis del discurso

Documento Maestro Licenciatura en Danza (2021).

Cita analizada 1
En consecuencia, la conceptualización teórica del programa cobra sentido en la organización curricular al sustentar la formación docente en el estudio y la vivencia del entrenamiento técnico y creativo para la enseñanza de la danza, así como en la reflexión sobre el quehacer artístico y educativo. Esta perspectiva transversaliza el currículo por la estrategia investigativa y la proyección social a través de sus prácticas pedagógicas investigativas, estrategias que contemplan la particularidad de los escenarios educativos en los cuales se despliega dicho conocimiento para incidir en múltiples contextos socioculturales. 2479:9 p 107 en 2021 - Documento maestro Licenciatura en Danza
Palabras clave: prácticas pedagógicas investigativas, currículo y curricular.
Construcciones discursivas
<p><i>“...la conceptualización teórica del programa cobra sentido en la organización curricular al sustentar la formación docente en el estudio y la vivencia del entrenamiento técnico y creativo para la enseñanza de la danza...”</i></p> <ul style="list-style-type: none">- Se resalta que, la teoría ofrece una base sólida para el desarrollo de la práctica pedagógica. Además, se hace hincapié en la importancia de la experiencia práctica y creativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la danza. En este sentido, se reconoce la interconexión necesaria entre la teoría y la práctica para proporcionar una formación integral a los futuros docentes, capacitándolos para abordar eficazmente los desafíos en el aula. <p><i>“...la estrategia investigativa y la proyección social a través de sus prácticas pedagógicas investigativas, estrategias que contemplan la particularidad de los escenarios educativos en los cuales se despliega dicho conocimiento para incidir en múltiples contextos socioculturales”</i></p> <ul style="list-style-type: none">- Se evidencia que las prácticas pedagógicas investigativas no solo buscan mejorar la enseñanza y el aprendizaje, sino también influir en los contextos más amplios en los que se desarrolla la educación. Esto implica una evaluación crítica de los entornos educativos específicos y la adaptación de estrategias pedagógicas para abordar las necesidades y desafíos particulares de cada contexto. Además, se resalta la proyección social de estas prácticas, lo que indica un compromiso con el cambio y la transformación en la sociedad a través de la educación.
Análisis del discurso
<p>El análisis permite inferir que, el currículo se entiende como un espacio de formación docente que combina el estudio y la vivencia del entrenamiento técnico y creativo para la enseñanza de la danza, con una estrategia investigativa que permite la generación de conocimiento situado y contextualizado. Es decir, que trasciende la organización de contenidos y se concibe como un proceso integral que articula la conceptualización teórica y la proyección social (dimensión social del currículo en múltiples contextos socioculturales). Por consiguiente, se comprende que, el saber se desarrolla mediante la experiencia (entrenamiento técnico y creativo para la enseñanza de la danza), lo que implica la incorporación de valores y actitudes propias de la disciplina. Por otra parte, el poder se ejerce a través de la estrategia investigativa y la proyección social, que permiten la generación de conocimiento situado y la incidencia en múltiples contextos socioculturales. Estas relaciones configuran un perfil docente capaz de transformar realidades a partir de su práctica pedagógica.</p> <p>Lo señalado posibilita comprender que la conceptualización teórica del programa cobra sentido en la organización curricular al sustentar la formación docente en lo experiencial. Resaltando así que el currículo se construye a partir de esa experiencia concreta y la reflexión sobre la práctica. Por lo tanto, se identifica que los futuros docentes no solo aprenden técnicas y métodos de enseñanza, sino que también incorporan formas de ser y hacer propias de la disciplina artística.</p> <p>Por otro lado, se reconoce en lo identificado que el currículo no se agota en la dimensión técnica y creativa. La investigación se convierte así en un eje transversal del currículo, que articula la teoría y la práctica, y que permite la construcción de un saber pedagógico propio. Además, según se expone, el currículo contempla la proyección social como una dimensión fundamental de la formación docente. Lo que permite comprender que el docente de danza genera procesos de inclusión, participación y democratización a través de su práctica artística y pedagógica. En este sentido, el poder se percibe ejercido, distribuido y negociado en las relaciones pedagógicas, en las prácticas investigativas y en los procesos de proyección social.</p>

Tabla 19. Análisis del discurso.

Informe de Autoevaluación (2020).

Cita analizada 1
<p>Otra transformación importante y que nació de la pregunta por un currículo pertinente para un pregrado para formar artistas-formadores en danza fue la que implicó revisar las orientaciones de los componentes y las prácticas pedagógicas investigativas). Durante el año 2017, fue construido de marea colectiva y colaborativa el documento “La resignificación de las prácticas docentes de la Facultad de Artes”, el cual fue un insumo fundamental para consolidar el programa de prácticas de la Facultad. Este estudio es el que da cuenta de las inquietudes que fundamentaban la necesidad de actualizar los planes de estudio de las licenciaturas, bajo una perspectiva cada vez más atenta de su compromiso social y educativo de acuerdo con los diferentes escenarios de práctica de estudiantes y de inserción laboral de los futuros egresados... Cabe agregar que la actualización del programa de Licenciatura en Danza se fundamenta también en los lineamientos de la rectoría, referidos a procurar condiciones de calidad a los programas de la Universidad de Antioquia, acatar las directrices del Acuerdo 418 del 29 de abril de 2014, que crea y define la política integral de prácticas para los programas de pregrado de la Universidad de Antioquia... En consecuencia, los cambios curriculares han sido el resultado de plantearse una propuesta formativa investigativa para la construcción colectiva de saberes, donde las prácticas dancísticas se entretujan con las educativas y otras disciplinas del arte y las ciencias sociales y humanas ...Y, además, a las exigencias del Consejo de la Facultad de Artes, de compartir un componente común de asignaturas del área pedagógica para los programas de licenciaturas, con el fin de establecer procesos académicos articulados e interdisciplinarios y transdisciplinarios que faciliten el diálogo entre los programas ofertados por la Facultad, licenciaturas de la Facultad de Educación y las unidades administrativas pertenecientes a los departamentos de Artes Visuales, Música y Artes Escénicas.</p> <p>425:129 pp. 131–133 en 2020 - Informe Autoevaluación Programa de Licenciatura en Danza</p>
Palabras clave: práctica pedagógica, currículo, interdisciplinarios y transdisciplinarios.
Construcciones discursivas
<p>“Otra transformación importante y que nació de la pregunta por un currículo pertinente para un pregrado para formar artistas-formadores en danza fue la que implicó revisar las orientaciones de los componentes y las prácticas pedagógicas investigativas”).</p> <ul style="list-style-type: none">- Se comprende que, el currículo (currículo <i>pertinente</i>) relacionado con la formación de artistas-formadores de danza condujera a cuestionar y repensar las pautas existentes en un esfuerzo por adaptarlas a las necesidades y desafíos formativos actuales (en ese momento). Destaca la necesidad de repensar y transformar las prácticas pedagógicas investigativas en el currículo de LD. <p>“Durante el año 2017, fue construido de marea colectiva y colaborativa el documento “La resignificación de las prácticas docentes de la Facultad de Artes”, el cual fue un insumo fundamental para consolidar el programa de prácticas de la Facultad. Este estudio es el que da cuenta de las inquietudes que fundamentaban la necesidad de actualizar los planes de estudio de las licenciaturas, bajo una perspectiva cada vez más atenta de su compromiso social y educativo de acuerdo con los diferentes escenarios de práctica de estudiantes y de inserción laboral de los futuros egresados”.</p> <ul style="list-style-type: none">- Aquí, se evidencia la trascendencia de la colaboración y la reflexión crítica en el proceso de actualización curricular, así como la importancia de considerar el compromiso social y educativo en la formación de futuros profesionales. El documento <i>La resignificación de las prácticas docentes de la Facultad de Artes</i> mencionado se instituye como un cimiento esencial para la actualización de los planes de estudio de las licenciaturas de la Facultad, teniendo en cuenta los compromisos sociales y los desafíos que enfrentan tanto los estudiantes como los egresados. Además, al hacer referencia a la <i>resignificación de las prácticas</i>, se hace visible la necesidad de una revisión reflexiva y el desarrollo de nuevos enfoques para comprender y ejercer la labor docente. Este proceso implica un cuestionamiento de las prácticas pedagógicas y una apuesta por la construcción de una educación pertinente, contextualizada y transformadora. <p>“Cabe agregar que la actualización del programa de Licenciatura en Danza se fundamenta también en los lineamientos de la rectoría, referidos a procurar condiciones de calidad a los programas de la Universidad de Antioquia, acatar las directrices del Acuerdo 418 del 29 de abril de 2014, que crea y define la política integral de prácticas para los programas de pregrado de la Universidad de Antioquia”.</p> <ul style="list-style-type: none">- Se resalta en el fragmento que, la actualización del programa LD no es un proceso aislado, ni separado de los lineamientos y políticas de la UdeA. Además, también se enfatizó la importancia de la calidad como eje transversal en el proceso de renovación curricular. Por otro lado, la referencia al Acuerdo N° 418 del

29 de abril de 2014 resalta la importancia de las prácticas como un componente central en la formación de los estudiantes. La actualización del programa de la LD se fundamenta en esta política, lo que significa revisar y fortalecer estrategias y mecanismos para el desarrollo de la práctica pedagógicas.

“En consecuencia, los cambios curriculares han sido el resultado de plantearse una propuesta formativa investigativa para la construcción colectiva de saberes, donde las prácticas dancísticas se entretujan con las educativas y otras disciplinas del arte y las ciencias sociales y humanas”.

- Aquí, se identifica que los cambios curriculares fueron el resultado de una propuesta colectiva de saberes (investigativa-constructiva). Se visualiza la importancia de entrelazar las prácticas dancísticas con las educativas y otras disciplinas del arte y las ciencias sociales y humanas. Lo que, abre el espectro de una visión más amplia (interdisciplinaria y transdisciplinaria) en la formación de los artistas-formadores en danza.

“Y, además, a las exigencias del Consejo de la Facultad de Artes, de compartir un componente común de asignaturas del área pedagógica para los programas de licenciaturas, con el fin de establecer procesos académicos articulados e interdisciplinarios y transdisciplinarios que faciliten el diálogo entre los programas ofertados por la Facultad, licenciaturas de la Facultad de Educación y las unidades administrativas pertenecientes a los departamentos de Artes Visuales, Música y Artes Escénicas”.

- A través de la referencia al Consejo de la Facultad de Artes, se establece una autoridad institucional que impone exigencias sobre la estructura curricular de los programas de licenciatura. Se observa una clara articulación de la retórica institucional y la legitimación del discurso académico. Lo que, sugiere una unificación de criterios y un enfoque normativo en la formación docente.
- El discurso también revela la idea de establecer procesos articulados e interdisciplinarios y transdisciplinarios para facilitar el diálogo entre los programas ofrecidos por la Facultad de Artes, las licenciaturas de la Facultad de Educación y las unidades administrativas de otros departamentos relacionados con las artes. Sin embargo, también se puede interpretar este discurso como una estrategia para homogeneizar el currículo y promover una visión particular de la formación docente.

Análisis del discurso

Una de las principales tensiones que se identificó durante la transformación del currículo de LD estuvo relacionada con la revisión de los lineamientos docentes vigentes en ese momento. El propósito de este ejercicio de reflexión y cuestionamiento crítico es adaptar las prácticas docentes existentes a los desafíos de la formación en danza y demostrar la necesidad de una actualización continua para garantizar la pertinencia y calidad de la educación que ofrece el Departamento de Artes Escénicas. Esta tensión resalta la importancia de mantener un equilibrio entre mantener una base pedagógica sólida y estar abierto a nuevas perspectivas y enfoques en respuesta a las necesidades cambiantes del campo de las artes y la educación.

Asimismo, también se identificaron relaciones de poder en la *resignificación* de la práctica pedagógica, donde el Consejo de Facultad jugó un papel protagónico en la definición de nuevos modelos pedagógicos. Sin embargo, es importante reconocer que esta iniciativa también involucra relaciones de poder en la medida en que están impulsadas y determinadas por una estructura institucional, la Facultad de Artes y la UdeA.

Por otro lado, la propuesta formativa investigativa ha sido otro elemento visible en el proceso de transformación curricular. La construcción colectiva y la integración de prácticas dancísticas con otras disciplinas de las artes y las ciencias sociales demuestran relaciones de saber-poder donde la investigación y la producción de conocimiento influyen en la configuración del currículo. En este contexto, el término *conocimiento* (saber) se refiere no sólo al saber en sí, sino también al poder que este confiere a quienes lo poseen o controlan. Por lo tanto, cuando se menciona que la investigación y la producción de conocimiento influyen en la configuración del currículo de la LD, se comprende que, se está señalando que las decisiones sobre qué contenidos incluir, qué enfoques pedagógicos adoptar y cómo evaluar el aprendizaje están influenciadas por el saber generado a través de la investigación en el campo de la danza y en otras disciplinas relacionadas. Lo que, implica una relación dinámica entre investigadores, docentes y aquellos que tienen el poder de determinar cómo se estructura y se lleva a cabo la educación, la institución.

Finalmente, la articulación interdisciplinaria impulsada por el Consejo de la Facultad de Artes (*Y, además, a las exigencias*) refleja una relación que busca establecer procesos académicos más integrados y colaborativos.

Cita analizada 2

En cuanto a la perspectiva transdisciplinaria, también en el plan de estudios se ven reflejadas apuestas que vale la pena destacar y describir teniendo en cuenta que sus modos de apropiación están fundamentados en reflexiones desde y para la danza. La transversalidad de la práctica pedagógica, por ejemplo, expone la necesidad de adquirir y hacer uso de herramientas interdisciplinarias que, a través de un proceso de apropiación y contextualización, deriven en un enfoque holístico capaz de contribuir a la construcción de conocimientos aplicables y pertinentes a los

diferentes contextos de enseñanza. En otro sentido, el diálogo de saberes y la complejidad que requiere investigar, enseñar y crear danza, supone una actitud transdisciplinaria que se plantea en la conformación de comunidades académicas docentes para la reflexión sobre el quehacer formativo en las respectivas áreas de conocimiento, propiciando así intercambios, integraciones y cualificaciones de saberes disciplinares.

Esta actitud transdisciplinaria también puede distinguirse en la circularidad entre teoría y práctica, un camino que en la danza resulta de la integralidad reflexiva y la provocación de conexiones que se dan en el cuerpo mientras vivencia, y toma consciencia de, su experiencia del movimiento, como un modo de adquirir y producir conocimiento. En este sentido, para el currículo de la Licenciatura en Danza, la transdisciplinariedad retoma un valor significativo porque posibilita una comprensión más sensible del mundo, reivindica las artes en toda su complejidad poética y brinda elementos metodológicos a partir del diálogo entre campos disciplinares, la integración de saberes y procesos y la transformación hacia nuevos conocimientos.

[425:75 pp 226 – 227 en 2020 - Informe Autoevaluación Programa de Licenciatura en Danza](#)

Palabras clave: práctica pedagógica, currículo, interdisciplinares y transdisciplinares.

Construcciones discursivas

“La transversalidad de la práctica pedagógica, por ejemplo, expone la necesidad de adquirir y hacer uso de herramientas interdisciplinarias que, a través de un proceso de apropiación y contextualización, deriven en un enfoque holístico capaz de contribuir a la construcción de conocimientos aplicables y pertinentes a los diferentes contextos de enseñanza”.

- Se comprende que, esta parte de la cita aboga por una visión de la práctica pedagógica como un eje transversal en la formación de los licenciados en danza. Como resultado, esta visión incluye el compromiso de brindar una formación *integral, contextual y transformadora* que trascienda las fronteras disciplinares y satisfaga las necesidades “reales” de la educación en danza.

“...el diálogo de saberes y la complejidad inherente a la investigación, enseñanza y creación en danza suponen una actitud transdisciplinaria se plantea en la conformación de comunidades académicas docentes para la reflexión sobre el quehacer formativo en las respectivas áreas de conocimiento, propiciando así intercambios, integraciones y cualificaciones de saberes disciplinares”.

- Se plantea la transdisciplinariedad como una actitud necesaria (no es una opción, sino una necesidad) para abordar la investigación, enseñanza y creación en danza. Se percibe que, implica una apuesta por una formación dialógica-transdisciplinaria (cualificación de los saberes disciplinares). Esto permite dar cuenta de que no se pretende disminuir u ensombrecer las particularidades de cada disciplina, sino enriquecerla y potenciarla a través de otros conocimientos y perspectivas.

“Esta actitud transdisciplinaria también puede distinguirse en la circularidad entre teoría y práctica, un camino que en la danza resulta de la integralidad reflexiva y la provocación de conexiones que se dan en el cuerpo mientras vivencia, y toma consciencia de, su experiencia del movimiento, como un modo de adquirir y producir conocimiento”.

- Se visualiza en el texto que, hay una mirada de la danza como un campo de conocimiento corporizado y reflexivo que se construye a partir de la circularidad entre teoría y práctica (se entiende que, implica que el conocimiento teórico informa y enriquece la práctica, y a su vez, la experiencia práctica genera nuevas preguntas, desafíos y perspectivas teóricas), lo que involucra una apuesta por una formación en danza que reconoce el cuerpo como un lugar de *experiencia, reflexión y creación de sentido*, y que promueve una actitud transdisciplinaria para la adquisición y producción de conocimiento en este campo.

“...para el currículo de la Licenciatura en Danza, la transdisciplinariedad adquiere un valor significativo porque posibilita una comprensión más sensible del mundo, reivindica las artes en toda su complejidad poética y brinda elementos metodológicos a partir del diálogo entre campos disciplinares, la integración de saberes y procesos y la transformación hacia nuevos conocimientos”.

- La transdisciplinariedad es vista como un elemento central y constitutivo del currículo de la LD, una forma de enriquecer y fortalecer la formación en danza tanto en los aspectos metodológicos de construcción del conocimiento como en la enseñanza y la creatividad artística. Significa una apertura que trasciende disciplinas y se nutre de la sensibilidad y la percepción estética. En este sentido, no se limita a la aplicación de técnicas o habilidades, sino que implica una manera particular de ver, sentir y crear significado. Por consiguiente, no se reduce a la aplicación de técnicas o habilidades, sino que implica una forma particular de ver, sentir y crear sentido. Además, ofrece herramientas concretas para la enseñanza y la creación artística (metodologías a partir del diálogo entre campos disciplinares, la integración de saberes y procesos).

Análisis del discurso

Las tensiones evidentes en la visión transdisciplinaria del plan de estudios de la LD presentan desafíos y oportunidades significativas en términos de las dinámicas de saber-poder que emergen en este contexto. La inclusión de enfoques interdisciplinarios en la enseñanza de la danza implica un cambio en las jerarquías de las diversas disciplinas. Las áreas de conocimiento con mayor influencia histórica pueden tener un efecto más fuerte en la determinación de los contenidos y enfoques pedagógicos, lo que puede resultar en una jerarquización de los saberes. Por otra parte, la creación de comunidades académicas de docentes para reflexionar sobre la enseñanza en danza implica un proceso de negociación y conflicto entre los diferentes participantes. Los docentes más experimentados, con mayor trayectoria o capital simbólico, pueden tener un papel dominante en la orientación de las conversaciones y en la definición de las direcciones de la reflexión en conjunto. Esto puede dar lugar a dinámicas de poder en las que algunas voces y perspectivas tienen más influencia que otras, afectando la construcción de los conocimientos disciplinares. Además, la interacción entre la teoría y la práctica, concebida como una manera de generar y adquirir conocimiento a través de la experiencia del movimiento, cuestiona las jerarquías epistemológicas convencionales que dan prioridad al conocimiento teórico sobre el conocimiento práctico. Esta defensa de la experiencia corporal como una fuente válida de conocimiento puede enfrentar resistencias por parte de sectores más arraigados en los *paradigmas tradicionales*, los cuales podrían percibir esta perspectiva como una amenaza a su posición de autoridad.

En relación con lo anterior, en primer lugar, la incorporación de una perspectiva transdisciplinaria en la formación en danza no está exenta de tensiones, existe el riesgo de que, en aras de la transdisciplinaria, se diluyan los conocimientos y habilidades propias de cada área. Además, la danza, como otras disciplinas artísticas, tiene una larga historia-tradición y un acervo de conocimientos y prácticas específicas, en este sentido, la introducción de nuevas miradas puede ser percibida como una amenaza a esa tradición, generando resistencias por parte de sectores más conservadores y/o no generarse realmente ninguna relación-conexión entre las disciplinas. Encontrar un equilibrio se percibe como un desafío presente.

Y, en segundo lugar, el diálogo de saberes señala una otra tensión entre la autonomía individual (libertad de cátedra) y la construcción colectiva. Los docentes, “acostumbrados” a trabajar de manera independiente y a tener control sobre sus propios espacios de enseñanza (currículo oculto), pueden ver en la colaboración transdisciplinaria *una pérdida de autonomía o una invasión a su territorio*.

Tabla 20. Análisis del discurso

Informe de Autoevaluación (2016).

Cita analizada 1
En este sentido, para el currículo de la Licenciatura, la transdisciplinaria retoma un valor significativo porque posibilita una comprensión más sensible del mundo, reivindica las artes y en especial la danza como una posibilidad del conocimiento pedagógico, estético, poético y prosaico de la creación, de la interacción del mundo con las formas de representarlo y leerlo. Es decir, nos brinda elementos metodológicos a partir del diálogo y la integración. Así, los diferentes espacios conceptuales como otras tendencias, los seminarios, las estéticas, la expresión corporal con la improvisación, lo performativo, el eje de formación investigativa, entre otros, comienzan a generar tendencias interdisciplinares y transdisciplinares; además de otros discursos y formas de conocer que relacionan el cuerpo, la cultura y los conocimientos que se derivan del vínculo entre la danza y la pedagogía y sus condiciones de enseñabilidad y educabilidad. De otro lado, la interdisciplinaria se concibe como un comienzo de la integración con participantes de diferentes disciplinas, que trabajan alrededor de la formulación de un proyecto en común, un plan de acción y en la especificación de la contribución de cada miembro: cada uno trata de tener en cuenta los procedimientos y trabajos de los otros con relación a una meta común que define la investigación. Por ello, la coordinación, la comunicación, el diálogo y el intercambio son esenciales para traducir los términos propios, aclarar los lenguajes ambiguos, seguir, aunque sea parcialmente, procedimientos metodológicos similares y, en general, tratar de compartir algunos de los presupuestos, puntos de vista y lenguajes de los otros (Congreso de Lucarno, Suiza, 1997) 422:79 p 23 en 2016 - Informe Autoevaluación
Palabras clave: currículo, interdisciplinares y transdisciplinares.
Construcciones discursivas
<i>“Así, los diferentes espacios conceptuales como otras tendencias, los seminarios, las estéticas, la expresión corporal con la improvisación, lo performativo, el eje de formación investigativa, entre otros, comienzan a generar tendencias interdisciplinares y transdisciplinares; además de otros discursos y formas de conocer que relacionan</i>

<p><i>el cuerpo, la cultura y los conocimientos que se derivan del vínculo entre la danza y la pedagogía y sus condiciones de enseñabilidad y educabilidad”.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Se destaca la <i>emergencia</i> al surgimiento de tendencias interdisciplinarias y transdisciplinarias en la educación y formación en danza. Esto significa que existe una tensión entre la búsqueda de nuevas formas de integrar diferentes disciplinas y formas de conocimiento. Además, existe una tensión entre nuevos discursos que buscan reconocer y valorar diferentes formas de conocimiento. También, cuando se habla de <i>condiciones de enseñabilidad y educabilidad</i> en relación con la danza y la pedagogía. Involucra una tensión entre las nuevas perspectivas que buscan reconocer las condiciones específicas de la danza como disciplina. Se entiende que, esta declaración muestra que la LD adopto un enfoque <i>más amplio y completo</i> para enriquecer la formación de los estudiantes mediante la integración de diferentes perspectivas y conocimiento. <p><i>“Por ello, la coordinación, la comunicación, el diálogo y el intercambio son esenciales para traducir los términos propios, aclarar los lenguajes ambiguos, seguir, aunque sea parcialmente, procedimientos metodológicos similares y, en general, tratar de compartir algunos de los presupuestos, puntos de vista y lenguajes de los otros”.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Se identifica, la importancia de promover una cultura de colaboración y trabajo en equipo dentro del contexto académico, donde los docentes, estudiantes y expertos de diferentes disciplinas puedan interactuar y aprender unos de otros para enriquecer la formación académica y profesional.
<p>Análisis del discurso</p> <p>La primera parte seleccionada de la cita muestra cómo el surgimiento de nuevos espacios conceptuales comenzó a dar lugar a tendencias interdisciplinarias e interdisciplinarias. Como se mencionó anteriormente, esto significa el surgimiento de nuevos discursos y formas de saber que conectan cuerpo, cultura y conocimiento surgidos de la relación entre danza y pedagogía. Aquí se manifiestan relaciones de saber-poder. Esto se debe a que estos nuevos espacios y tendencias remodelan los discursos y prácticas “tradicionales” en la educación de la danza (en el programa de danza). Desafían los conocimientos y metodologías establecidos e introducen nuevas perspectivas que provocan negociación. El poder asociado a los discursos y prácticas dominantes se ve desafiado por estos nuevos enfoques que buscan legitimar otras formas de conocer y enseñar danza que están más estrechamente relacionadas con prácticas corporales, culturales y performativas. En tal sentido, las tensiones se perciben en estas tendencias emergentes, por lo cual. Surgen preguntas sobre qué papel desempeñan el cuerpo y la subjetividad.</p> <p>Por otro lado, Las tensiones y las relaciones de poder entre las diversas esferas involucradas se exacerban aún más a medida que buscan afirmarse. La negociación es necesaria para establecer un lenguaje y una conciencia comunes. Ciertos conocimientos tienden a ganar reconocimiento, mientras que otros conocimientos no son mencionados. Por consiguiente, el diálogo y la construcción de consensos operan como mecanismos para tramitar estas tensiones, equilibrar las relaciones de poder entre disciplinas y campos de saber, a fin de viabilizar el trabajo inter y transdisciplinar. No obstante, a través de estos procesos, las luchas por la diferencia, el significado y el poder siempre persisten, y algunos conocimientos ganan más legitimidad y dominio que otros.</p>

Tabla 21. *Análisis del discurso*

Documento Maestro (2017).

<p>Cita analizada</p> <p>Para el currículo de la Licenciatura en Danza, la transdisciplinariedad retoma un valor significativo porque posibilita una comprensión más sensible del mundo, reivindica las artes y en especial la danza como una posibilidad del conocimiento pedagógico, estético, científico y poético. En los cursos y contenidos de la estructura curricular del Programa confluyen diferentes saberes disciplinares que están llamados a complementar el conocimiento pedagógico del docente en formación. Así entonces, la medicina, la historia, la lingüística, la estética, la antropología, entre otros, propician un acercamiento al conocimiento de las diferentes dimensiones humanas, constituyendo una interdisciplinariedad. En este nuevo plan de estudios, la transdisciplinariedad se ve reflejada en: La vinculación de cursos de áreas de las ciencias sociales, tales como la antropología, las prácticas somáticas, la medicina, la gestión, la filosofía, los estudios culturales, historia, entre otros, transversalizados por la reflexión desde y para la danza. La transversalidad de la práctica pedagógica a lo largo de la carrera, lo cual demanda adquirir y hacer uso de herramientas interdisciplinarias para la construcción de conocimientos aplicables y pertinentes a los diferentes contextos de enseñanza. La conformación de comunidades académicas docentes para la reflexión sobre el quehacer formativo en las respectivas áreas de conocimiento, propiciando así intercambios, integraciones y</p>
--

cualificaciones de saberes disciplinares. La relación teoría práctica: desde la integralidad reflexiva de los cursos prácticos y desde la apertura y disposición de cursos teóricos a provocar conexiones y reflexiones que alimenten la praxis del arte. A través de esta relación teoría práctica se estimula la capacidad reflexiva del docente en formación, sobre su hacer, en aras de una posterior reelaboración significativa de sus propias herramientas pedagógicas.

[420:10 pp 44 – 45 en 2017 - Documento Maestro Programa Licenciatura en Educación en Danza](#)

Palabras clave: práctica pedagógica, currículo, interdisciplinares y transdisciplinares y teoría-práctica

Construcciones discursivas

“En este nuevo plan de estudios, la transdisciplinariedad se ve reflejada en: La vinculación de cursos de áreas de las ciencias sociales, tales como la antropología, las prácticas somáticas, la medicina, la gestión, la filosofía, los estudios culturales, historia, entre otros, transversalizados por la reflexión desde y para la danza”.

- Esta cita, enfatiza la importancia de las interrelaciones entre la danza y otros campos del conocimiento. Destaca cómo la interdisciplinariedad se refleja en el nuevo plan de estudios LD 2017. Se mencionan aquí una serie de campos relacionados de la educación que se transversalizan al repensar esta disciplina artística. Como tal, promueve una visión holística del tema y permite a los estudiantes explorar diferentes perspectivas y enfoques en su práctica artística y pedagógica.

“La relación teoría práctica: desde la integralidad reflexiva de los cursos prácticos y desde la apertura y disposición de cursos teóricos a provocar conexiones y reflexiones que alimenten la praxis del arte. A través de esta relación teoría práctica se estimula la capacidad reflexiva del docente en formación, sobre su hacer, en aras de una posterior reelaboración significativa de sus propias herramientas pedagógicas”.

- Se examina aquí la relación entre teoría y práctica, con énfasis en cómo esta relación se manifiesta a través de la integralidad (reflexión cursos prácticos-apertura cursos teóricos) en la búsqueda de conexiones que alimenten la práctica pedagógica- *praxis del arte*. Esto, acentúa el fortalecimiento de la capacidad del docente para comprender, evaluar y adaptar su enfoque pedagógico.

Análisis del discurso

En el contexto de la cita anterior, el marco interpretativo se ha ampliado para incluir perspectivas de las ciencias sociales. La iniciativa de abrir otras áreas del conocimiento implica cuestionar la lógica de producción y circulación de conocimiento que domina la estructura del programa. Al proponer un enfoque transversal que pone a la danza en diálogo con los campos antes mencionados, busca borrar las fronteras epistemológicas y las relaciones de poder que existían con estos conocimientos y prácticas particulares.

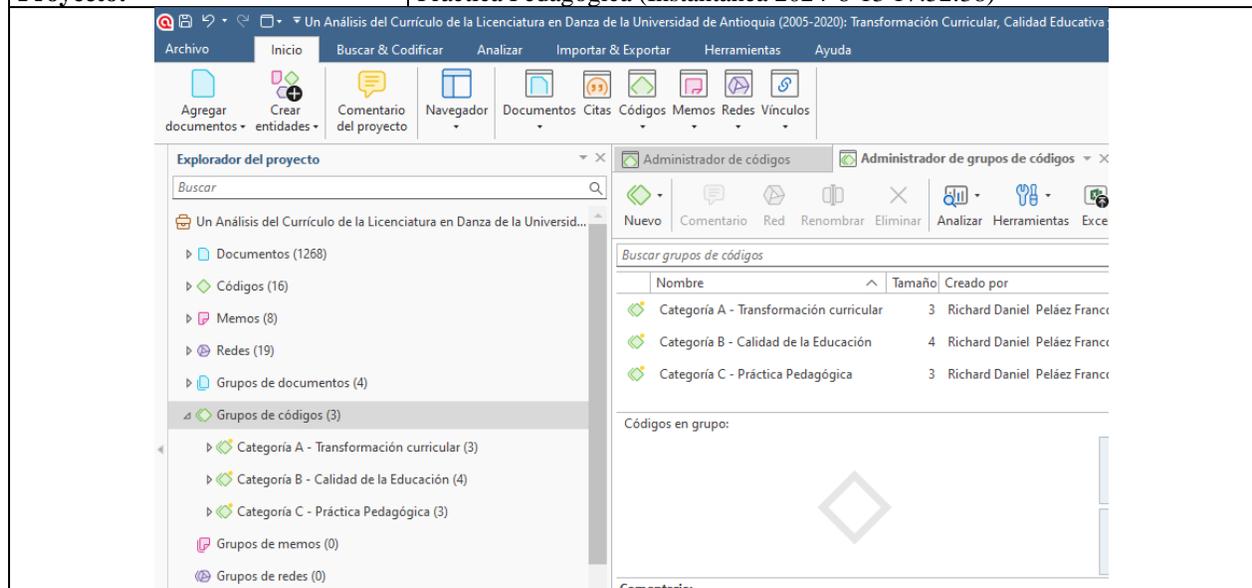
No obstante, esta apuesta por la transdisciplinariedad también visibiliza las tensiones y resistencias que se activan ante cualquier intento de reconfiguración de las relaciones de saber-poder instituidas. Los discursos que defienden la pureza y autonomía disciplinar emergen como mecanismos de control y autopreservación, que buscan salvaguardar las posiciones de poder y los privilegios derivados de la delimitación estricta de lo que cuenta como conocimiento legítimo en el campo de la danza.

Asimismo, la apertura del plan de estudios a la incorporación de nuevos saberes devela las pugnas y negociaciones que se dan entre los distintos regímenes de verdad que entran en juego. Cada disciplina convocada porta consigo una serie de supuestos epistemológicos, metodologías y formas de producir conocimiento que buscan posicionarse en la nueva configuración curricular.

Por su parte, la apuesta por una integralidad reflexiva de los cursos prácticos y la apertura de los cursos teóricos a generar conexiones con la praxis artística, se presentan como estrategias discursivas que buscan subvertir las jerarquías epistémicas tradicionales. Al plantear una retroalimentación constante entre teoría y práctica, se busca desestabilizar los regímenes de verdad que han entronizado el conocimiento teórico-conceptual como la forma más elevada y legítima de saber, en detrimento de los saberes prácticos, corporales y experienciales. Esta reivindicación de la praxis como fuente de conocimiento válido y relevante supone un gesto político de redistribución del poder, que reconoce a los docentes en formación como sujetos capaces de producir saberes desde su propio hacer y reflexionar sobre su práctica.

Sin embargo, esta revalorización de la relación teoría-práctica no está exenta de conflictos y resistencias. Los discursos hegemónicos que han sostenido históricamente la supremacía del saber teórico-conceptual pugnan por mantener su posición de poder, deslegitimando o subordinando los conocimientos que emergen desde la praxis. Se movilizan estrategias discursivas que buscan desacreditar los saberes prácticos, exigiendo su validación desde los cánones teóricos establecidos y negando su capacidad para generar conocimientos relevantes y rigurosos.

Tabla 22. Informe Atlas T.I

Código	Enraizamiento	Grupos de códigos	Creado
Calidad	83	Categoría B - Calidad de la Educación	7/10/2023
● Calidad de la educación	45	Categoría B - Calidad de la Educación	7/10/2023
● Currículo	245	Categoría A - Transformación curricular	7/10/2023
Educación	20	Categoría B - Calidad de la Educación	7/10/2023
● Educación de calidad	3	Categoría B - Calidad de la Educación	7/10/2023
Flexibilidad curricular	31	Categoría A - Transformación curricular	9/10/2023
○ Formación de formadores	26	Categoría C - Práctica Pedagógica	21/10/2023
○ Formación integral	55		21/10/2023
○ Integralidad-integral	10		21/10/2023
○ interdisciplinar-transdisciplinar	29		21/10/2023
○ Lo disciplinar -Lo pedagógico	6		29/10/2023
Plan curricular	3		8/10/2023
○ Plan de estudios	32		30/10/2023
Práctica educativa	12	Categoría C - Práctica Pedagógica	7/10/2023
● Práctica Pedagógica	118	Categoría C - Práctica Pedagógica	8/10/2023
● Transformación curricular	29	Categoría A - Transformación curricular	7/10/2023
Título:	ATLAS.ti - Informe de códigos		
Proyecto:	Un Análisis del Currículo de la Licenciatura en Danza de la Universidad de Antioquia (2005-2020): Transformación Curricular, Calidad Educativa y Práctica Pedagógica (Instantánea 2024-6-13 17:52:38)		
 <p>The screenshot displays the ATLAS.ti software interface. The top menu bar includes 'Archivo', 'Inicio', 'Buscar & Codificar', 'Analizar', 'Importar & Exportar', 'Herramientas', and 'Ayuda'. Below the menu is a toolbar with icons for 'Agregar documentos', 'Crear entidades', 'Comentario del proyecto', 'Navegador', 'Documentos', 'Citas', 'Códigos', 'Memos', 'Redes', and 'Vínculos'. The main workspace is divided into two panes. The left pane, 'Explorador del proyecto', shows a tree view of the project structure: 'Un Análisis del Currículo de la Licenciatura en Danza de la Universidad...', 'Documentos (1268)', 'Códigos (16)', 'Memos (8)', 'Redes (19)', 'Grupos de documentos (4)', and 'Grupos de códigos (3)'. The 'Grupos de códigos' folder is expanded, showing 'Categoría A - Transformación curricular (3)', 'Categoría B - Calidad de la Educación (4)', and 'Categoría C - Práctica Pedagógica (3)'. The right pane, 'Administrador de grupos de códigos', shows a table with columns 'Nombre', 'Tamaño', and 'Creado por'. The table lists three categories: 'Categoría A - Transformación curricular' (3), 'Categoría B - Calidad de la Educación' (4), and 'Categoría C - Práctica Pedagógica' (3), all created by 'Richard Daniel Peláez Franco'. Below the table is a section for 'Códigos en grupo:' and a 'Comentario:' field.</p>			
Usuario:	Richard Daniel Peláez Franco		
Fecha:	25/07/2024 - 11:58:12		