



1. INFORME FINAL DE INVESTIGACIÓN

Tendencia institucional en la formación docente: una mirada a las prácticas pedagógicas en las licenciaturas de educación básica. VUAD

Resumen del proyecto en general.

Las categorías práctica pedagógica, formación docente, enseñanza, concepción política de pedagogía, concepción de lenguaje e institución escolar, en correspondencia con los datos obtenidos del rastreo conceptual y la información contenida en el desarrollo mismo de las prácticas pedagógicas orientadas por el plan de estudios de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana/Facultad de Educación/Universidad Santo Tomás Vicerrectoría Universidad Abierta y a Distancia, nos lleva a señalar que el análisis teórico conceptual se da sobre los elementos discursivos e instrumentales que sustentan la práctica pedagógica en la universidad, situación práctica que demuestra que hay dos puntos de vista, uno particular el de la universidad y uno universal o general el del estado colombiano, que se espera correspondan con los campos específicos disciplinares y pedagógicos, donde la didáctica se entiende como el espacio en el que el proceso de enseñanza y aprendizaje apela a los métodos, pero estos métodos responden a puntos de vista teóricos y conceptuales disciplinares y pedagógicos que los definen, bajo la condición de aceptar que el mundo actual y el próximo, dentro de veinte, treinta o cuarenta años ya no será el mismo al que asistimos hoy; sí eso es así, es pertinente poner en cuestión la formación del profesor y su función social y preguntar a la universidad por¹ el sentido que se plantea en los ajustes y los avances propios de este proyecto de investigación, el cual pone en cuestión la formación del profesor y la función que cumple la práctica pedagógica en cuanto a precisar ¿cuál es la tendencia institucional en las décadas de los años 90 y 2000, en la formación docente actual de la facultad de educación en la licenciatura en educación básica con énfasis en humanidades y lengua castellana a propósito de la enseñanza del área de lenguaje en el aula?² y ¿cuál es el lugar, la posición y la función de las prácticas pedagógicas en dicha formación?

¹ Se toma como referente estos dos momentos históricos en la reforma curricular colombiana, ya que en los años 90 con la aparición de la Ley 30 de 1992 emerge la titulación como Licenciado (Artículo 25), siendo este un reconocimiento a la profesionalización del ejercicio docente y por ende la regulación del mismo; de los procesos de formación ofrecidos por las instituciones educativas a nivel superior, reafirmandose así lo complejo de esta tarea y su importancia a nivel social y cultural. De otra manera en el año 2015 emerge el documento denominado “Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de Política” el cual presenta la descripción del sistema de formación docente a nivel de país y a la vez los lineamientos de la política que regula cada uno de los proyectos que conforman el plan.

² Se define el aula como campo de investigación para este caso, puesto que las prácticas pedagógicas de enseñanza y la relación maestro-estudiante se formalizan y operativizan en este espacio académico, sin embargo se aclara que frente a los nuevos lineamientos de calidad MEN (2014) se amplía este espectro por ejemplo a las instituciones reguladoras de la educación (Secretarías de Educación, grupos de investigación, Ministerio de Educación, instituciones privadas y públicas dedicadas a esta función).



Palabras clave del proyecto en general: Formación, docentes, tendencias y prácticas pedagógicas

2. Problema de investigación

Los aspectos generales del proyecto Tendencia institucional en la formación docente: una mirada a las prácticas pedagógicas en la licenciatura de educación básica con énfasis en humanidades y lengua castellana, Universidad Santo Tomás-VUAD sede Bogotá, tiene que ver también con los Centros de Atención Universitaria localizados en la ciudad de Medellín y Tunja, en cuanto la necesidad de mostrar cuales son los elementos teóricos, conceptuales, instrumentales y de método que determinan la formación docente en las prácticas pedagógicas de los estudiantes de esta licenciatura. Las prácticas pedagógicas en la actualidad del programa se constituyen en un espacio curricular concreto y se organizan en el espacio y el tiempo en el plan de estudios, lo que exige cursar cuatro (4) asignaturas con la siguiente intensidad horaria:

- Proyectos transversales de educación básica con énfasis en ciencias naturales y educación ambiental en séptimo semestre equivalente: tres (3) créditos académicos y traducidos corresponde a nueve (9) horas semanales³.
- Proyectos transversales de educación básica con énfasis en ciencias sociales y cultura ciudadana en octavo semestre equivalente a tres (3) créditos académicos y traducidos corresponde a nueve (9) horas semanales.
- La comunidad en la vida de la escuela (práctica comunitaria) en noveno semestre equivalente a cuatro (4) créditos académicos y traducidos corresponde a doce (12) horas semanales.
- La escuela un espacio para la investigación (práctica) en noveno semestre equivalente a cuatro (4) créditos académicos y traducidos corresponde a doce (12) horas semanales.

En la tabla No 2, se describe el plan de estudios vigente de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana y su intensidad horaria, centrada más en la generalidad de la formación docente con referencia a la educación básica y las áreas del conocimiento disciplinar que se enseñan en este nivel, tales como la ciencias naturales y la ciencias sociales, especificando la práctica en el campo comunitario y tomando la escuela como espacio para la investigación. Estas asignaturas tienen como objeto de estudio los proyectos transversales en dichas disciplinas, llamando la atención sobre la abstracción que se hace en este plan de estudios en relación con la práctica pedagógica del énfasis en humanidades y lengua castellana, aun cuando se argumente que esta área de

³ Este aspecto se está considerando el decreto 1295 del 2010, aunque para este momento particular en el que la Universidad se encuentra en un proceso de actualización curricular se establecen directrices en cuanto al diseño de los syllabus y la unificación de créditos a nivel institucional por parte de la Unidad de Desarrollo Curricular; difiriendo estos lineamientos de lo manifestado previamente en el documento maestro de programa. En este orden, se entiende que el número de créditos de una disciplina o espacio académico en la Universidad corresponde a la relación 1 crédito equivale a 48 horas, de las cuales 12 son de trabajo orientado o acompañado por el docente y 32 horas corresponden a trabajo independiente.



UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS

PRIMER CLAUSTRO UNIVERSITARIO DE COLOMBIA

UNIDAD DE INVESTIGACIÓN

conocimiento se halla implícita en las ciencias naturales y en las ciencias sociales, lo que es muy cuestionable, pues el hecho de que esto se diga, los argumentos teóricos, conceptuales, de método e instrumentales son arbitrarios y contradictorios (esta cuestión será objeto de análisis y argumentación en el transcurso del desarrollo conceptual de esta investigación).

Tabla No 2.
Plan de estudios

Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana.
Intensidad horaria prácticas pedagógicas.

Asignaturas (disciplinas)	Semestre	Número de créditos académicos	Número de horas semanales
Proyectos transversales de la básica con énfasis en Ciencias naturales y educación ambiental	VII	3c	9 horas 3 horas presenciales y 6 horas no presenciales (trabajo independiente estudiantes)
Proyectos transversales de la básica con énfasis en Ciencias sociales y cultura ciudadana	VIII	3c	9 horas 3 horas presenciales y 6 horas no presenciales (trabajo independiente estudiantes)
La comunidad en la vida de la escuela (práctica comunitaria)	IX	4c	12 horas 4 horas presenciales y 8 horas no presenciales (trabajo independiente estudiantes)
La escuela un espacio para la investigación (práctica)	IX	4c	12 horas 4 horas presenciales y 8 horas no presenciales (trabajo independiente estudiantes)

Fuente: Documento maestro, 2010

En este marco histórico curricular (2001) de la licenciatura se concibe la práctica pedagógica como una acción formadora tomista⁴ y dentro de los límites de la normatividad constitucional, legal y reglamentaria vigente de la educación en Colombia, y específicamente en lo que tiene que ver con la educación superior universitaria y la formación docente en las facultades de educación⁵, la Universidad Santo Tomás define la orientación de esta, en cuanto lo que tiene que ver con la prudencia, la autonomía y la conciencia de los maestros en formación en el campo de su desempeño y en contextos particulares en función de los cambios y transformaciones sociales. La universidad precisa en términos generales, que la práctica pedagógica tiene como objetivo preparar, redimensionar y fundamentar social,

⁴ En el documento Propuesta Módulo de la práctica pedagógica en la Facultad de Educación VUAD-USTA (2001) se entiende la práctica como una praxis que va más allá del saber individual, centrada en el diálogo, la investigación y la propia experiencia supeditada al autodescubrimiento, la búsqueda de la verdad y la reflexión.

⁵ Ver Constitución Política de Colombia/1991, Ley 30 de 1992, Ley 115/1994, lineamientos de calidad de acreditación previa de.... lineamientos de acreditación de alta calidad.....decreto 2566/2003, Resolución 5443/2010 sobre características específicas de la calidad de los programas de formación profesional en educación, 1295/2010. Lineamientos de acreditación para programas de pregrado 2013. Lineamientos de calidad para las licenciaturas en educación 2014/MEN....



UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS

PRIMER CLAUSTRO UNIVERSITARIO DE COLOMBIA

UNIDAD DE INVESTIGACIÓN

pedagógica y según el modelo dominicano tomista la formación gradual de ellos en diferentes ambientes educativos, favoreciendo el cuestionamiento y diálogo con el entorno cultural, político, ético y económico, y en términos concretos, a partir de criterios interdisciplinarios, se implementan estrategias pedagógicas, didácticas y metodológicas para el desarrollo de habilidades de diseño, planeación y gestión de proyectos educativos para contribuir en la solución de problemas de la comunidad educativa en el aula, la escuela y en la comunidad en general. Esto se expresa en el plan de estudio de la época en mención⁶. Sin embargo, la Universidad Santo Tomás hace un re-direccionamiento de la orientación de las prácticas pedagógicas en el sentido de establecer los lineamientos generales en la actualidad (2014)⁷ que la determinan, sin modificar la concepción inicial ya mencionada.

En este ajuste se trata más bien de establecer un procedimiento que va desde la matrícula de las asignaturas (llamadas en este plan de estudios disciplinas) pasando por la designación del lugar físico de práctica, sustentada en convenios interinstitucionales y/o acuerdo de colaboración entre la universidad y la institución educativa. La inscripción, el período de duración de la práctica semestral, la asistencia y el proceso de acompañamiento del docente – tutor de la universidad y del docente titular de la IE, tiene como objetivo general: “formar al maestro en el trabajo pedagógico en donde desarrolle sus capacidades para actuar en diferentes escenarios educativos, a través de elementos conceptuales, metodológicos, didácticos, pedagógicos e investigativos que fundamenten su ejercicio docente” (2014. p.3) dichos lineamientos, según la universidad, entonces responden a la necesidad de estructurar y permitir el desarrollo de las prácticas pedagógicas en función de la formación de los docentes.

Si esta es la orientación de la política institucionales en cuanto a la práctica pedagógica para formar maestros, cuyos desempeños le permiten actuar en diferentes escenarios educativos, surge la pregunta por la función que cumplen las asignaturas fijadas en el plan de estudios en relación con la práctica pedagógica en las instituciones educativas, quedando implícito en el mismo plan de estudios, que dichas asignaturas no son asignaturas, sino que se entienden como los espacios curriculares dedicados a las prácticas pedagógicas de formación docente de los estudiantes en las instituciones educativas, entonces por un lado se mantiene la concepción tomista de la formación docente en las prácticas, por otro lado se menciona la normatividad vigente en Colombia para esta formación y por otro lado, parece ser se expresa dicha concepción tomista en la organización y estructura del plan de estudios, el cual tiene como referencia el documento de lineamientos de la Facultad de Educación. Entonces lo que se puede apreciar es la determinación de la mirada de la universidad sobre la política de educación en nuestro país, en el sentido de afirmar su pensamiento y orientación y estructurar un programa procurando ceñirse a la mera formalidad de la política. De ahí que, el problema surja en relación con la posibilidad de convergencia de dos concepciones distintas sobre la práctica pedagógica: una la de la universidad y la Facultad de educación y otra la de la política

⁶ En el documento propuesto Módulo de la práctica pedagógica en la Facultad de Educación VUAD-USTA (2001).

⁷ Documento (2014) Propuesta de lineamientos para el desarrollo de la práctica pedagógica en la licenciaturas de la facultad de educación VUAD.



UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS

PRIMER CLAUSTRO UNIVERSITARIO DE COLOMBIA

UNIDAD DE INVESTIGACIÓN

nacional en función de la formación docente; de la decisión que tome la universidad depende la tendencia que determina y seguirá determinando la formación docente en esta licenciatura.

Viene al caso mostrar los criterios estructurantes de la política colombiana vigente, en cuanto a la reforma de las facultades de educación, para nuestro caso importa lo referido a las prácticas pedagógicas, comparando estas con lo señalado en los ajustes de propuesta hechos por la universidad-facultad de educación en la misma fecha (2014). De esta propuesta se aprobó el protocolo que deben seguir todos los centros de atención universitaria incluida la sede Bogotá, es decir todas las sedes siguen el mismo procedimiento, pero la concepción, fundamentación, conceptualización de prácticas pedagógicas está en discusión y hasta el momento no se han tomado decisiones. Esto lo que muestra es que se privilegia el procedimiento sobre la conceptualización y la fundamentación, pues en caso contrario de la conceptualización y de la fundamentación dependería el procedimiento, aquí parece ser es al contrario; este trazo lo que dibuja es hasta qué punto está dispuesta la universidad a dar un giro en correspondencia con los actuales Lineamientos de calidad para las licenciaturas en educación en Colombia (versión preliminar mayo 5 de 2014) del Ministerio de Educación Nacional- Viceministerio de Educación Superior que establece:

La visión de la profesión del maestro no puede reducirse a esquemas operativos derivados del estudio de los diferentes campos de conocimiento, desarticulados entre sí, tanto en lo epistemológico como en lo disciplinar, lo pedagógico y lo didáctico, pues es a través de la interacción entre los conocimientos especializados de la educación (pedagogía y didáctica fundamentalmente), las disciplinas objeto de enseñanza, la calidad de las prácticas y la investigación, que se logra promover y concretar el aprendizaje de los estudiantes, el cual debe ser significativo, comprensivo y relevante, tratándose de la formación inicial de profesores. Desde esta perspectiva, el actual Gobierno se propone reformular los lineamientos de calidad para la oferta de programas de pregrado en educación, planteando exigencias adicionales en las condiciones de calidad para elevar sus estándares y promover la existencia de programas de excelencia académica que mejoren la calidad de la formación del docente y así contribuir a mejorar los aprendizajes de los estudiantes (2014. P. 3)

Las implicaciones de esta política para la universidad en relación con su propia concepción y fundamentación tiene que ver a la luz de esta, con la mirada que se construye en función del mundo que se vive hoy, es decir no basta con asumir los esquemas operativos de la formación docente, pero tampoco el Estado colombiano entra a reñir con las concepciones particulares de las universidades sobre este aspecto, sin embargo espera convergencias con la política más allá de los meros procedimientos. Cuando dice que lo disciplinar (objeto de estudio de las licenciaturas) lo pedagógico (construcción del discurso pedagógico) lo didáctico (la relación entre un método de enseñanza y los conocimientos científicos en torno a los aprendizajes en función de los diferentes campos del conocimiento), lo que muestra es que en donde se ponen en juegos estas consideraciones es en la práctica pedagógica y en la formación en investigación.

Al respecto la excelencia académica de los futuros maestros responde a la calidad de las prácticas, lo que indica que en este espacio no se trata solo de desarrollar actividades, sino de pensarlas en el marco de las teorías, los conceptos y los métodos que dan cuenta del



surgimiento de explicaciones, comprensiones y entendimientos entre puntos de vista y entre puntos de vista y las realidades en las que viven las poblaciones:

Si bien el saber fundante del maestro es la pedagogía, su territorio lo constituyen los ambientes de aprendizaje y la calidad de las prácticas pedagógicas. Por consiguiente, éstas han de ocupar un lugar central en su proceso formativo, ubicarse en los planes de estudio a partir del segundo año (tercer semestre), y aumentar de manera exponencial en los semestres sucesivos hasta convertirse en el centro de la formación en los últimos años del programa. Por su importancia, deben contar con acompañamiento permanente por profesores con las más altas cualidades y experiencia en la formación de formadores (2014. P 15)

3. Objetivos de investigación

3.1 Objetivo General

Establecer y mostrar cuál es la tendencia institucional en la formación docente, identificada a partir del estado del arte realizado y la revisión curricular actual sobre las prácticas pedagógicas de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana, en cuanto a la enseñanza del área de Lenguaje en el aula⁸ en las décadas de los años 90 y 2015.

3.2 Objetivos Específicos

- Identificar y precisar cuáles son los elementos teóricos, conceptuales y procedimentales que le dan orden a las prácticas pedagógicas en la formación docente de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana en relación con el estado del arte realizado.
- Identificar y precisar cuáles son los elementos teóricos, conceptuales y procedimentales que le dan orden a las prácticas pedagógicas en la formación docente de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana, según la revisión documental curricular y los datos obtenidos en el rastreo documental, instrumentos de esta investigación.
- Trazar la tendencia institucional en la formación docente identificada sobre las prácticas pedagógicas de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana, a partir de los resultados obtenidos en el estado del arte realizado y la revisión documental curricular, contrastando con los datos obtenidos en las universidades visitadas y los Centros de Atención Universitaria de Medellín y Tunja, para de ahí dar cuenta de la conclusión de la investigación a través

⁸ Se define el aula como campo de investigación para este caso, puesto que las prácticas pedagógicas de enseñanza y la relación maestro-estudiante se formalizan y operativizan en este espacio académico, sin embargo se aclara que frente a los nuevos lineamientos de calidad MEN (2014) se amplía este espectro por ejemplo a las instituciones reguladoras de la educación (Secretarías de Educación, grupos de investigación, Ministerio de Educación, instituciones privadas y públicas dedicadas a esta función).



UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS

PRIMER CLAUSTRO UNIVERSITARIO DE COLOMBIA

UNIDAD DE INVESTIGACIÓN

de un informe científico que dé lugar a la escritura de dos artículos de investigación para su publicación y la participación.

4. Marco teórico

4.1 Antecedentes

4.1.1 Contexto de la Educación en Colombia

La Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana tiene origen en 1983 durante el gobierno de Belisario Betancur (1982 – 1986). La trayectoria del programa inicia con la denominación de Licenciatura en Educación Básica Primaria y Promoción a la Comunidad. Para este momento las reformas educativas, la reorganización del sistema educativo, la renovación curricular tuvieron fuerte incidencia en la denominación y propuesta de formación de educadores mencionada. A continuación se desglosan los antecedentes que acaecen y dan forma a las transformaciones curriculares que ha venido realizando el programa a su propuesta pedagógica desde su creación hasta el año 2015.

En el contexto nacional y normativo en el que se generó la creación del programa de Educación Básica Primaria y Promoción a la Comunidad (1983) anteceden varios hechos y momentos históricos de la educación general para el caso de Colombia, con fuertes influencias en políticas internas y externas. En este orden se hablará de varios aspectos contextuales que han motivado inicialmente configuraciones y reconfiguraciones de la licenciatura a lo largo de sus 30 años de existencia, expresados estos cambios en diferentes pretensiones formativas y sintetizados a su vez en cada proceso de renovación de registro calificado, por mencionar: La descentralización educativa⁹; programa mapa educativo, campaña de instrucción nacional (CAMINA); creación del Sistema de Educación Nacional Abierta y a Distancia.

Se comenzará por describir cómo se llevó a cabo la nacionalización¹⁰ de la educación básica y primaria, y con este proceso una primera forma de centralización del presupuesto, y de las decisiones correspondientes a la gestión tanto académica como administrativa a nivel educativo. Durante el gobierno de Alfonso López Michelsen (1974 – 1978) se gestaron varias modificaciones al sistema educativo colombiano, entre ellas la centralización del presupuesto, de las formas de contratación, nombramientos, traslados y demás trámites relacionados con la administración y la gestión académica. El proceso de nacionalización de la educación consistió en focalizar en el arca nacional los rubros con los que desde el plan de gobierno se estableció debían propender por la construcción de un grupo representativo de aulas, inversión para la investigación curricular, la puesta en marcha de un ambicioso plan de formación y cualificación de los docentes, y la reestructuración de todo el sistema educativo entre otros.

⁹ Expresado en nuclearización, la regionalización, nacionalización y municipalización de la educación), el movimiento pedagógico y la formación, profesionalización y tensiones de los docentes en estos procesos.

¹⁰ Este proceso se fundamenta y reglamenta a través de la Ley 43 de 1975.



UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS

PRIMER CLAUSTRO UNIVERSITARIO DE COLOMBIA

UNIDAD DE INVESTIGACIÓN

La nacionalización de la educación se enfoca inicialmente en la concepción del acto educativo como un servicio público y con ello se compromete la creación del estatuto docente y de un sistema pensional para los maestros acorde a las nuevas políticas¹¹. Dado que el país atravesaba por una crisis en el sector educativo (déficit de inversión) se recurrió a la búsqueda de presupuesto representado en una redistribución del impuesto de ventas (comercialización de loterías, procesamiento y comercialización de licores, gravamen de registro y anotación, impuesto a los clubes etc.)¹² y con ello a la consecución de algunas de las intenciones expresadas en el plan de gobierno sin lograr un control y seguimiento a acciones como el nombramiento de docentes y la creación de plazas, puesto que como lo expresa Losada y Gómez(s.f.) de manera paralela en los municipios y gobernaciones hubo una desmedida de nombramientos dada la potestad implícita que otorgaba la nación a estas figuras políticas, y con ello los excesos de estímulos económicos para los maestros como el caso de las primas extralegales que en lugar de representar un beneficio en pro de la mejora educativa acentuaron la inequidad salarial y las inconformidades por parte del magisterio¹³. Al parecer parte de lo expresado en la ley 43 de 1975

En adelante ningún departamento, intendencia o comisaría, ni el Distrito Especial, ni los municipios podrán, con cargo a la Nación, crear nuevas plazas de maestros y profesores de enseñanza primaria o secundaria; ni tampoco podrán decretar la construcción de nuevos planteles de enseñanza media, sin la previa autorización, en ambos casos, del Ministerio de Educación Nacional. (MEN, 1975. Pág., 3)

Representó un antagonismo a las intenciones de nacionalización administrativa y financiera y condujo paulatinamente a acrecentar las inconformidades y diferencias entre los entes administrativos, la gestión, el desembolso del presupuesto y la preocupación de los maestros quienes se vieron significativamente afectados (esta idea se desarrolla más adelante) con este desdén de situaciones.

Para lograr una equilibrada regulación y operativización del desembolso del presupuesto se generó una figura administrativa para las regiones, conocida con el nombre de Fondo Educativo Regional (FER). Los Fondos Educativos Regionales en adelante serían la representación administrativa del Ministerio de Educación Nacional y por ende el guardián y distribuidor de sus finanzas. Los Fondos Educativos Regionales fueron instaurados mediante el decreto 1789 de 1988, en este orden se le concedió un estatus económico a los mismos al delegarle un presupuesto propio para el pago de los salarios, prestaciones y demás beneficios a los que por contrato hubiera lugar para los maestros.

Posteriormente vino una reestructuración del sistema educativo y una reorganización del Ministerio de Educación Nacional (MEN)¹⁴ aportando al país una reforma curricular a la educación básica primaria y secundaria, media e intermedia profesional; esta transición se realizó entre 1976 y 1978. Lo anterior como consecuencia del proceso de nacionalización y descentralización que se venía consolidando.

¹¹ El tiempo destinado para lograr esta meta fue de 12 meses, expresada la misma en el plan educativo.

¹² Ampliar o ver Ley 825 de 1976

¹³ Estas inconformidades se generan dado que el presupuesto para estos beneficios se cargaba a las gobernaciones o municipios y en los sectores con menos posibilidades se acentuó la inequidad en el aspecto salarial para los maestros.

¹⁴ Manifiesta esta intención en el decreto 088 de 1976



Al respecto Vera (1982, pág. 7) manifiesta:

“La renovación curricular que se inició a partir de 1978 en los Departamentos de Nariño y Valle dentro del plan de “Mejoramiento Cualitativo”, ha tenido serios reparos por parte de diversos sectores interesados en la problemática educativa nacional. En numerosos foros y demás eventos académicos se ha cuestionado la concepción filosófica y pedagógica que los inspira. Respecto a la orientación de los programas se les ha criticado su inspiración Taylorista que pretende identificar el proceso enseñanza-aprendizaje, con el proceso de producción en una fábrica”.

Expresado lo anterior, se destaca de este proceso de renovación curricular¹⁵ la organización de la educación por niveles y grados; la tipificación de la educación en formal y no formal, destacándose así de la educación formal una estructura secuencial, progresiva y con la firme intención de articular grados y niveles a propósito de los fines de la educación. En este sentido, a la educación no formal se le atribuyo la misión de complementar la formación institucionalizada como formal y de igual manera se integra la educación especial¹⁶ en estas lógicas.

Mediante el decreto 088 de 1976 se especificó que la educación preescolar tendría distingo por su oferta a la niñez desde los 6 años y sin particularizar en grados ni niveles; la educación primaria se constituyó como obligatoria y de oferta continua durante 5 grados; la secundaria por consiguiente debería dar continuidad a la formación primaria y sus desarrollos se lograrían al termino de 4 grados. Así, tanto la educación media como la educación intermedia se ofertó con intenciones claras de preparar a los estudiantes para la vida laboral o estudios superiores, especificando que la media se desarrollaría desde la concepción de educación diversificada o modalidades, y la educación intermedia tendría un fuerte acento en el componente práctico. En cuanto a la educación superior existe un vacío en este decreto puesto que invisibiliza su forma de articulación con los niveles anteriores y de otra manera no especifica cuáles serían sus desarrollos en aras de lograr la calidad educativa mediante el mejoramiento cualitativo de la misma.

Un aspecto a destacar en cuanto a las formas de organización del sistema educativo mediante el decreto en mención (088 de 1976) es la precisión que se hace en los artículos 5 y 11 con relación a la educación especial la cual se extiende en la identificación de deficiencias o grados de excepción tanto en niños como jóvenes y de otra manera la educación indígena¹⁷ de la cual se expresa debe velar por cultivar los principios, valores de las comunidades indígenas y sus principios de organización.

¹⁵ Decreto 088 de 1976

¹⁶ “La Educación Especial estará integrada a la Educación Formal o No Formal. El Gobierno establecerá programas adecuados, estimulará la iniciativa privada y pro moverá la formación de personal docente en este ramo y la investigación en el Educación Especial” (Decreto 088 de 1976, parágrafo 1, pág. 2)

¹⁷ Expresado en el artículo 1 del decreto 1142 de 1978 la supremacía del Ministerio sobre las prácticas y acciones de las comunidades en consonancia con sus políticas. Y posteriormente en artículo 5 “Los currículos para las comunidades indígenas serán diseñados y evaluados por la Dirección General de Capacitación y Perfeccionamiento Docente, Currículos y Medios Educativos del Ministerio de Educación Nacional con la participación de las comunidades indígenas”



UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS

PRIMER CLAUSTRO UNIVERSITARIO DE COLOMBIA

UNIDAD DE INVESTIGACIÓN

De manera progresiva se generan las disposiciones para la administración del currículo¹⁸ promulgándose así la intención de lograr un mejoramiento cualitativo de la educación y es así como desde la normatividad en este recorrido se logra una primera definición del currículo “se entiende por currículo el conjunto planeado y organizado de actividades, en el que participan alumnos, maestros y comunidad para el logro de los fines y objetivos de la educación” (Decreto 1419 de 1978). De igual manera se especifican características o atributos del mismo como su visión centrada en el alumno en relación a su vida como persona en consonancia con su comunidad, la consecución de un sano equilibrio entre teoría y práctica, referida esta característica a los saberes, la vinculación de problemáticas de la vida nacional e internacional como objeto de estudio de las distintas áreas. Dicho en otras palabras se pretendía a nivel curricular lograr flexibilidad entre niveles y grados, articulación, integridad, secuencia y equilibrio.

Otra especificación dada por el decreto promulga la estructura de un programa curricular independientemente del nivel y del grado, el cual estaría constituido por una justificación, estructura conceptual, objetivos, metodologías, materiales y medios, indicadores de evaluación.

Otro avance conceptual que se le atribuye al decreto en mención es la particularización de la formación vocacional o media, cuyo propósito de articulación con la educación intermedia y profesional se debía a la vinculación del estudiante a la realidad de desarrollo económico y nacional. En este sentido se pretendía una interrelación entre la vida ocupacional y profesional, y por ende la ejecución de tecnologías por modalidades, lo que permitió tipificar las formas de bachillerato y su oferta por modalidades (Educación diversificada). La educación diversificada de acuerdo al decreto 1962 de 1969 tuvo vigencia en el país a partir de 1970 focalizando su accionar en diez ciudades del país¹⁹ y con extensión del modelo académico y administrativo de los institutos a ocho ciudades²⁰ más.

Tipo de Bachillerato	Modalidades
Tecnología	Pedagogía, industria agropecuaria, comercial, salud y nutrición, educación física, recreación y deporte, promoción de la comunidad
Artes	Bellas artes, artes aplicadas
Ciencias	Matemáticas, Naturales y Humanidades

Tabla 1. Tipología del bachillerato por modalidades

¹⁸ Expresadas estas, en el decreto 1419 de 1978

¹⁹ Barranquilla, Bogotá, Bucaramanga, Cali, Cartagena, Cúcuta, Medellín, Montería, Pasto, Santa Marta pág. 2

²⁰ Las extensiones del modelo de educación diversificada para 1971 se debían realizar en ciudades como Neiva, Armenia, Villavicencio, Manizales, Pereira, Ibagué, Popayán y Tunja.



UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS

PRIMER CLAUSTRO UNIVERSITARIO DE COLOMBIA

UNIDAD DE INVESTIGACIÓN

En la tabla 1 se ilustra la manera como se fue organizando la educación media para atender a normativa de educación por modalidades. En este contexto la educación diversificada entendida esta como el complemento a la educación elemental o media se gestó gracias a la directriz de los Institutos Nacionales de Educación Media Diversificada (INEM) para la consecución del título de bachiller con la especificación de la modalidad seleccionada, al igual que el área de formación base. Los INEM fueron administrados por la gerencia del Instituto Colombiano de Construcciones Escolares (ICCE).²¹

En el año 1986 se publica los resultados de una investigación realizada sobre la evaluación de la educación media diversificada en Colombia patrocinada por el Banco Mundial²². El estudio comprendió la identificación del tipo de estudiantes que integraron los INEM; las expectativas laborales y de estudios posteriores; la comparación de resultados de los estudiantes egresados de los INEM proporcionados en los años 1978, 1981 y 1982, quienes a la vez conformaron la muestra de la indagación. Ya en otro apartado de la publicación se especifica las aspiraciones laborales culminadas estos procesos de formación.

Algunos resultados que destacan Psacharapoulus, Vélez, Zabalza (1986: 13) que la educación diversificada a diferencia de la educación tradicional justifica la existencia de los INEM dado que se contó con la capacidad operativa, académica y administrativa para atraer y retener mayor cantidad de estudiantes de estratos socioeconómicos bajos; de otra manera se ratificó que a nivel académico obtuvieron mejores resultados los estudiantes vinculados a los INEM; otro aspecto a destacar y es que a pesar de la diversidad de modalidades ofrecida por los INEM los estudiantes obtuvieron y se inclinaron más por la modalidad académica. En este orden se logró establecer mediante estudios de contraste que los egresados de los INEM en los años de 1981 consultados nuevamente en 1982 se dedicaron o solo al estudio 40% o al trabajo 30% y un porcentaje mínimo combinó las dos estrategias que significaban en su momento el fundamento de este tipo de formación para el país. Lo anterior se sintetiza en

“Los INEM no parecen haber cumplido el propósito para el que fueron creados. Sus resultados académicos y de formación profesional parecen sugerir que este tipo de escuelas se han convertido en centros de excelencia dentro de la enseñanza secundaria. En tanto que han logrado extraer alumnos de un origen socio - económico algo inferior a los alumnos matriculados en escuelas convencionales” Psacharapoulus, Vélez, Zabalza (1986: 18)

La educación diversificada fue reglamentada mediante el decreto 1662 de 1969, esta regulación en parte obedecía a una modernización de la educación que ubicaba al estudiante como centro del proceso de enseñanza aprendizaje; la flexibilidad para actualizar los planes

²¹ Estas disposiciones aparecen durante el gobierno de Carlos Lleras Restrepo y se documentan a través del decreto 1662 de 1969.

²² De acuerdo con Psacharapoulus, Vélez, Zabalza (1986:12) este tipo de formación fue financiada para el país por el Banco Mundial, de ahí su interés de estudiar su efectividad y verificar si la inversión efectuada surtió el efecto esperado en el mercado y economía. Las intenciones políticas que acompañaron el ingreso de la educación diversificada al país refieren a la generación de condiciones de equidad dado que un porcentaje mínimo de la población podía acceder a la educación secundaria y uno menor a la educación superior. Para este momento en el país se evidenciaba una alta demanda de instituciones que ofrecieran educación superior y la educación diversificada se planteaba como una solución al ofrecer programas que combinaban la formación elemental con la especialidad permitiéndole a sus egresados hacer parte del sector laboral culminado su proceso dado su alto enfoque en la formación especializada.



UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS

PRIMER CLAUSTRO UNIVERSITARIO DE COLOMBIA

UNIDAD DE INVESTIGACIÓN

de estudio como consecuencia de los cambios de la región, la nación y el mundo; la inclusión de la formación electiva a los planes de estudio en aras de fortalecer la formación intelectual y afectiva de los estudiantes y de incluir diversas ciencias para su estudio; y finalmente en artículo 2 literal J se declara que los Institutos de formación diversificada deben estar situados en el corazón de la comunidad y su labor se debe a la misma.

A la par con la estrategia de educación diversificada en Colombia se crearon los Centros Auxiliares de Servicios Docentes (CASD)²³ y con estos, un complemento a la educación media o vocacional. Esta estrategia se reglamentó mediante el decreto 327 de 1979 y posteriormente se modificó mediante la ley 60 de 1993²⁴. De esta manera el desarrollo de los CASD a nivel curricular estuvo en función de la educación media diversificada posibilitando servicios a los planteles educativos que contaban con esta modalidad. Inicialmente los CASD funcionaron en ocho ciudades del país²⁵, centrando su fuerza académica en la formación técnica de los usuarios, prestando servicios de asesoría y acompañamiento a las instituciones asociadas y generando servicios de capacitación y perfeccionamiento para los adultos y egresados. Esta estrategia se convirtió en una evidencia del proceso de descentralización de servicios administrativos en la educación.

Ya situados en la década de los años 80 con la política de gobierno de Julio César Turbay Ayala (1978 – 1982) en el plan de gobierno se reiteraba la vigencia de la ley 43 de 1975 y con ello a través del Ministerio de Educación Nacional la aplicación de acciones encauzadas a mejorar la calidad y eficiencia del sistema educativo, mediante la financiación del transporte escolar en el sector rural, el ingreso de los restaurantes escolares, la instauración de las escuelas sin grado, la vinculación del Fondo de Educación Popular (educación a distancia), la creación de 2.500 Centros Experimentales Piloto (CEP) y la organización de la educación diversificada²⁶ para el caso de la educación inicial, básica y media.

De otra manera para la educación superior se estableció la figura del Instituto Colombiano del Fomento de la Educación Superior (ICFES) y con ello la declaración de lograr desarrollo nacional mediante la investigación, la promoción y extensión a la comunidad. En este orden el plan de gobierno denominado de “Integración Social” puntualizó en el desarrollo de estrategias como el programa de Integración de Servicios y Participación Comunitaria, al igual que el programa Mapa Educativo.

El programa de Integración de Servicios y Participación Comunitaria (IPC) se constituyó en la manera en la que el estado atendería la pobreza concentrada en 23 regiones del país,

²³ Inicialmente fueron 23 centros de Servicios Administrativos distribuidos en los Colegios: Nacional Jesús María Ocampo, Rufino José Cuervo Centro, Santa Teresa de Jesús, Teresita Montes, San Bernardo de Barcelona, San José de Calarcá, San José de Circasia, Instituto Calarcá, Robledo de Calarcá, Libre de Circasia, Ramón Mesa, Jesús María Morales. Los cuales estuvieron en funcionamiento mediante esta distribución durante 10 años administrados y regulados por el Ministerio de Educación Nacional y posteriormente se modifica esta estructura a partir de la entrada en vigencia de la Ley 60 de 1993.

²⁴ Mediante esta ley se dictan disposiciones para la regulación, administración y financiación de los servicios educativos.

²⁵ Estas ciudades de acuerdo al decreto son Florencia, Armenia, Medellín, Barrancabermeja, Sabanalarga, Villavicencio, Cúcuta, Manizales pág. 1.

²⁶ Lo anterior en correspondencia con las dos estrategias de estas escuelas: 19 Institutos Nacionales de Educación Diversificada (INEM) y 23 Centros Auxiliares de Servicios Docentes (CASD)



UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS

PRIMER CLAUSTRO UNIVERSITARIO DE COLOMBIA

UNIDAD DE INVESTIGACIÓN

considerando estas ciudades como fuentes de desarrollo y participación mancomunada de la comunidad, mediante la integración de diferentes entidades del estado, coordinadas por la Secretaría de Integración Social.

El problema a atender obedecía al desplazamiento de la población campesina a las zonas urbanas trayendo consigo una deficiencia por parte del estado en la prestación de servicios públicos como la educación, la salud, el empleo de ahí que los ejes del plan apuntaran a la generación de empleo para generar sostenibilidad de las familias, capacitación laboral y la vinculación comunitaria en la iniciativa de creación de empresas con enfoque cooperativo y familiar. De esta manera se puede establecer que el Programa de Integración de Servicios y Participación Comunitaria (IPC) se consideró como “uno de los instrumentos de ejecución de la Política Nacional de Atención al Menor en las áreas marginadas urbanas” siendo la educación uno de las maneras de lograrlo.

En este orden para el sector educativo se contempló en el Plan de Integración Social²⁷ la nuclearización educativa como una forma de operativización a través del Ministerio de Educación Nacional (MEN) de la estrategia de descentralización administrativa, para favorecer la puesta en marcha del programa denominado “Mapa educativo”²⁸.

El programa mapa educativo como se muestra en la figura 1 más adelante, se caracterizó por componer una estructura organizacional y administrativa cuyo propósito atómico atendía a la “implantación gradual de núcleos y distritos educativos como base del sistema de administración de la educación” (MEN: Decreto 0181 de 1982). El programa mapa educativo se hizo tangible mediante la nuclearización educativa, proceso que consistía en la agrupación de los planteles educativos y comunidades en cuatro grandes grupos acorde a la organización política y geográfica del país: Local, zonal, entidad territorial y nacional. Esta división se focalizó en aspectos geográficos y culturales, de ahí que las instituciones educativas al igual que los docentes y las comunidades se debieron agrupar de acuerdo a esta norma²⁹.

²⁷ Esta denominación se deriva del Plan de Integración Nacional (PIN)

²⁸ Definido en el decreto 0181 de 1982 como un “programa de micro planificación que a partir del estudio de la realidad local y con el propósito de alcanzar el desarrollo armónico de la educación, busca generar un proceso integrado de soluciones a la problemática educativa mediante el establecimiento de un sistema de planificación administración que tiene como fundamento principal la organización y funcionamiento de los Núcleos de Desarrollo Educativo y de los Distritos Educativos” (Pág. 1).

²⁹ En el artículo 17 del decreto 0181 de 1982 establece que esta reorganización se realizaría acorde a las necesidades particulares de cada núcleo.



UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS

PRIMER CLAUSTRO UNIVERSITARIO DE COLOMBIA

UNIDAD DE INVESTIGACIÓN

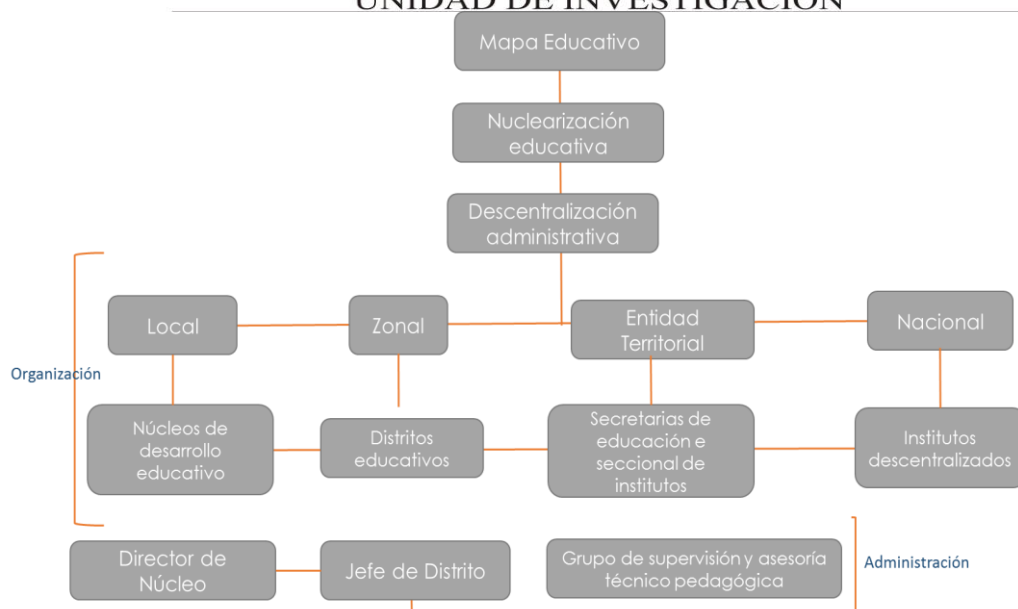


Figura 1. Estructura del mapa educativo

La distribución local contempló los núcleos de desarrollo; la organización zonal se integró en distritos educativos; las entidades territoriales correspondieron a su vez con las secretarías de educación y seccionales de institutos asociados y en lo nacional se situó el Ministerio de Educación Nacional (MEN) y las instituciones descentralizadas. En cuanto al aspecto administrativo se estableció que la organización local tendría un director de núcleo a la cabeza, quien haría parte a la vez del comité de supervisión; en la organizacional zonal se nombraron los jefes de distrito y en las entidades territoriales se regularizó esta propuesta mediante las secretarías de educación con la visibilidad de un grupo de supervisores encargados de la asesoría técnica y pedagógica para viabilizar el programa³⁰.

A la nuclearización educativa antecedió la descentralización administrativa³¹ del sistema educativo el cual estuvo a cargo de los Fondos Educativos Regionales³² reasignándose de esta manera funciones a las entidades que la conformaban³³ y generando una independencia para procesos de contratación de los maestros, para la regionalización de la educación y para focalizar las necesidades de los territorios donde se hacía presencia. A la vez, con este proceso de descentralización administrativa, se evoca el proceso de nacionalización de la educación primaria y media cuya finalidad estuvo enmarcada en la centralización. Al respecto Latorre, Núñez, González y Hevia (1991, pág. 10) especifican que la nuclearización se articuló en un sistema que acobijó aspectos pedagógicos, administrativos y comunitarios. En este aspecto, la descentralización se convierte en el eje transversal de la nacionalización y de la regionalización de la educación a nivel nacional. Según Torres y Duque (s.f.) la descentralización educativa obedeció a factores como la racionalización del gasto público

³⁰ Los roles descritos fueron ejercidos por docentes vinculados al sistema, quienes debieron participar de un proceso de selección cumpliendo requisitos de categorización.

³¹ Proceso reglamentado por el decreto 0102 de 1976

³² La sigla es FER (Se conformaron por representantes del magisterio, gobierno local y nacional, icetex entre otros)



UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS

PRIMER CLAUSTRO UNIVERSITARIO DE COLOMBIA

UNIDAD DE INVESTIGACIÓN

(salud y educación)³⁴, búsqueda en la eficiencia y eficacia en los servicios públicos³⁵ (manifiesta la necesidad a través de paros cívicos para solicitar no solo una garantía en la prestación del servicio, sino una mejora en la atención); localización y regionalización de los conflictos o diferencias manifiestas entre las comunidades y el estado.

Desde esta mirada autores como Latorre, Núñez, González y Hevia (1991) especifican que los propósitos de la descentralización educativa obedecieron a razones como el mejoramiento de la eficiencia de la administración de los sistemas educativos y para ello la estrategia de vinculación de las regiones y los municipios en el cubrimiento de los gastos correspondientes a mantener la educación se convertían en una oportunidad sólida para hacer financieramente viable la idea; de otra manera la democratización educativa, dándole un lugar a las comunidades en su rol no solo de gestión sino de apoyo al sistema, permitía generar cercanía de las políticas a la región, y por ende garantizar mayor eficiencia administrativa del sistema. Finalmente la pertinencia de la educación brindándole a las comunidades locales y regionales la posibilidad de organizar su plan de estudios y programas curriculares pensados justo a la medida de las problemáticas más sentidas, coadyudaba a considerar este factor como de aumento y positivo significado en su mejoramiento.

En este orden la municipalización de la educación tuvo lugar a través del decreto 77 de 1987 como otra manifestación de la descentralización educativa pero sin posibilidades de sobreponerse a las políticas de la nación en cuanto al nombramiento de maestros para atender a la creciente demanda escolar. Para atender a esta emergencia y aplicando las potestades de la nuclearización educativa los alcaldes recurren al nombramiento de maestros pagos con el presupuesto local pero sin mayor garantía y generación de condiciones dignas para ejercer la profesión. En la ley 29 de 1989 se especifica que

“Se asigna al Alcalde Mayor del Distrito Especial de Bogotá, y a los alcaldes municipales, las funciones de nombrar, trasladar, remover, controlar y, en general administrar el personal docente y administrativo de los establecimientos educativos nacionales o nacionalizados, plazas oficiales de colegios cooperativos, privados, jornadas adicionales, teniendo en cuenta las normas del Estatuto Docente y la Carrera Administrativa vigentes y que expidan en adelante el Congreso y el Gobierno Nacional, ajustándose a los cargos vacantes de las plantas de personal que apruebe el Gobierno Nacional y las disponibilidades presupuestales correspondientes”.

De otra manera como lo documentan Torres y Duque (s.f.) el proceso de descentralización se enmarca en tres grandes etapas, estas, vistas como el mecanismo de reglamentación y viabilización de las normas de diferentes gobiernos:

Etapas, se distingue por estar comprendida entre 1986 y 1989 en este periodo de tiempo se concentra una mirada de la descentralización administrativa y la concentración de las

³⁴ Motivada esta racionalización en las políticas del Banco Internacional Monetario, expresadas estas a su vez en los planes de gasto nacional que para la época era una dinámica de los países de América Latina (Bayona: 1989, pág. 3)

³⁵ Se insertó un modelo de empresa privada para la administración y gestión de los mismos, según los autores.



políticas educativas, representadas estas en fenómenos como la nacionalización y nuclearización educativa.

Etapas dos, comprendida entre 1986 y 1990 y puntualiza la municipalización de la educación en este orden se entiende la descentralización funcional del sistema educativo.

Etapas tres, inicia a partir de la promulgación de la constitución nacional de 1991 y del Plan de Apertura Educativa de la administración Gaviria.

4.1.2 Reformas Curriculares y del Sistema Educativo

Producto de la incursión de las escuelas diversificadas al país corresponde este acontecimiento con un momento de actualización del currículo (denominada diversificación curricular) en varios países del mundo entre ellos Colombia. Según Psacharapoulus, Vélez, Zabala (1986:12) esta expresión de modernidad del currículo atendía inicialmente a una intención de articular la formación básica con la dinámica de mercado y la vida laboral, de tal suerte que se lograra una democratización de la formación generando equidad social y a la vez fomentando mayor inversión de parte del estado, al ser la educación por modalidades más costosa que la tradicional.

La actualización curricular promovida bajo el enfoque de escuela diversificada (mezcla la formación tradicional con la educación especializada, potenciando una mirada de la educación para el trabajo) trajo consigo un proceso de experimentación de la propuesta a nivel país³⁶ y esta labor por solicitud y concesión del estado se le atribuyó a las Escuelas de La Salle iniciando este estudio en Bogotá con la intención de hacerlo extensivo a otras regiones.

Mediante el decreto 080 de 1980 se instaura la educación superior como servicio público y con el atenuante de su función social a cargo su administración del estado. La educación superior en este periodo de tiempo estaba a cargo del Instituto Colombiano para el Fomento de Educación Superior – ICFES³⁷ antes Fondo Universitario Nacional (FUN)³⁸. El ICFES ejercía funciones de control y regulación de la calidad expresada en aspectos cuantitativos y cualitativos de la educación superior y con ello regulaba la oferta de programas en las diferentes instituciones educativas reconocidas como universidades.

Con la entrada en vigencia del ICFES se le otorga el carácter de organización pública³⁹ y se le asigna la función de auxiliar al Ministerio de Educación Nacional con la “inspección y vigilancia” de la educación superior y a la vez se le encarga la asistencia técnica, de formación y acompañamiento al desarrollo de los programas ofertados por las instituciones

³⁶ Denominado como Plan de Diversificación del Bachillerato, regulada esta propuesta por la incursión del decreto 020 de 1971 con la finalidad de establecer algunas conclusiones frente a este modelo y su efectividad.

³⁷ Creado y reglamentado mediante el decreto 3156 de 1968

³⁸ Creado y reglamentado por el decreto 3686 de 1954

³⁹ Reglamentada esta disposición por el decreto 1050 de 1968



UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS

PRIMER CLAUSTRO UNIVERSITARIO DE COLOMBIA

UNIDAD DE INVESTIGACIÓN

de Educación Superior. Así, la dirección del ICFES estuvo a cargo de una Junta Directiva a la cabeza del ministerio y en colaboración del representante legal de la misma⁴⁰.

Con la entrada en vigencia de este decreto se le da un lugar a la investigación en relación con la docencia como funciones propias de la educación superior permitiendo

...mediante la vinculación de la investigación con la docencia, debe suscitar un espíritu crítico que dote al estudiante de capacidad intelectual para asumir con plena responsabilidad las opciones teóricas y prácticas encaminadas a su perfeccionamiento personal y al desarrollo social... (Artículo 4),

Y se entiende la investigación como

.... el principio del conocimiento y de la praxis, es una actividad fundamental de la educación superior y el supuesto del espíritu científico. Está orientada a generar conocimientos, técnicas y artes a comprobar aquellas que ya formar parte del saber y de las actividades del hombre y crear y educar tecnologías... (Artículo)

Este decreto tiene como finalidad organizar la educación post secundaria, definiendo cuatro modalidades de educación superior.

- a. *Formación intermedia profesional*, siendo esta, la formación destinada a la cualificación instrumental de auxiliares o para el ejercicio de actividades concretas, a la cual puede aspirar quienes certifiquen el título de bachiller y focaliza la función de la investigación en el mejoramiento de la calidad y eficiencia de procesos propios de su acción. (Artículo 26)
- b. *Formación tecnológica*, se caracterizó por su carácter científico enfatizando en la práctica y en la búsqueda de apropiación de diferentes tecnologías mediante la investigación.
- c. Formación universitaria le da un lugar a la investigación en aras de ampliar técnicas, creación y comprobación de conocimientos propios de las disciplinas de las profesiones liberales. La formación universitaria debía tener un carácter social, humanitario e investigativo. Se accedía a este tipo de formación mediante la previa certificación del bachillerato y se otorgaba el título como profesional en la disciplina escogida. Para el caso particular de los programas de educación el título al que se podía acceder correspondía con el de tecnólogo en la rama o área de formación específica.⁴¹
- d. *Formación avanzada o posgradual*, se constituye como el máximo nivel de formación, teniendo como fundamento la investigación y la formación especializada. En este orden, se dispone de dos formas de educación avanzada, la primera es la formación académica (maestría y/o doctorado) y la segunda es la formación

⁴⁰ En el artículo 5 del decreto se especifica que la junta directiva del ICFES estaría conformada por 4 representantes de universidades reconocidas, el director del ICETEX, 2 delegados de la presidencia y un delegado permanente del Ministerio.

⁴¹ En el artículo 31 se expresa y se demanda a los profesionales en ciencias de la educación que para vincularse a un segundo ciclo de formación se debía acreditar el título de tecnólogo en la respectiva área, demostrar experiencia en el campo de la especialidad para poder optar al título de profesional de la educación.



UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS

PRIMER CLAUSTRO UNIVERSITARIO DE COLOMBIA

UNIDAD DE INVESTIGACIÓN

especializada con la finalidad de profundizar en problemas propios de la universidad o áreas afines.

4.1.3 Docente: Práctica Pedagógica y Profesionalización

En el contexto de la efectividad, avances y retrocesos de la descentralización educativa mediante el decreto 088 de 1976 se reorganiza el Ministerio de Educación Nacional y con ello se ratifica la necesidad de volver la mirada sobre los procesos de formación de docentes para atender a la política de mejoramiento cualitativo de la educación. Se contempla la formación docente no como un aspecto fundante y articulador de la búsqueda continua por fortalecer el sistema educativo sino como una función asignada a la división de diseño y programación curricular de educación formal que enmarca el diseño de programas para la capacitación y perfeccionamiento de los docentes de básica, media, intermedia, especial y de colonias (Decreto 088 de 1976, artículo 32, literales b y e).

Se define al docente como aquel agente social que de manera profesional ejerce la enseñanza. Con la instauración del decreto 2277 de 1979⁴² se confiere un lugar a la profesión docente como un acto de profesar la enseñanza en escuelas oficiales y de carácter particular; atribuyendo a los docentes vinculados al sector oficial su estatus de acuerdo a su ubicación nacional, departamental, distrital, municipal o ubicados en intendencias entre otros. Se le confiere al maestro funciones de administración educativa, consejería y acompañamiento a estudiantes, inspección educativa, programación curricular y acompañamiento a las instituciones y otras de orden académico como el desarrollo de los programas curriculares. Según la norma son llamados al ejercicio docente aquellos que se hallan titulado como bachilleres superiores, tecnólogos y técnicos; licenciados de la educación, profesionales, peritos y expertos de la educación. De esta manera los docentes vinculados al sistema educativo se situaron de acuerdo a las titulaciones obtenidas y validadas por los mecanismos de ascenso en el escalafón docente⁴³. Por ejemplo para la educación básica primaria se delegaron maestros con formación técnica, tecnológica y de licenciatura; en la educación básica secundaria se delegó la función docente a los profesionales ubicados en el cuarto grado del escalafón docente garantizando así la formación específica en un área del conocimiento y adicional con formación para este nivel⁴⁴.

El decreto 2277 de 1979 cuya finalidad fue normativizar y regular el ejercicio docente para la educación pública declara que la “capacitación” docente se configura por acciones

⁴² Este decreto reglamenta o normativiza el ejercicio de la profesión docente.

⁴³ El escalafón docente se entiende como un mecanismo de clasificación que evalúa la preparación académica, la experiencia, trayectoria y méritos de los docentes. Este escalafón se caracteriza por estar organizado en catorce grados (1 – 14), contempla en los prerrequisitos tiempo de servicio al estado y cursos de formación, estipula una restricción al ascenso en el escalafón a la categoría 14. Ver en el capítulo IX se muestra una especificación para los docentes que ejercen en primaria y secundaria que no tienen título.

⁴⁴ Este decreto no particulariza en la formación y experiencia docente de los maestros formados en escuelas normales, no los hace visibles y tampoco alude al maestro que ejerce la educación superior.



UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS

PRIMER CLAUSTRO UNIVERSITARIO DE COLOMBIA

UNIDAD DE INVESTIGACIÓN

graduales con la finalidad de profesionalizar, mantener actualizado a los docentes⁴⁵, especializar en el área de conocimiento, mejorar al profesional para prepararlo para ascenso en el escalafón docente.

De esta manera el plan nacional de formación docente⁴⁶ estuvo liderado por el Ministerio de Educación Nacional y particularizaba en su intención general la exclusión de los docentes de educación superior dado sus funciones y disposiciones particulares. El plan se integró por tres tipos de formación: Una, es la formación con miras a la profesionalización como bachiller pedagógico de aquellos docentes que se encontraban ejerciendo sin tener título alguno; dos, la formación con la finalidad de actualizar y dinamizar la labor de los docentes vinculados en calidad de técnicos y tecnólogos y tres, la especialización, vista esta formación como una forma de profundización en un área o estudio pos gradual.

La formación de los docentes de educación básica primaria estuvo a cargo del Instituto Nacional de Capacitación y Perfeccionamiento del Magisterio de Enseñanza Primaria (Incadelma). La reglamentación para tal fin se decretó por el presidente Guillermo León Valencia durante su mandato en 1963, la normatividad expedida centró los planes de formación y cualificación en aras de la profesionalización, la creación de programas de perfeccionamiento que apuntaran a las oportunidades de ascenso en el escalafón docente y adicional a la generación del material correspondiente para el buen curso de estos procesos. Con ello, mediante el decreto 1883 de 1963, se exigía a las Escuelas Normales Oficiales y aquellas que recibían beneficios económicos del gobierno a realizar su contribución para el logro de los propósitos de capacitación, los cuales contarían con supervisión y seguimiento para ver su impacto en las instituciones de donde provenían los maestros.

El Incadelma a su vez estaba direccionado por la división de Educación Superior y Normalista se focalizó en la dirección de la sección de formación, capacitación y perfeccionamiento de los docentes. Entre las funciones más destacadas o que corresponden con el tema se menciona el diseño de planes de formación de maestros para las instituciones no universitarias y en este orden hacer un control y dirección no solo de su oferta sino del desarrollo de los mismos⁴⁷.

Otro proceso de formación de docentes estuvo motivado por la incursión de la Campaña de Instrucción Nacional – CAMINA ante la inminente necesidad de capacitar a los docentes para lograr mediante la lectura y escritura la disminución de las altas tasas de analfabetismo

⁴⁵ Los ámbitos de esta formación declara como prioridad lo pedagógico, técnicas de administración, planeación y supervisión al igual que legislación propia del sector.

⁴⁶ Se reglamentó mediante el decreto 2762 de 1980

⁴⁷ En el parágrafo del artículo 27 del decreto 1637 de 1960 se expresa que se entiende por formación, capacitación y perfeccionamiento de maestros, el conjunto de actividades encaminadas: a) A formar personal preparado para las tareas docentes, educativas, administrativas y directivas de educación elemental y educación fundamental b) A darle preparación adecuada al magisterio que está en servicio. c) Proporcionar al personal que ya posee título para el ejercicio de la educación elemental, oportunidades regulares para ponerse al día, con el fin de evitar el estancamiento de la educación. Pág. 16



UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS

PRIMER CLAUSTRO UNIVERSITARIO DE COLOMBIA

UNIDAD DE INVESTIGACIÓN

del país para el año 1967. En este contexto la UNESCO (1968:56) estableció que aunque se hacían esfuerzos por fortalecer la formación de docente y adecuar sus métodos a los propósitos de alfabetización nacional eran insuficientes puesto que “Se ha observado que los maestros, aun cuando su formación sea adecuada, suelen no poder salirse del molde de las formas de pensamiento y de los métodos pedagógicos clásicos y, por tanto, les resulta a veces difícil adaptarse a un concepto de enseñanza funcional” optando en consecuencia por la búsqueda de otras personas para dicha labor. La mirada del docente estuvo fuertemente cuestionada en este proceso y por ello surgió la figura del monitor o voluntario, siendo este, otro factor que finalmente no contribuyó al alcance de los propósitos del plan.

Los Centros Experimentales Piloto (CEP) aparecen en el proceso de desconcentración administrativa y en su orden atienden a figurar como veedores, reguladores, planeadores y ejecutores de diferentes estrategias para el fortalecimiento de la educación en las regiones. En cuanto a la formación de los docentes, estos centros de acuerdo con lo expresado en el Decreto 1789 de 1988 Capítulo II Numeral 13 debían:

...Determinar los estándares de desempeño docente requeridos en la educación pre escolar, básica y media vocacional de su región para la formación y capacitación de agentes educativos, adecuando el diseño de los programas de inducción y formación del personal docente y administrativo....pág. 2

Los centros experimentales piloto a diferencia de los Fondos Educativos Regionales estuvieron a cargo de la gestión académica y curricular en las regiones en claro dialogo con los estamentos gubernamentales y los referentes dispuestos en cada municipio para su realización. En su orden para el caso de cualificación de docente los Centros Experimentales Piloto debieron adquirir materiales y ayudas educativas para las instituciones que lo requerían, contratar profesionales expertos en los temas y aspectos más sentidos del centro para la actualización de los maestros, al igual que la compra del equipo requerido para esta labor.

Visto así los planes de formación docente se financiaban mediante el Sistema Nacional de Formación especificándose así estrategias como

... Los costos de inscripción y de matrículas en las instituciones oficiales que adelanten programas de capacitación estarán a cargo del Sistema Nacional de Capacitación. Parágrafo. El Ministerio de Educación Nacional y las Secretarías de Educación podrán establecer becas, créditos condonables, auxilios o bonificaciones para garantizar a los educadores la asistencia a los cursos de capacitación cuando estén trabajando en zonas de difícil acceso o en localidades apartadas donde no se ofrezcan los cursos... (Decreto 2762 de 1980, Artículo 6, pág. 2)

De otra manera y de acuerdo con el decreto 080 de 1980 se evidencia que el capítulo IV de este documento dedica un apartado a la labor docente, definiendo así al maestro como un agente que ejerce de manera central el acto de la enseñanza o de la investigación, a la vez tipifica su labor de acuerdo a su asignación laboral contemplada en jornadas laborales de tiempo completo, parcial o cátedra. Así un maestro del sector oficial que ejerce la educación superior puede participar del proceso de escalafón docente en calidad de asistente, titulado, auxiliar y asociado.



UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS

PRIMER CLAUSTRO UNIVERSITARIO DE COLOMBIA

UNIDAD DE INVESTIGACIÓN

En la tercera reunión del comité regional intergubernamental del proyecto principal de educación en América Latina y el Caribe realizado en Guatemala en 1989 y publicado en un texto titulado: Para la Crisis Actual, ¿Qué gestión educativa? Los asistentes y participantes del evento en cabeza de los ministros y representantes del sector educativo de Brasil, Costa Rica, Perú, Ecuador, Guatemala, Francia y la Guyana realizaron un sentido debate a propósito de la crisis educativa del momento en diferentes países, motivada por el empobrecimiento generalizado en la transición de la vida de los pobladores en condición de desplazamiento del campo a la ciudad, la deficiente intervención del estado a través modelo de organización por sectores (educativo, salud, hacienda etc.) adicional a la mínima eficacia del sistema educativo para la consecución de los propósitos de los gobiernos en esta materia.

Uno de los problemas citados en este evento afirma que la problemática e insuficiencia de la formación se sintió con mayor ahínco en la generación de políticas educativas centralizadas en el sistema y organización del sector educativo, y no en la generación de reformas educativas pensadas para el posicionamiento del docente como agente educativo, capaz de transformar realidades y lograr cambios.

*El docente es el principal agente educativo*⁴⁸ (Expresó Gerardo Ayzanoa, representante de INIDE Perú en el panel de expertos)⁴⁹

En asocio a lo anterior Ayzanoa (1990:33) reconoció que uno de los factores más influyentes en la crisis educativa vista desde los ojos de las condiciones de los docentes refiere a la no identificación de este agente con las políticas educativas ya que no se le ha formado al respecto y por desconocimientos no se evidencia familiarización y simpatía con el sistema. De otra manera la remuneración no concuerda con la responsabilidad, funciones y compromisos sociales y culturales del docente con la nación. Los ministros que se reunieron en esta ocasión admitieron que no todos los que actúan en calidad de docentes son egresados de una Escuela Normal o de una Facultad de Educación. Se hace evidente y acentúa la problemática de que quienes son docentes no se sienten reconocidos en su labor y los que finalizan su proceso de educación media no quieren serlo. La necesidad se acentúa en la profesionalización y estatus docente.

En otro momento se cuestiona la formación enciclopédica de los docentes, distante de la realidad, de la norma y de las reformas al sistema educativo. Se cita la distancia de un plan de formación que integre las problemáticas más sentidas del sector educativo con la realidad local, regional y nacional. En este sentido se le atribuye al tiempo de formación de los docentes una insuficiencia para lograr el propósito de situar su accionar en beneficio de las necesidades de la nación y de igual manera la demanda de programas de educación continua que ayuden al maestro a estar actualizado para responder a las necesidades culturales y de país, en este orden (la formación de 4 o 5 años es insuficiente).

⁴⁸ En asocio con la familia y los medios de comunicación (producción cultural).

⁴⁹ El comité regional intergubernamental del proyecto de educación de América Latina y el Caribe (Guatemala, 1989)



4.1.4 Educación a Distancia

En este apartado se presenta la manera como fue evolucionando el programa de Educación Básica con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana acorde estas modificaciones al desarrollo de la educación a distancia en el país y algunas de sus expresiones centradas en la necesidad de alfabetización de niños y adultos en diferentes regiones, especialmente en las más apartadas o lejanas y con ello, atendiendo a la necesidad declarada por la Unesco de formación de docentes para la educación de niños, jóvenes y adultos en condición de analfabetismo (absoluto y funcional) al igual que la culminación de la educación básica primaria, dado que el porcentaje de la población en condición de analfabetismo funcional⁵⁰ alcanzaba un 60% de dos millones quinientos mil distribuido el 50% entre aquellos iletrados que habían cursado uno o dos grados de la primaria y el resto representado en niños y jóvenes entre los 10 y 14 años.

Durante el gobierno de Belisario Betancur (1982 – 1986) la política educativa se centró en la articulación de los diferentes entes e instituciones del sector, de ahí que parte de la estrategia se concentró en la organización de cuatro subsistemas: planeación, administración, financiación y el académico o pedagógico. El plan de gobierno denominado “Cambio con Equidad” trajo consigo la implementación de la Campaña de Instrucción Nacional (CAMINA); la creación del Sistema de Educación Abierta y a Distancia dando relevancia a la alfabetización y a la ampliación de cobertura de la educación superior.

Los subsistemas que organizaron el sistema de educación se caracterizaron en lo pedagógico o académico por delegarle a las universidades la responsabilidad de generar a través de la investigación transformaciones y adecuaciones de los contenidos curriculares, liderar planes de formación, asesoría pedagógica y diseño de procesos de cualificación en torno a la tecnología educativa.

En términos de lo administrativo el sistema de educación se organizó en este subsistema para atender a procesos de selección, evaluación y cualificación del personal, para fomentar procesos de asesoría administrativa a los Fondos Educativos Regionales, Núcleos Experimentales y el Ministerio de Educación Nacional (MEN) al igual que el seguimiento, vigilancia y control de los mismos.

El subsistema de planeación centralizó su accionar en la consecución de la modernización del sistema mediante la investigación y de esta manera en la organización de programas de desarrollo que se sustentaron en estrategias como planes y proyectos atendiendo a lo nacional y regional. Es así como el subsistema financiero estuvo apoyado por el Banco de Desarrollo Educativo fortaleciendo de esta manera la capacidad de recaudo, la generación de nuevos mecanismos de financiación al igual que el equilibrio en la distribución de los fondos tanto para las instituciones públicas como privadas.

⁵⁰ Sin culminar la educación básica primaria



UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS

PRIMER CLAUSTRO UNIVERSITARIO DE COLOMBIA

UNIDAD DE INVESTIGACIÓN

A través del decreto 1633 de 1983 se crea el Plan Nacional de Alfabetización Participativa (PAP) definiendo como principal objeto la erradicación y como consecuencia la disminución del analfabetismo en adultos de diferentes zonas del país⁵¹, de manera particular aquellas que para la fecha habían sido declaradas como marginadas. Así, el mecanismo para lograr este cometido se haría mediante la Campaña Instruccional Nacional CAMINA.

De acuerdo al decreto en su artículo dos (2) se define la alfabetización participativa

“alfabetización participativa es el proceso de aprendizaje que conduce a la comprensión de los elementos esenciales de la lectura, escritura, cálculo y los conocimientos básicos para la participación en la vida social, los cuales permiten al adulto iletrado proseguir su aprendizaje en los programas de educación permanente y participar con mayor éxito en la vida social, cultural, política y económica del país.” Pág. 1.

El plan de alfabetización participativa se concentró en la regulación de:

- a. Alfabetización comunitaria, garantizando que los participando dieran continuidad a su formación al programa establecido en la Campaña de Instrucción Nacional.
- b. Primaria y bachillerato para adultos a distancia
- c. Capacitación técnica a distancia

De acuerdo con Céspedes, Cuervo y Turbay (s.f.) para 1983 el problema de alfabetización en Colombia alcanzaba los siete millones ochocientos mil (7'800.000) habitantes, distribuidos de la siguiente manera: Iletrados correspondía con 3.034. 750 personas de las cuales se destacó que entre los 10 y 14 años existían 574.350 jóvenes sin ningún tipo de escolaridad o alfabetización y el excedente pertenecía a la población de más de 15 años en condiciones similares. De otra manera se identificó la población de 15 años en adelante que no había finalizado la educación básica primaria alcanzando los 4'761. 600 habitantes.

Otro dato a destacar es que para 1985 las variaciones en el número de analfabetas del país disminuían con alguna regularidad en la zona rural (en la cual se concentraba la población en actividades económicas en torno a la agricultura como los jornaleros y obreros) mientras que en las zonas urbanas se mantenía o iba en aumento, resaltando que la ocupación de los habitantes se focalizaba en el comercio y la prestación de servicios.

Como consecuencia de este estudio se pone en marcha el Plan Nacional de Alfabetización Participativa centrando su accionar en la población declarada como analfabetas absolutos que de acuerdo con Céspedes, Cuervo y Turbay (s.f.) alcanzaban los 3'034. 650 iletrados. De este modo en 1984 la Unesco emite un estudio de Alfabetización y Educación de Adultos centrando su informe en el suministro de fuentes internacionales y nacionales que para el momento estaban en la facultad de producir materiales de enseñanza y brindar una visión aguda de los problemas a atender y que podían emerger durante el proceso. Es así como se declara que la formación y alfabetización de adultos identificaba diferencias en la cobertura del plan en cuanto a la capacitación de docentes para este proceso y específicamente en la formación de adultos, en la diversidad de características de los usuarios y la distribución de recursos para tal fin (pág. 6).

⁵¹ Lográndose así un alcance del plan en lo Nacional, departamental, municipal y en las comunidades.



La adopción de la Campaña Nacional de Alfabetización de Adultos “Simón Bolívar”⁵² se instauró mediante el decreto 2346 de 1980 al puntualizar una variación del plan nacional y en este orden se estableció una campaña de divulgación de la misma el 08 de septiembre como una forma de ratificar y corroborar acuerdo con la Unesco en su declaración de este día en 1967 como internacional en el campo de la Alfabetización. De igual manera en el artículo 5 del decreto en mención se especificaba la responsabilidad de alfabetización como servicio social a los estudiantes que se encontraban cursando desde noveno grado hasta culminar la educación media. De otra manera se realizaron 5 consultorías nacionales de las cuales se obtuvo la propuesta nacional y permanente de un programa de formación de adultos al igual que la puesta en marcha de mecanismos de participación popular con el ánimo de establecer necesidades formativas en el contexto rural y urbano.

De acuerdo a lo que declaró la UNESCO (1984 pág. 8 -11) el proyecto de Alfabetización de Adultos se realizó en 18 meses puntualizando en aspectos como la capacitación de maestros para la educación formal y no formal y a la vez en la generación de materiales didácticos para este tipo de educación. Otra de las acciones realizadas refiere a viajes⁵³ internacionales con la finalidad de conocer experiencias similares en otros contextos como el de México, Brasil quienes ya contaban con vivencias en cuanto a la alfabetización, post alfabetización, educación de adultos, evaluación de los resultados entre otros.

En este plano la Unesco a propósito de la Alfabetización funcional declaró el 08 de septiembre como el Día Internacional de la Alfabetización Mundial y en este orden entre 1967 y 1968 emitió un documento con un título alusivo a esta categoría. Es así como Hurtado (1984) declara que la educación de adultos se viene implementando en el país desde 1903 y en la Campaña de Alfabetización de Adultos “Simón Bolívar” formó trescientas mil personas al cabo de dos años.

La Campaña de Alfabetización de Adultos⁵⁴ contempló el desarrollo del programa de Primaria Funcional para Adultos, mediante la estrategia de formación escolarizada o formal, con el curso de los cinco grados de la educación básica primaria en dos años y de otra manera mediante la educación informal el programa se desarrolló en las zonas rurales por equipos de maestros que asumían diferentes funciones. A la par se vincularon estrategias de inclusión de los padres de familia a la vida escolar y comunitaria a través de los Centros Experimentales Piloto (CEP).

⁵² Según el artículo 4 del decreto 2346 de 1980 se debía asumir como nombre para la campaña un emblema nacional.

⁵³ En el documento en mención se expresa que viajaron a México y a Brasil dos funcionarios del Plan de Alfabetización Nacional: El primero en representación de la Campaña Simón Bolívar y el segundo en representación de la gobernación de Cundinamarca.

⁵⁴ Como una forma de formar al adulto del país y a la vez de garantizar que el plan de alfabetización tuviera continuidad a través de los planes de formación integral o post alfabetización. De igual manera esta estrategia contempló el desarrollo de un programa de educación básica primaria con las adaptaciones correspondientes para los adultos mediante estrategias de escolarización en periodos de tiempo más cortos, estrategia semi- desescolarizada y la tercera vinculando medios de comunicación como radio y televisión. De otra manera este plan vinculó la formación básica primaria, básica secundaria hasta noveno grado mediado por radio y televisión, finalmente la educación superior mediante la estrategia de Universidad Abierta y a Distancia.



UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS

PRIMER CLAUSTRO UNIVERSITARIO DE COLOMBIA

UNIDAD DE INVESTIGACIÓN

En lo correspondiente a la Campaña Instruccional CAMINA se amplió la oferta educativa a niños, jóvenes y adultos, especialmente a aquellos quienes habían tenido dificultades de acceso al sistema educativo promoviendo de esta manera cambio con equidad social como lo rezaba en el plan de gobierno vigente. La población beneficiada con esta iniciativa la representa Hurtado (1984:19) en el siguiente esquema:

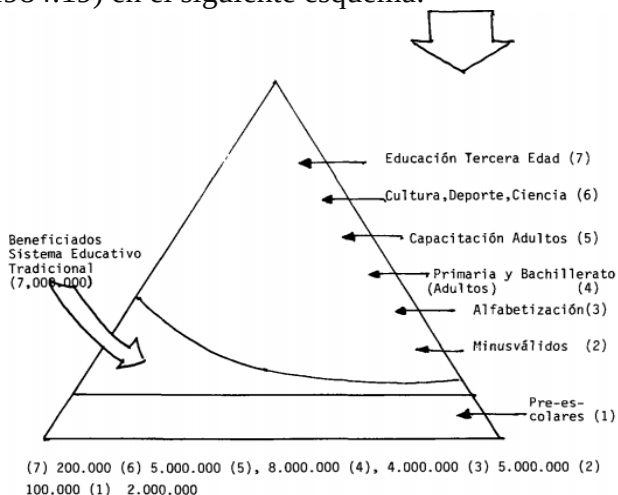


Gráfico 3: Grupos de población beneficiada por CAMINA

El programa CAMINA estuvo liderado por la presidencia de la República y operativizado por la Consejería de Educación a Distancia integrándose a la estructura orgánica el Ministerio de Educación Nacional y el Ministerio de Comunicaciones mediante el Fondo de Capacitación Popular INRAVISION.

Las primeras manifestaciones de alfabetización estuvieron vinculadas al acto pedagógico de lectura y escritura. Y en este orden fue una primera concepción de este proceso que trajo consigo la ratificación de que la educación para adultos y los procesos de alfabetización no pueden estar a cargo de personal voluntario, normativizado y no especializado. Torres (s.f) especifica al respecto que el plan de alfabetización requería de mayor inversión y de un proceso de pos alfabetización dado que cuestiona a gobiernos de diferentes países y de manera particular los de América Latina y del Caribe una mirada más amplia frente al programa curricular puesto en juego.

Otra publicación realizada por la UNESCO (1967: 55) en el marco de la celebración del día Internacional de la Alfabetización se habló de la alfabetización funcional y con ello de las formas de instaurar estos procesos de la enseñanza de la lectura y la escritura guiada por la aplicación de métodos globales⁵⁵ y que en ocasiones se reducían al descifrado de códigos, en otros países se destaca el uso de métodos semiglobales⁵⁶, psicosocial⁵⁷ por mencionar algunos. En otro sentido se destaca el uso de recursos bibliográficos como cartillas y

⁵⁵ Relación entre consonantes y vocales.

⁵⁶ Basado en frases que tienen sentido en el contexto que se construyen en relación a situaciones de la realidad.

⁵⁷ Aplicó para el caso de Chile, quienes habían optado por este enfoque para sus procesos de escolarización.



UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS

PRIMER CLAUSTRO UNIVERSITARIO DE COLOMBIA

UNIDAD DE INVESTIGACIÓN

manuales mediante los cuales se buscaba incentivar el interés por la lectura y de igual manera mantener el proceso de alfabetización. El texto destaca posteriormente la modernización de los métodos resaltando el uso de la radio, la televisión, el cine y la emisión de programas semanales dirigidos a los instructores del programa.

Para el caso de Colombia se creó el Fondo de Capacitación Popular determinado de entrada como estrategia para la capacitación popular masiva que se fue forjando en medio de las dificultades administrativas, insuficiencia de presupuesto y un equipo conformado a lo sumo por 12 personas, entre ellos varios voluntarios que iniciaron a generar la cultura de la creación de material audio visual con fines educativos y que sostuvieron la idea a los largo de 34 años. En la versión digital del periódico El Tiempo del 29 de octubre de 2004 se narró la forma como INRAVISION entidad administradora del fondo hacía el cierre de emisiones gracias a sus múltiples crisis de tipo económico, la entrada de internet y el poco consumo de televisión educativa en el país.

El 11 de mayo de 2005 el Periódico El Tiempo informo sobre el último programa de Bachillerato por radio emitido por INRAVISION. En este artículo se destaca que el programa se emitió por la Radio Nacional de Colombia en octubre de 2004 y que había cumplido su ciclo debido al bajo número de beneficiarios que reportaba, los costos tan altos de mantener un programa al aire por 8 horas diarias (\$200.000.000), sin restarle importancia a la desactualización de los contenidos abordados.

El programa de Educación Básica con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana se genera en el Centro de Enseñanza Desescolarizada para el año de 1983 en la Universidad Santo Tomás con un enfoque de promoción de la comunidad y en la formación de docentes para la educación básica primaria. En este orden se puede citar que esta denominación estuvo motivada por la creciente necesidad de alfabetizar a niños y adultos (impulsada por políticas como la campaña de Instrucción Nacional, Alfabetización de Adultos “Simón Bolívar” y la celebración Internacional del Alfabetismo promovido por la Unesco a partir de 1976.

El Centro de Enseñanza Desescolarizada en 1976 y de acuerdo al Proyecto Educativo de Programa (PEP, 2013:) nació en julio de ese año ofertando el programa de Filosofía y Ciencias Religiosas. Posteriormente y acorde con la Política de Gobierno de Julio César Turbay (1978 – 1982)⁵⁸ en la universidad nace el Plan Integrado de Formación a Distancia y Desarrollo de la Comunidad universitaria creando los Centros Piloto de Desarrollo Regional como figura académica y administrativa homologa en el contexto particular a los Centros Experimentales Piloto promovidos por el Ministerio de Educación Nacional.

Los Centros Piloto de Desarrollo Regional posibilitaron la oferta de dos programas de formación en educación inicial y primaria con un énfasis de promoción a la comunidad. Como lo expresa el documento maestro del Programa de Educación Básica Primaria y Promoción de la Comunidad su oferta académica atendía primordialmente a la formación de maestros a nivel profesional con altas calidades humanas para atender y gestionar la vida de las comunidades en fraterna relación con la escuela al igual que la elaboración de recursos,

⁵⁸ En lo correspondiente a su Programa de Integración Comunitaria



material bibliográfico con la firme intención de ponerlo al servicio comunitario (Documento maestro de programa, 1983 pág. 10).

El Centro de Enseñanza Desescolarizada se concibió como un “organismo especializado en las nuevas técnicas de educación a distancia acobijando funciones de administración, dirección y coordinación de los programas” potenciando a la vez el diseño de material didáctico para el desarrollo de los mimos. De igual manera y al estilo de la organización del sistema educativo durante el gobierno de Julio César Turbay⁵⁹ el centro se organizó en subsistemas de administración, diseño y control, seguimiento académico y circulación.⁶⁰ Acorde al organigrama institucional la educación a distancia se encontraba situada en la línea de acción del Plan Integrado de Desarrollo y Universidad y a la vez mediada por el proyecto de servicio social universitario, desarrollo comunitario y cooperación inter institucional.

4.2 Teorías sociológicas del contexto pedagógico según Bernstein.

Se hace una revisión, reconstrucción conceptual y se traza la trayectoria de análisis desarrollado por Basil Bernstein en su libro *Poder, educación y conciencia. Sociología de la transmisión cultural*⁶¹ Bernstein en su texto poder, educación y conciencia. Sociología de transmisión cultural, plantea según las teorías sociológicas del contexto pedagógico el papel que ha jugado la educación según las teorías de la reproducción cultural, señalando el modo en que la educación se sitúa en las relaciones de clase en un sistema discursivo que distribuye explícitamente, según relaciones de poder diferentes formas de conciencia. Este planteamiento lo conduce a preguntarse sobre ¿Qué es esta cosa llamada educación? (Bernstein. 1990. P.16) contestado:

[...] que la educación se convierte en un transmisor de relaciones de poder que están fuera de ella. La comunicación pedagógica es simplemente un transmisor de algo distinta de ella. De modo que la comunicación pedagógica en la escuela, en la guardería infantil, en el hogar es el transmisor de las relaciones de clase. Es el transmisor de las relaciones de género; es el transmisor de las relaciones religiosas; de las relaciones regionales. La comunicación pedagógica es un transmisor de modelos de dominación externos a ella.

Esto implica que la educación se encarga de transmitir una función del sistema social, que emite señales reguladas según la relaciones y la composición de fuerzas que estructuran y hacen posible el mensaje que se transmite, que en este caso sitúa la educación en el campo de distinción entre el lenguaje y el habla, es decir la educación en tanto transmisor, y la comunicación pedagógica que emite mensajes sobre las similitudes de las prácticas educativas en diferentes sociedades, mostrando cómo las prácticas educativas en términos

⁵⁹ Administrativo, planeación, académico y financiero

⁶⁰ Documento del Centro de Enseñanza Desescolarizada USTA (1983 pág.12)

⁶¹ Se aclara que por ahora estamos en proceso de escritura en parte textual y en parte reacondicionada respecto de la problemática que se plantea en la investigación propuesta sobre las prácticas pedagógicas en el marco institucional de la Universidad Santo Tomás, Facultad de Educación, Licenciatura de educación básica con énfasis en humanidades y lengua castellana. Muchos de los párrafos aquí señalados, por ahora son transcritos textualmente, en el análisis esto desaparece para usar solo los conceptos en tanto herramientas que permiten comprender la naturaleza de las cuestiones identificadas en el documento base producto de la revisión del levantamiento de información de archivo.



UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS

PRIMER CLAUSTRO UNIVERSITARIO DE COLOMBIA

UNIDAD DE INVESTIGACIÓN

generales son uniformes e inclusive, y a pesar de la ideología dominante, de modo que algunos de sus planteamientos radican en la distinción que establece entre prácticas educativas y prácticas pedagógicas, afirmando que la pretensión de uniformidad de las prácticas educativas generan estabilidad; acudiendo para sustentar su planteamiento a Bourdieu en cuanto las teorías de la reproducción cultural, aclarando que no va a criticar el campo técnico, ni siquiera la ideología, ni la funcionalidad de la educación y de los procesos pedagógicos, porque lo que le interesa es como la teoría de la reproducción cultural en su interioridad traduce la micropolítica en la macropolítica y a la inversa, con conceptos sustentados en el mismo lenguaje, y este es el problema de la reproducción, la transmisión y la adquisición de la cultura y los cambios en una adquisición adecuada según reglas estrictas que valoran las variaciones en un espacio que produce marcadores de distinción en el adentro mismo de los cambios, puesto que este se produce gracias a “la transformación de base social de la producción” (1990. p.18).

Es decir, que los cambios en el modo de producción se pueden dar sin cambiar los principios de la educación, aun cuando las relaciones económicas y culturales se haya transformado; a ello Bernstein llama teorías de comunicación distorsionada en cuanto que la comunicación según las teorías de la reproducción cultural es distorsionada porque es de interés de un grupo dominante, y dos hay una “distorsión de la cultura y la conciencia del grupo subordinado” (1990. p. 18).

Ahora bien su hay una teoría de la distorsión hay una teoría de la comunicación no distorsionada, lo que implica que en la estructura interna de la educación el dispositivo de transmisión implica necesariamente la comunicación pedagógica que se ocupa de los mensajes, de las reglas del acontecer concreto de la escuela a favor de un grupo dominante que determina la dirección, por ejemplo del habla, de los valores, de los rituales, de los códigos de conducta (1990. p. 18). Los códigos de conducta que subsumen el grupo dominado que reproduce la distorsión de la cultura, la práctica y la conciencia, en últimas lo que afirma es que las teorías de reproducción cultural no contiene una teoría de la transmisión comunicación y que los conceptos que usa no explican las agencias, ni la resistencia que opone los agentes a la comunicación pedagógica, por eso, no logran describir las relaciones que constituyen la escuela en cuanto a sus características y prácticas; puesto que estamos de acuerdo que la escuela es una agencia de reproducción cultural también deberíamos estar de acuerdo que hay una resistencia cultural a la reproducción de la imagen de una escuela ideal y justo por eso, no es capaz de describir los objetos propios de la escuela en cuanto tal, y por eso se acude como lo hace Bourdieu y Passeron a conceptos que no generan descripciones empíricas y que en cambio tratan con aquellos como “autoridad arbitraria, comunicación arbitraria, autoridad pedagógica, comunicación pedagógica, trabajo pedagógico, habitu”(1990.p. 19), señalando que tales teorías de reproducción cultural no pueden hacer descripciones de los objetos propios de la educación, porque este campo no está interesado en comprender cómo esta reproduce relaciones de poder a través de su sistema y en cambio si lo que le interesa es dar cuenta de conceptos sobre los diagnósticos que describe su patología social y su origen.



UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS

PRIMER CLAUSTRO UNIVERSITARIO DE COLOMBIA

UNIDAD DE INVESTIGACIÓN

Entonces la problemática que trata Bernstein se organiza en conjunto de relaciones fundamentales basadas en el concepto de autonomía relativa, que tienen que ver con las relaciones que se constituyen en el campo económico y en el campo cultural, situando la educación en el campo cultural, precisando las relaciones entre el estado y la educación, considerando que ese concepto de autonomía relativa hace referencia a cierta independencia en cuanto a los contextos, contenidos y procesos en el sistema educativo que quedan un tanto aislados de las regulaciones externas, de modo que el discurso pedagógico aparezca como un “producto intrínseco del proceso educacional mismo” (1990. p. 20), lo que Bernstein considera falso porque la comunicación pedagógica no puede ser programada, pues en tanto lenguaje especializado su comunicación no puede ser controlada, ni uniformada, de lo cual disiente Bernstein en relación con el discurso pedagógico en la escuela o en la universidad, de tal neutralidad de la autonomía relativa, pues lo que en realidad se oculta son textos sesgados, la posición de clase de los individuos en la escuela y la identificación que hay entre el discurso pedagógico y el poder para que aparezca que entre ellos no hubiera afinidad ni reconocimiento.

Es decir, se reconoce un texto “privilegiante” como lo llama Bernstein en cuanto que confiere privilegio de clase de género o de raza, en un sentido amplio referido al “texto”; si por texto se entiende su sentido en cuanto a una práctica pedagógica dominante en su representación “hablada, escrita, visual, postural de la vestimenta” (1990. p. 21). De tal suerte que este texto privilegiante construye reglas de relación entre los objetos y su espacio, y a su vez, la misma regla constituye una relación inversa sobre cantidad de objetos y dimensiones del espacio que los contiene, cuyas reglas de selección de los objetos contenidos en los espacios privilegiante de lo que hablan es de sus propietarios, de sus relaciones entre sí, de sus costos, de sus gustos, del contexto material y cómo y de cómo el sujeto es situado en relación con dicho texto y su control se dirige a definir la pertenencia a una clase social, el origen de la raza y el género, pero esto no es suficiente para decir o dar cuenta de la existencia del contexto privilegiante, salvo lo que tiene que ver con relaciones de inclusión y exclusión; es justamente esto lo que conduce a volver a mirar la práctica pedagógica local en relación con las familias y las comunidades y el modo como ellos se apropiaron del texto privilegiante.

Bernstein se preocupa de dar cuenta de la construcción interna del texto privilegiante, en tanto sus características, relaciones distintivas y modos de realización y contextualización, concluyendo que hay una diferencia de legitimación de distribución, de mirada y de lenguaje y en la composición de dicho texto sus reglas bien sean de construcción, reglas de circulación, de contextualización o reglas de adquisición y cambio; y si se lleva esto al campo de la escuela, él toma partido por pensar las reglas en el nivel micro y como se sitúa el texto privilegiante en el texto pedagógico, en el aula, en el currículo, en la organización y en la regulación que esas reglas producen en las relaciones entre agentes y contextos y su control.

Hablar de los niños en el campo de la teoría constructiva de Bernstein, es reconocerlos en su palabra como sujetos pedagógicos influenciados por la familia y la comunidad, es decir, pensar cómo la práctica pedagógica local que hace referencia a la relación familia-



UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS

PRIMER CLAUSTRO UNIVERSITARIO DE COLOMBIA

UNIDAD DE INVESTIGACIÓN

comunidad, se inserta en la práctica pedagógica de la escuela y la domina en algunas ocasiones, porque la práctica pedagógica escolar se presenta de manera débil o porque la práctica pedagógica de la escuela domina la práctica pedagógica local; sin embargo, Bernstein afirma que la práctica pedagógica oficial o escolar domina la práctica pedagógica local o sea la familiar, de ahí que los niños se convierten en sujetos pedagógicos que por su posición en esos contextos llegarán a reproducir la cultura, sus resistencias y transformaciones en términos de adquisición y transmisión de los principios ordenadores y la realización de la comunicación pedagógica.

En relación con el poder, control y principios de comunicación, Bernstein distingue los criterios básicos de la teoría para aquellos que desean sacar la teoría del campo. Señala que “Los criterios internos, son los que se espera que logre la teoría y los criterios externos, son válidos para aquellas personas que desean sacar la teoría del campo” (1990.p. 29). Estableciendo como primer criterio fundamental que cualquier teoría de la reproducción o transmisión cultural, debe operar en varios niveles, de manera que sean capaces de mantener unidos los diversos niveles y permitir la traducción de un nivel a otro. Estos niveles se refiere a los macroniveles: como el institucional y los microniveles: como la interacción. El segundo de los criterios se refiere a que los conceptos deben ser capaces de distinguir entre lo que cuenta como una variación y lo que cuenta como un cambio en las agencias de reproducción y como tercer criterio es que la teoría debe ser capaz de suministrar una descripción explícita de los objetos de su análisis.

Es decir, la teoría no debe simplemente especificar su objeto a nivel teórico, sino que debe proveer para el reconocimiento empírico de ese objeto y de su descripción. De ahí, que si se tiene una teoría de la transmisión y la adquisición, lo primero que se debe ser capaz de hacer es describir de forma clara y sistemática este proceso ya sea en la familia, la escuela o el trabajo. Debido a que muy pocas teorías tienen lo que Bernstein llama reglas de descripciones fuertes, muchos investigadores pierden confianza en la teoría, puesto que cuando se está en el terreno hay que realizar una descripción de lo que se ve o se encuentra, por lo tanto hay que tener una teoría de la descripción, de modo que las descripciones que se hagan no sean arbitrarias y no genere una división entre la teoría y la práctica. En este sentido, la teoría no sólo debe especificar los contextos que le son cruciales, sino que debe especificar los procedimientos para esta descripción e interpretación.

De esta manera, lo que se requiere es hacer explícito el proceso mediante el cual una distribución de poder y principios de control, son traducidos en principios de comunicación, desigualmente distribuidos entre las clases, de modo que posicionan y oponen a esos grupos en el proceso de su reproducción. Esto es, en la medida que se habla unos con otros y que se actúa en el mundo, se realiza las relaciones de poder y las relaciones de control. (1990 p, 31).

Con respecto a los principios de comunicación, es importante decir que están desigualmente distribuidos entre las clases sociales, de modo que hay principios dominantes y principios dominados de comunicación, siendo esos principios los que ubican a los grupos



UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS

PRIMER CLAUSTRO UNIVERSITARIO DE COLOMBIA

UNIDAD DE INVESTIGACIÓN

como clases y a la vez ubican cada grupo en oposición al resto, es decir los principios de comunicación lo posicionan a uno en una clase y posicionan nuestra relación con otras clases. Lo cual lleva a Bernstein a preguntarse por ¿cómo se traducen el poder y el control en principios de comunicación? Para dar respuesta a la pregunta toma a la familia como ejemplo, mostrando que en ella hay un conjunto de relaciones categóricas y a su vez debe haber un principio que organice ese conjunto. Una de las categorías más relevantes en la familia es la de género, pero también está la categoría de funciones y de edad, cuando ese tenga ese conjunto de categorías, tal conjunto puede ser comprendido como una división social del trabajo (de edad, de función). Y al preguntarse por lo que reproduce la división social del trabajo y por lo que mantiene a las personas en su categoría, de inmediato las preguntas nos remite a las relaciones de poder. En este orden de ideas, si las categorías son muy especializadas, quiere decir que la función de una categoría es muy diferente de la función de otra categoría. Por lo tanto, el proceso de transmisión es muy diferente del proceso de adquisición. Es decir, mientras más especializada sea una categoría, será mayor la diferencia de una categoría a otra y tendrá mayor posibilidad de tener su propia voz.

Cabe señalar que cuando Bernstein se refiere a las relaciones entre categorías, emplea el término de clasificación y en la medida que las categorías son muy especializadas serán muy diferentes, por lo tanto, hay una fuerte clasificación, y para que se dé esta fuerte clasificación tiene que haber un espacio, establecido por el aislamiento. Este espacio es el que permite que una categoría sea muy diferente de otra. En la medida que exista un fuerte aislamiento, la categoría cuenta con un espacio para especializarse marcadamente produciendo un marcado aislamiento. Siguiendo con el ejemplo de la familia, en la categoría de género tenemos la niña y el niño, pero no se puede ser niña sin ser, en algún sentido, niño. De ahí que cuando se desea cambiar de categoría es necesario romper el aislamiento, una vez se haya debilitado el aislamiento queda en riesgo el poder establecido. Por tal motivo, Bernstein “afirma que las relaciones de poder y sus distribuciones, construyen el principio de la división social del trabajo” (1990, p.33).

En caso de que haya un aislamiento débil, es decir que las categorías no son tan especializadas sino confusas se puede decir que hay una clasificación débil, donde las relaciones de poder son mucho menos explícitas; en cambio si la clasificación es fuerte, las relaciones son muy explícitas. En este sentido, es oportuno decir que “la elocuencia del poder está en el silencio que genera”. (1990, p.34).

De acuerdo con esto, Bernstein dice que la clasificación hace dos cosas: primero, a nivel de superficie, establece orden y también establece quien es el dueño del orden, es decir, cuando se acepta el principio de clasificación se aceptan las relaciones de poder que se hallan detrás; segundo, en el nivel superficial, la clasificación mantiene el principio del orden y establece a su dueño objetivamente y subjetivamente. De modo que el “orden es generado en dos niveles: Objetivamente, la clasificación crea orden. Subjetivamente, la clasificación producida por el código, suprime las contradicciones y los dilemas en la clasificación”. (1990.p.34). En el sistema de clasificación, las contradicciones, divisiones y dilemas permite que al mismo tiempo que se es socializado dentro del orden, también se es socializado en el



UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS

PRIMER CLAUSTRO UNIVERSITARIO DE COLOMBIA

UNIDAD DE INVESTIGACIÓN

desorden. Es decir, las contradicciones, divisiones y dilemas de la clasificación están vivos en el individuo. De modo que todos los individuos somos potenciales o actuales agentes de cambio.

Ahora bien, pasar del ejemplo de la familia al ejemplo de la escuela, implica que hay clasificación dentro y fuera de ella. Dentro de la escuela hay categorías de discurso fuertemente clasificadas a través de las diferentes áreas, por lo tanto hay una fuerte aislación entre un discurso y otro, además, hay categorías de transmisores fuertemente clasificados (especializados), también hay fuertes categorías de adquirientes, explícitamente clasificados por edades. De modo que en la clasificación fuerte, la comunicación entre los profesores no sea una relación de trabajo, puesto que todo los profesores tienen voces especializadas, por lo tanto no pueden compartir sus intereses discursivos, sólo se vinculan a través de los problemas de control.

Es por eso que en la clasificación fuerte, el profesor está atado a su discurso. Ahora bien, si los valores del enmarcamiento y la clasificación son fuertes la reproducción de los códigos pedagógicos depende menos de atributos individuales en la medida que son mantenidas por, relaciones y categorías estructurales explícitas. En caso contrario, si la clasificación y el enmarcamiento son débiles, la reproducción depende mucho más de la interacción entre individuos y del compartir una ideología común (1990 p, 37) Con respecto al control Bernstein señala que regula la comunicación y el poder los mecanismo de clasificación y la clasificación misma.

Las prácticas: son categorías de realizaciones, que están reguladas por los principios de comunicación- siendo el principio de comunicación el medio por el cual alguien adquiere la categoría y su relación. (1990, p.40). De modo que la comunicación siempre se refiere a una práctica pedagógica local. La práctica pedagógica local es una categoría de la transmisión cultural, que se ocupa de la relación crucial entre un transmisor y un adquiriente y las relaciones entre transmisores. Y las relaciones entre adquirientes, las agencias y los macrocontroles sobre estas agencias. Control regula la comunicación en las relaciones pedagógicas, ese control remite a la relación en que se produce la clasificación. En la escuela la comunicación se da entre los profesores y las aulas. (Comunicación local- referencia a relaciones pedagógicas locales) y un control local y el poder general. El control opera a través de las relaciones sociales. (1990, p.40).

Para el caso del concepto de enmarcamiento: Bernstein refiere al principio de comunicación que es regulado por la relación social. Las relaciones sociales son llevadas a la existencia por los principios de comunicación, de modo que los propios de comunicación son las relaciones sociales. Así que las relaciones sociales se convierten en un principio de selección y de combinación.

El enmarcamiento (1990, p.41) regula quien controla el principio de comunicación- y por este principio se entiende lo que se ha de comunicar, elección del significado, selección de secuencias (progresión), del ritmo (tasa de adquisición esperada de los significados) y de los criterios. En este sentido, un principio de comunicación controla la selección (de lo que



puede decirse), su progresión, su secuencia, su ritmo y los criterios. E+⁶² el transmisor controla los principios de comunicación. E-⁶³ es como si el adquirente tuviera donde él o ella tiene algún control sobre los propios, es decir enmascara el poder. (1990, p.41).

El control crucial de toda comunicación es ejercida sobre el ritmo y la tasa de adquisición. Mientras más fuerte el ritmo más barata la transmisión. El E+- regulan el principio de comunicación y también define reglas básicas de comunicación especializadas, que deben ser aprendidas antes que uno pueda operar el enmarcamiento. Valor externo del enmarcamiento, se refiere a lo que puede ser llevado hacia el interior desde el exterior en la comunicación. Es débil. Realiza la conexión entre fuera y dentro. Es decir, controla lo que sucede aquí y lo que sucede en alguna otra parte. El E⁶⁴ controla la relación entre dentro y fuera. (1990 p. 43).

4.2.1 Principios reguladores

Para Bernstein, los códigos ubican a aquellos que los emplean en una ideología, siendo la ideología un modo de realizar y generar el contenido, además está en el principio que se emplea para realizar selecciones y combinaciones de significados relevantes con la forma de su realización, es decir los procedimientos mediante los que esos significados son hechos públicos a través del lenguaje, los gestos, la postura corporal, la distancia a la que uno se sitúa de otra persona (1990, p 49-50). El contexto actúa selectivamente sobre lo que puede decirse, cómo se dice y cómo es hecho público. La forma del contexto decidirá qué es legítimo significar en dicho contexto, de manera que diferentes contextos producen diferentes códigos. (1990, p.51). Formas de realización: Las formas de realización legítima e ilegítima se relaciona con la jerarquía de códigos, donde los significados relevantes se convierten en prácticas discursivas, que se ocupan de las categorías de discurso que han de ser adquiridas. (1990, p.51). A nivel (interaccional) las formas de realización pueden ser transformadas en prácticas de transmisión- las cuales se relaciona - el cómo se supone que uno enuncie esos significados, por otro lado a nivel (interaccional) se convierte en prácticas organizacionales (nivel institucional).

En ese sentido, los significados relevantes nos encauzan hacia la clasificación. Ejemplo: un niño adquiere en el seno de su familia las reglas para generar los significados que son relevantes para la familia, pero en el contexto de sus compañeros de juego, las reglas significan algo totalmente diferente. De modo que el "qué" implica que el niño adquiere un principio de clasificación. (1990, p.52). Entonces aquello que controla la clasificación es el poder, siendo el nexo entre la distribución del poder y la clasificación; una vez se tenga una clasificación esa clasificación establece un contexto, siendo así una clasificación general una regla de reconocimiento. (1990, p52). Cuando se tiene una regla de reconocimiento, se tiene el primer paso para manejar la regla de clasificación, de modo que existe un nexo donde las reglas de reconocimiento actúan selectivamente sobre los significados; y es el

⁶² Esta marca E+ significa en Bernstein enmarcamiento fuerte.

⁶³ Esta marca E- significa en Bernstein enmarcamiento débil.

⁶⁴ Esta marca E significa en Bernstein enmarcamiento.



UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS

PRIMER CLAUSTRO UNIVERSITARIO DE COLOMBIA

UNIDAD DE INVESTIGACIÓN

poder que se relaciona con la regla de reconocimiento. (Si no hay regla de reconocimiento los niños pueden producir una conducta inapropiada), porque en su cultura opera un conjunto de reglas de reconocimiento diferente de las requeridas por la institución en que se encuentra. (1990p.53). La realización equivale al "cómo". Es el cómo se van a hacer públicos esos significados, tiene que ver con la selección del principio de la comunicación, de la articulación de los significados, su puesta en palabras, selección del vocabulario, de la sintaxis, de gestos, de distancias. (1990, p.53). Código es diferente al concepto de dialecto y de competencia.

Los códigos pertenecen a un discurso teórico del todo diferente, no guardan ninguna relación con el dialecto, todos los dialectos guardan el mismo potencial para generar códigos. (1990p.54). En ese sentido, los códigos tratan esencialmente de significados, de la selección y combinación de significados, no de lenguaje, de ahí que los códigos son un principio semiótico no lingüístico, puesto que los códigos son transportados por el lenguaje, hallan su origen fuera del lenguaje, aunque el lenguaje se convierte en transmisor de los códigos. De modo que los códigos tienen que ver con el trabajo de asegurar que ciertos significados sean privilegiados en un contexto. En cuanto a los significados relevantes serán definidos como relaciones referenciales privilegiantes y privilegiadas. Dado el significado del significado por el contexto. (1990, p.54). Lo privilegiado: se refiere a las relaciones dentro de, son una función del sistema de control, de modo que es enmarcamiento; y privilegiante refiere a las relaciones entre contextos, pertenecen al sistema clasificatorio. (1990, p55).

El aprendizaje tienen que ver con ritmos, es decir la tasa de adquisición que se espera, cuánto tiempo se tiene para pasar de una secuencia a otra- sea fuerte o débil. (El enmarcamiento regula el ritmo de la transmisión). Los cambios en los valores del ritmo tienen consecuencias distintas para niños de diferentes clases sociales (pedagogías locales 1990, p.58). Los códigos elaborados afectan el estilo, el cómo uno es controlado y el cómo uno controla. Afecta las relaciones de género, de disposición de objetos, de modo de criar los niños. La modalidad de un código restringido genera cierto tipo de relaciones entre las personas, es un código que selecciona la narrativa como el registro crucial y fundamental. La elaboración del código selecciona cuándo emplear la narrativa y cómo emplearla.

Es por ello que con la elaboración de código uno se vincula con alguien a través de principios de diferenciación, de diferencia. Con la elaboración del código el "Yo" está por sobre del "nosotros". Y el nosotros tiende a ser una clase. (1990, p.63). Del mismo modo que los códigos elaborados poseen diferentes modalidades, que dependen de su clasificación y de su enmarcamiento, también habrá diferentes modalidades de código restringido. Diferentes modalidades de códigos restringidos lo posicionan a uno de modo diferente en la ideología. (1990, p.64). De manera que la teoría de los códigos se inscribe en la problemática de la regulación social y cultural de habilidades lingüísticas (competencias/ cognitivas) que todos compartimos como especie. Es decir, refiere a gramáticas semióticas específicas reguladas por distribuciones especializadas del poder y propios de control. (1990, p. 65).



4.2.3 Pedagogías y prácticas visibles e invisibles

Bernstein hace un análisis de la relación social básica de cualquier práctica pedagógica, en términos de lo que ella transmite y como contenido específico. Al respecto argumenta que la lógica interna de la práctica pedagógica es el (conjunto de reglas que son previas al contenido a ser transmitido), como transmisor cultural esta provista por tres reglas (jerarquía, secuencia y criterio) y que la naturaleza de estas reglas actúa de forma selectiva sobre el contenido de cualquier práctica pedagógica (1990, p.67). En este sentido, entiende por práctica pedagógica: un dispositivo de transmisor cultural, únicamente humano tanto para la reproducción como para la producción de la cultura. (1990, p.68).

Regla de jerarquía (llamadas de conducta): el adquiriente aprende a ser adquiriente y el transmisor debe aprender a ser transmisor. El proceso de cómo aprender a ser un transmisor comprende la adquisición de reglas de orden social, carácter y modales (son prerequisite para cualquier relación pedagógica duradera) las cuales pasan a ser la condición para una conducta apropiada en la relación pedagógica. Regla de secuencia: Toda práctica pedagógica debe tener reglas de secuencia y éstas llevan de forma implícita reglas de ritmo, es decir hay una progresión donde algo tiene que venir antes y algo tiene que venir después. De ahí que el ritmo es la tasa de adquisición esperada de las reglas de secuencia en una cantidad de tiempo determinado. (1990, p.70).

Regla de criterio: Esta regla permite que el adquiriente comprenda cual es aquella comunicación, relación y oposición que cuenta como legítima o ilegítima. Bernstein distingue a otro nivel dos reglas generales: Las reglas jerárquicas las llama reglas regulativas, la cual es la regla fundamental y las reglas de secuencia, ritmo y criterio que las denomina instruccionales o reglas discursivas. (1990, p.70). Generando modalidades de prácticas pedagógicas. En cuanto las reglas jerárquicas, de acuerdo a las modalidades de las prácticas pedagógicas (visibles e invisibles), Bernstein señala que pueden ser tanto explícitas como implícitas. Si son explícitas, las relaciones de poder en la relación son completamente claras, pero si es implícita el poder está enmascarado u oculto tras el dispositivo de comunicación, lo cual permite que el profesor actúe directamente sobre el contexto de adquisición pero indirectamente sobre el adquiriente. (1990, p.71).

Sobre las reglas de secuencia precisa el autor, que estas hacen referencia a lo que se espera que los niños realicen en cierta edad. Si son explícitas regulan cada desarrollo del niño en términos de edad, lo que le permite estar al tanto de los estados de conciencia que se supone debe tener. En el caso de ser implícitas, el niño inicialmente nunca está al tanto de su proyecto temporal, solamente el profesor (transmisor) puede estar al tanto de este. (1990, p.72). De allí que, se haga notar en estos análisis la prevalencia de las teorías de aprendizaje y las pedagogías invisibles: Entre las teorías de aprendizaje que tiene en cuenta para desarrollo del niño presenta la de Piaget, Freud, Chomsky, teorías etológicas y de la Gestalt (denominadas bricolage pedagógico), aunque todas son muy distintas con excepción a la de Gestalt, se caracterizan por ser desarrollistas, es decir que lo adquirido tiene significado



UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS

PRIMER CLAUSTRO UNIVERSITARIO DE COLOMBIA

UNIDAD DE INVESTIGACIÓN

solamente en relación a una determinada etapa, donde el niño es partícipe de su propio aprendizaje, y no es posible que el desarrollo del niño sea fácilmente modificado a través de una regulación pública explícita, quedando en cada una de estas teorías la biografía institucional y cultural excluida. Cada una de estas teorías reemplaza la dominación por la facilitación, la imposición por la acomodación, lo cual supone una jerarquía implícita. (1990, p.73). Estas reglas de criterio pueden ser explícitas y específicas, lo que permite que el niño sea consciente de estos criterios, por ello la pedagogía opera haciendo explícito al niño lo que falta en el producto (1990, p. 74).

Es así como Bernstein denomina pedagogía visible a las prácticas, cuyas reglas de orden regulativo (jerarquía) y discursivo (secuencia/ritmo/criterio) son explícitas. Esta pedagogía pone el énfasis en el desempeño del niño, sobre el texto que el niño va creando y en la medida en que el texto cumple los criterios del caso. De esta manera, los adquirientes son evaluados de acuerdo a la medida en que se cumplen los criterios, haciendo énfasis en el producto externo del niño (1990, p.75). Las pedagogías visibles (P.V.) trabajan para producir diferencias entre los niños, puesto que son prácticas de transmisión estratificantes, lo cual es una consecuencia de aprendizaje tanto para los transmisores como para los adquirientes.

Sobre la pedagogía invisible (P.I.) dice Bernstein que en esta las reglas discursivas (orden instruccional) son sólo conocidas por el transmisor, y en este sentido una práctica pedagógica es inicialmente invisible para el adquiriente (estudiante-alumno) porque él aparece llenando el espacio pedagógico. Por lo tanto, dichas pedagogías están menos interesadas en producir diferencias estratificantes explícitas entre los adquirientes, porque están aparentemente menos motivadas en comparar el producto del adquiriente con un estándar común externo (1990, p.75). Esto nos lleva a que las pedagogías invisibles (considerada como prácticas liberales- progresistas) enfatizan la adquisición/ competencia enfatizan la adquisición/ competencia y las pedagogías visibles (considerada como conservadoras o radicales) enfatizan en la transmisión desempeño. (1990, p.76). Dado el énfasis en las diferencias entre P.V. y P.I. se ve afectado tanto la selección como la organización de lo que debe ser adquirido, lo cual Bernstein denomino como principio de recontextualización, por lo que se crea y sistematiza el contenido que será adquirido y el contexto en el cual debe ser adquirido. (1990, p.76). Entonces los supuestos de la clase social de las prácticas pedagógicas visibles e invisibles, son transmisores culturales de la distribución del poder aunque aparentemente son opuestas, ambas son portadoras de supuestos de clase social, puesto que para las dos la educación es un medio crucial de reproducción cultural y económica. (1990, p.79).

Supuesto de clase de las pedagogías visibles: En relación con las reglas de secuencias de las pedagogías visibles, estas son explícitas y marcan el futuro del niño con pasos y etapas muy claras, es decir, se espera que el niño de cinco años deba saber algo y a los seis deba saber aquello, en ese sentido, si el niño llega a la escuela a los cinco años y no puede satisfacer los requerimientos de las reglas de secuencia, el niño va a tener dificultades en satisfacer los requerimientos a los seis y gradualmente se va a retrasar más y más. (1990, p.80).



UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS

PRIMER CLAUSTRO UNIVERSITARIO DE COLOMBIA

UNIDAD DE INVESTIGACIÓN

Para la pedagogía visible, la lectura es un requerimiento de las reglas de secuencia, puesto que a cierta edad el niño debe ser capaz de leer. Una vez el niño lee, el libro está ahí, y el libro es el libro de texto o su equivalente. Una vez que el niño puede leer, entonces el trabajo independiente solitario es posible. (1990, p.80). Otro de los aspectos de las reglas de secuencia que Bernstein considera es la relación entre lo local, el aquí y el ahora, lo dependiente del contexto, y lo no tan local, lo más distante, los significados más independientes de contexto. En términos pedagógicos esto se refiere a la adquisición de operaciones ligadas al contexto por una parte, y por otra, a operaciones y comprensión de principios y su aplicación a nuevas situaciones. (1990, p.81).

Las reglas de ritmo son importantes porque producen una economía del discurso pedagógico. El ritmo es entendido como la tasa esperada de adquisición, es decir, la tasa a la cual se espera que el aprendizaje ocurra. El ritmo está de este modo ligado a las reglas de secuencia y aquí se refiere a la tasa a la cual la progresión establecida por estas reglas va a ser transmitida y adquirida. Las reglas de ritmo regulan entonces el paso de la transmisión y este paso puede variar en velocidad. (1990, p.82). Más aún, un ritmo fuerte tenderá a reducir el habla de los estudiantes y privilegiar la del profesor, y los alumnos llegan a preferir esto en la medida en que el tiempo es escaso para el mensaje pedagógico oficial. De este modo la estructura profunda de la comunicación pedagógica misma es afectada. (1990, p.83). El ritmo crea el paso de la comunicación y los ritmos de comunicación tienen diferentes modalidades. El ritmo de la narrativa es diferente del ritmo del análisis. (1990, p.84). Una regla de ritmo fuerte construye un principio de comunicación que los niños utilizan en la vida cotidiana.

La modalidad dominante de la comunicación humana no es la del análisis sino la de la narrativa. Algunas familias construyen un contexto pedagógico oficial sino también socializan a sus niños en la comunicación pedagógica oficial y en la estructura interna generada por sus reglas de ritmo; una estructura interna que apunta hacia el análisis más que a la narrativa, competencias comunicativas no-lineales más bien que lineales. De este modo la regla de ritmo no sólo afecta las relaciones de comunicación sino regula la lógica interna de la comunicación. Por eso la regla de ritmo fuerte del currículo académico de la escuela crea la necesidad de dos sitios de adquisición. Crea una particular forma-modalidad de comunicación que no privilegia la narrativa cotidiana. (Los desaventajados son doblemente desaventajados). No hay un segundo sitio de adquisición y su orientación hacia el lenguaje, la narrativa, no es privilegiada por la comunicación pedagógica de la escuela. Así la regla de ritmo de la transmisión actúa selectivamente sobre aquellos que pueden adquirir el código pedagógico dominante de la escuela y este es un principio de selección de clases.

Debilitar la regla de ritmo requiere un cambio en la asignación tanto de capital cultural como económico a la escuela. (1990, p.84). La regla de ritmo acarrea invisibles supuestos de clase social, que actúan selectivamente sobre aquellos que pueden adquirir el código pedagógico dominante de la escuela, a través de las consecuencias distributivas del fuerte ritmo de la pedagogía visible y su regulación de la estructura profunda de las competencias sociolingüísticas. (1990, p.84). Las reglas de ritmo regulan la economía de la



UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS

PRIMER CLAUSTRO UNIVERSITARIO DE COLOMBIA

UNIDAD DE INVESTIGACIÓN

transmisión, puesto que pasan a ser el punto de encuentro de la base discursiva y material de tal transmisión. Los supuestos de clase de la pedagogía invisible que se traducen en requisitos culturales y económicos, con respecto al concepto de espacio, tiempo y control. (1990, p.86).

En el supuesto económico al hacer la comparación entre el costo material del espacio de una pedagogía invisible con una pedagogía visible es alto, en la medida que en la pedagogía invisible presupone movimiento de parte del niño (libertad de movimiento), en el caso de una pedagogía visible el espacio requerido por un niño, es el que se necesita para una mesa y una silla. En este sentido un aula puede contener gran cantidad de niños (adquirientes) y si tuviera que ser establecido para una pedagogía invisible la mayor parte de las mesas tendría que ser cambiada para crear la libertad de movimiento para cada niño, pero esto no haría posible poder ubicar el mismo número de niños en el mismo espacio. (1990, p.86).

Las reglas a través de las cuales el espacio es construido, demarcado y ordenado contiene mensajes cognitivos y sociales implícitos. (1990, p.87). En el caso de una familia operando con una pedagogía visible cada pieza tiene su propia función, y dentro de esta los objetos pueden tener posiciones fijas, pueden ser espacios reservados para categorías espaciales de personas. Hay reglas explícitas fuertes regulando el movimiento de objetos, las prácticas, la comunicación de un espacio a otro. En el caso de una familia operando con una pedagogía invisible la red espacial es muy diferente (1990, p.87).

Por otra parte, la red espacial está basada en “las cosas deben ser mantenidas aparte” con la regla de uso “deje el espacio como lo encontró”. El espacio es más débilmente marcado. Las reglas que regulan los movimientos de objetos, personas, prácticas y comunicaciones son menos limitantes. De manera paradójica con mayor libertad hay menos privacidad. (1990, p.87). En la pedagogía invisible la red espacial está basada en la regla “Haga su propia marca”. Facilita, estimula, representaciones individuales en el sentido de mostrar, revelar, representaciones individuales. (1990, p.87). En cuanto al Tiempo Económico en la pedagogía invisible, este presupone una vida pedagógica larga. Su ritmo relajado, sus adquisiciones menos especializadas, su sistema de control entrañan una proyección y temporal y adquisición diferente por comparación a la pedagogía visible (1990, p. 87).

Con respecto al Tiempo Simbólico en la pedagogía visible (proyección simbólica), el tiempo del niño está marcado por una serie de dislocaciones en su tratamiento y conducta esperada. El tiempo está marcado simbólicamente, mientras el niño progresa a través de una serie de status que definen la relación del él con sus padres y hermanos. La práctica que regula la instrucción implícita por los padres construye comunicaciones- adquisiciones específicas para cada edad, puesto que el niño se desarrolla en y a través de, una particular construcción del tiempo. (1990, p.88). En la pedagogía invisible el niño es desarrollado por,



y es construido en, una construcción del tiempo diferencialmente especializada. El niño es construido por teorías de la instrucción que se sostienen implícitamente.

El presente concreto del niño y las relaciones de estatus vinculadas a la edad dejan lugar a los signos únicos del desarrollo construido por el mismo niño. De ahí, que la estructuración del tiempo del niño se construye a través de una red temporal diferente. (1990, p.88).

La conducta del niño o niña se mueve a través de una serie de estatus especializado en el tiempo, por lo tanto, su logro, su aspiración, es relativa a un estatus particular y el niño está sujeto a criterios normativos. Es decir, el niño— a, no es medido (a) contra él mismo o ella misma sino sólo en relación a aquellos que comparten una categoría temporal similar. De ahí, que la competencia, los celos y sentimientos de envidia operan en dirección de sus pares. (1990, p.88). En la pedagogía invisible los estatus están más débilmente marcados, debido a que las realizaciones esperadas son más individualizadas, puesto que el niño al competir aparentemente solo con él o ella, compite con todo el mundo. (1990, p.89).

Las niñas van a ser menos negativamente limitadas por las pedagogías invisibles que las pedagogías visibles. A la inversa para los niños, en una pedagogía invisible las niñas pasan a ser amenazas y competidoras exitosas. (1990, p.89). La pedagogía visible y las pedagogías invisibles construyen conceptos diferentes del desarrollo del niño en el tiempo que pueden o no pueden ser concordantes con el concepto que sostiene la escuela.

Control: Reglas jerárquicas

En la pedagogía visible, las reglas de orden social son generalmente explícitas y específicas. En consecuencia las redes espaciales y corporales proveen una estructura explícita, una gramática de proscripciones y prescripciones, lo cual hace que la desviación sea muy visible. Una vez el niño ha adquirido la gramática explícita de las redes espaciales y corporales los problemas de control son relativamente reducidos, si el niño no obedece, los privilegios serán retirados y las reglas explícitas son articuladas. (Se puede usar el castigo físico y la exclusión). Las pedagogías visibles no son necesariamente “autoritarias” pero son posicionales. El control funciona para: clarificar, mantener, reparar límites.

El control en un contexto de redes espaciales y temporales debilitadas, yace casi del todo en la comunicación interpersonal. Una forma de comunicación que trabaja en torno a las áreas de la motivación y la intencionalidad, tal como es leída por los padres. Así al facilitar los múltiples niveles de comunicación se debilita la clasificación entre el interior del niño y el exterior. (1990, p.90). La vigilancia del niño es total, puesto que los padres hacen público su interior, es decir, sus sentimientos, fantasías, temores y aspiraciones. En ese sentido, el proceso de comunicación trabaja para hacer visible lo invisible, a través del lenguaje, y esto conlleva su propia patología.



UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS

PRIMER CLAUSTRO UNIVERSITARIO DE COLOMBIA

UNIDAD DE INVESTIGACIÓN

La exclusión como estrategia de control en una pedagogía invisible acarrea dificultades, puesto que, el niño o (a) como estrategia de autodefensa se autoexcluye retirándose, entonces el proceso de comunicación se debilita y con él los medios de control, lo cual le otorga al niño una poderosa estrategia para controlar a los padres. (1990, p.90). Entonces para recuperar al niño los padres deben desarrollar estrategias simbólica o físicamente, al sistema de comunicación. Así el niño adquiere una particular variante de comunicación elaborada que da lugar a un elaborado repertorio de habilidades manipulativas. (1990, p.90). Las pedagogías invisibles dan lugar a procedimientos de control basados en pautas de comunicación de clase de múltiples niveles, necesarias para apoyar y promover su concepto de orden social. La construcción de estas competencias comunicativas es probable que esté basada en la clase social.

Sobre el análisis de los supuestos de clase social (1990, p.91), en la pedagogía visible el sitio pedagógico es: La escuela. – Práctica pedagógica oficial. Aquí los aspectos de superficie pueden ser leídos por todos en la medida que es una forma de pedagogía estándar, sea o no que sus principios y prácticas subyacentes sean reproducidos en la familia.

Las habilidades y atributos de una pedagogía visible están bajo la superficie de una pedagogía invisible. Cuando clasificación fuerte C+⁶⁵ de una pedagogía visible emerge como una forma pedagógica en sí misma o aparece en la superficie para interrumpir una pedagogía invisible. Esta práctica está confinada en los primeros años del niño. En el nivel secundario la demanda es de pedagogía visible ya que es la práctica que conduce a las posiciones ocupacionales de nivel profesional. (1990, p.91). La pedagogía visible es la práctica pedagógica europea estándar. Tiene sus raíces en la Universidad Medieval, en la clasificación mayor del entre el TRIVIUM y el QUADRIVIUM, y en sus subclasificaciones. (1990, p.92), creando el concepto de pedagogía visible autónoma y abstracta, cuando la práctica manual tenía sus propios transmisores especializados, ya sea dentro de la familia o en gremios especializados. En ese sentido, la pedagogía visible autónoma con respecto al control de sus propias prácticas, ganó independencia de la iglesia.

Luego de obtener la independencia de la iglesia, pasó a ser regulada por el estado. “Si bien el origen de la pedagogía visible como dispositivo transmisor no es en sí mismo un producto de clase, a pesar de que lo transmitía sí lo era, su institucionalización, sea en el sector privado o público, llevó a una adquisición selectiva basada en la clase. (1990, p.92). En cuanto a la pedagogía invisible el sitio pedagógico es: La familia. Aquí se muestra la práctica pedagógica doméstica de apoyo requerida, si el contexto y la práctica de aula van a ser entendida en su significación pedagógica.

Los sostenedores de la pedagogía invisible como forma pública, y de su diseminación y construcción como práctica, fueron miembros de la clase media de las organizaciones (New Education Fellowship – New Era), las cuales fueron influyentes a lo largo de la década

⁶⁵ Esta marca C+ significa en Bernstein clasificación fuerte.



UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS

PRIMER CLAUSTRO UNIVERSITARIO DE COLOMBIA

UNIDAD DE INVESTIGACIÓN

de 1920 y 30 en la promoción y la construcción de “la nueva educación”. Estos movimientos estaban conformados por profesionales del control simbólico que trabajaban en agencias especializadas de control simbólico. (1990, p.92).

Aparte de los pedagogos, también se opusieron a la pedagogía invisible aquellos miembros de la clase media cuyo trabajo estaba relacionado con la producción, distribución y la circulación de capital, su oposición es sobre los principios de control social. Es decir, una oposición sobre el rol del estado, puesto que los sostenedores de clase de la pedagogía invisible apoyan la intervención estatal y la expansión de agentes y agencias de control simbólico, y por lo tanto, el crecimiento en el gasto público. Puesto que este es el terreno y la oportunidad de su propia producción y avance, mientras los sostenedores de la clase media de la pedagogía visible salidos de la economía y las profesiones empresariales se oponen al crecimiento del gasto público.

Por lo tanto, hay intereses materiales y simbólicos (discursivos) opuestos. (1990, p.92). La pedagogía invisible está inserta en una pedagogía visible, de que surgen las modalidades del tipo genérico de la pedagogía visible, debido a la lucha que tienen los sistemas escolares y los sistemas universitarios sobre qué debe ser transmitido, la autonomía de lo transmitido, las condiciones de servicio de aquellos que transmiten y los procedimientos de evaluación de los adquirientes, se generan dos modalidades del tipo genérico de la pedagogía visible. El primero es la pedagogía visible autónoma (P.V.A.) y el segundo, es la pedagogía visible orientada al mercado (P.V.M.).

La pedagogía visible autónoma dependiendo de la posición de uno como transmisor o como adquiriente, puede ser tanto sagrada como profana. Desde el punto de vista del adquiriente, es instrumental para el logro de las ubicaciones de clase a través de medios simbólicos. No obstante tiene la cobertura de lo sagrado. (1990, p.93). Por otra parte, la pedagogía visible orientada al mercado es una forma que se repite (secular) nacida del contexto de “educación eficiente en sus costos”, supuesta promotora de las habilidades, actitudes y tecnologías relevantes, en una era de desempleo juvenil crónico y de gran escala. (1990, p.93).

Las reglas explícitas de selección, secuencia, ritmo y criterio de una pedagogía visible de manera fácil se traducen en indicadores de rendimiento del personal y los alumnos de las escuelas, y una teoría conductista de la instrucción fácilmente realiza programas, manuales y paquetes instrucciones. (1990, p.94). La especialización de los currículos dentro de una pedagogía visible orientada al mercado dominante permite una casi perfecta reproducción de la jerarquía de la economía dentro de la escuela o entre escuelas. (caso escuelas magneto-Gran Bretaña).

Este es el caso de aprendizaje gerenciales /administrativos y de negocios para los grupos de clase media a través de diversas especializaciones tecnológicas, y aprendizaje imaginario de oficios para los grupos de clase trabajadora y baja. Es un pequeño paso para estimular el entrenamiento basado en la industria. (caso de Chile, escuelas subvencionadas



UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS

PRIMER CLAUSTRO UNIVERSITARIO DE COLOMBIA

UNIDAD DE INVESTIGACIÓN

por el estado). (1990, p.94). De ahí, que tanto la pedagogía visible autónoma y la pedagogía visible orientada al mercado, son dispositivos transmisores de la estratificación del conocimiento, de posibilidades de desigualdad social. (1990, p.94). La pedagogía visible autónoma se justifica a sí misma por los intrínsecos valores del conocimiento que transmitía y por la disciplina que su adquisición requería.

La pedagogía visible orientada al es ideológicamente una construcción mucho más compleja. Incorpora algunas de las críticas de la pedagogía visible autónoma, las cuales son originadas en posiciones de izquierda: crítica del fracaso de la escuela urbana; de la pasividad y estatus inferior de los padres, que se combinan para reducir el poder de estos sobre las escuelas y profesores; del aburrimiento de los estudiantes de la clase obrera y su desbaratamiento y resistencia, frente a un currículum irrelevante; crítica de los procedimientos de evaluación que se preocupan más de itemizar el fracaso relativo que la fortaleza positiva del adquiriente. Estas críticas las asimila en un nuevo discurso. Un nuevo Jano pedagógico. (1990, p.94).

En términos de análisis y explicación, la reducción del número de niños acrecienta el costo del espacio. Cuando este requerimiento espacial se trasladado a la familia, esta no puede emplear una pedagogía invisible cuando hay muchos miembros en un espacio (familia de clase trabajadora y de clase baja trabajadora). Esta pedagogía invisible es con mayor probabilidad satisfecho en las familias de clase media. (1990, p. 86). En la familia el espacio es fuertemente clasificado, en la que puede proveer privacidad dentro de sus límites especializados. (1990, p.87). Esta organización del espacio es predicada de acuerdo a la regla de uso. Los mensajes cognitivos y sociales son conducidos por tal espacio y tal espacio es poco probable que esté disponible y sea construido por familias de clase o étnicos desventajados. (1990, p.87).

La práctica regulativa hace referencia a los conceptos de orden social, relación e identidad que padres introducen y mantienen a través de los principios de conducta, carácter y modales. (1990, p.89). Esto no quiere decir que el niño solamente vaya a tener sentimientos negativos hacia sus pares, sino que el niño es consciente, o puede ser consciente de una regla distributiva que privilegia a los niños mayores, la cual es pública. Cuando las competencias comunicativas no están disponibles en la familia, es menos probable que el niño se autorregule en la escuela, según los requerimientos de la práctica de la pedagogía invisible.

De ahí, que las redes espaciales, temporales y de control de la pedagogía invisible son más difíciles de satisfacer por grupos de clases desventajados. (1990, p. 90). Por lo tanto, el niño malinterpreta la significación cultural y cognitiva de la práctica de aula, y el docente malinterpreta la significación cultural y cognitiva del niño. (1990, p.90). Así, la clasificación débil C-⁶⁶ está inmersa en una clasificación latente fuerte, lo cual es una forma en que las

⁶⁶ Esta marca C- significa en Bernstein clasificación débil.



prácticas y principios de la socialización pedagógica primaria varían con respecto a las de la etapa secundaria. (1990, p.91).

Los pedagogos y miembros de la clase media se opusieron a la pedagogía invisible su oposición es sobre los principios de control social, no sobre la producción, distribución y circulación del poder. Es decir, es una oposición sobre el rol del estado. (1990, p. 92). Los intereses materiales y simbólicos (discursivos) son opuestos entre la pedagogía visible y la pedagogía invisible (1990, p.92). El compromiso explícito con una mayor posibilidad de elección por los padres y los alumnos no es una celebración de la democracia participativa sino una delgada cobertura para la vieja estratificación de las escuelas y los currículos. Nuevas formas de evaluación, referidas a criterios más bien que a normas y supuestamente orientados al reconocimiento y liberación de cualidades individuales, permiten y marcan un mayor control central sobre la evaluación. (1990, p.94).

4.2.3 Dispositivo pedagógico

En esta obra se define el discurso pedagógico, como la forma de comunicación especializada que se da en la escuela y en las universidades, puesto que es un transmisor de las relaciones de poder fuera de las escuelas. Es decir, es un transmisor de las relaciones de clase, de relaciones patriarcales, relaciones de género, religión, raza. De ahí, que el discurso pedagógico es un dispositivo de transmisión de los modelos de relaciones entre lo dominante y lo dominado. “transmisor de la presión” (1990, p.101). Donde el transmisor en sí pareciera no tener mensaje, no tener voz; como si el dispositivo fuera ciego, fuese sólo un medio a través del cual pudiesen hablar todos estos otros medios. Pues siempre que se lea acerca de la educación siempre se leerá acerca de lo que es transmitido, se leerá acerca de la educación como un instrumento de adquisición ineficiente o se lee sobre el transmisor como un medio mediante el cual se puede transmitir un paquete, que aparece simplemente como el portador de una didáctica.

Es como si transmisor en sí careciera de una lógica interna, una estructura interna. Ejemplo, pensar en relación al discurso pedagógico como una onda de transmisión, donde lo que se obtiene es una función de lo que se transmite pero no la naturaleza fundamental del transmisor mismo. Para el autor el discurso pedagógico consta de dos partes. La primera se relaciona con observar la gramática, la lógica interna del discurso pedagógico mismo; la segunda parte, que trata de la generación de un modelo para mostrar qué puede producir esta gramática, las diferentes modalidades de realización de esta gramática. Bernstein, sugiere que hay tres reglas que constituyen el dispositivo pedagógico, el cual es un dispositivo modular para la producción, reproducción y transformación de cultura. (1990, p.102). El dispositivo pedagógico: hace posible la cultura y la faculta para ser reproducida y para ser transformada.

El dispositivo pedagógico, consta de tres conjuntos de reglas: distributivas, (su función es distribuir diferentes formas de conciencia a diferentes grupos) de recontextualización (regula la constitución de un discurso pedagógico específico) y



UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS

PRIMER CLAUSTRO UNIVERSITARIO DE COLOMBIA

UNIDAD DE INVESTIGACIÓN

evaluativas (constituye la práctica pedagógica), las cuales están en una relación jerárquica unas respecto de otras. Estas reglas, constituyen la lógica interna de cualquier dispositivo pedagógico formal o informal. Es decir, el dispositivo pedagógico es el medio a través del cual el poder puede ser relacionado con el conocimiento y el conocimiento con la conciencia. De modo que el dispositivo pedagógico es el medio a través del cual se yuxtaponen poder y conocimiento. (1990, p.103).

Las reglas distributivas establecen relación entre el poder y el conocimiento y entre el conocimiento y la conciencia. Es decir, especializan lo impensable para ciertos grupos y lo pensable para otros. De ahí, que las reglas distributivas constituyen la clasificación entre lo sagrado y lo profano y distribuyen las posibilidades de lo sagrado a un grupo y lo profano a otro. Todas las sociedades tienen al menos dos tipos básicos de conocimiento: el esotérico y el mundano. Conocimiento de lo otro y la otredad del conocimiento. De cómo es el mundo, lo posible, contra la posibilidad de lo imposible. (1990, p103). Lo impensable en un momento del tiempo es lo pensable en otro. De modo que lo que es impensable o pensable es una cuestión histórica.

La práctica y manejo de lo impensable están constituidos por el sistema religioso, por sus agentes y por sus prácticas. Los controles sobre lo imposible son, esencial pero no en su totalidad, y directamente o indirectamente manejados en las esferas superiores del sistema educacional, es un lugar legítimo para esta actividad. Por otra parte, lo pensable es aquello que es reproducido, de ahí que en sociedades de pequeña escala lo pensable es comunicado en transmisiones por grupos de edad. (1990, p.104).

En la actualidad, los controles de lo impensable son esencia pero en su totalidad directa o indirectamente manejados en las esferas superiores del sistema educacional. Es decir no es el único lugar. Pero es un lugar legítimo para esta actividad. Mientras lo pensable es transmitido por otra parte del sistema, la parte reproductiva del sistema, los sistemas secundario y primario. (1990, p.104). De ahí, que para Bernstein tanto en las sociedades analfabetas como en las complejas, hay una similitud fundamental. La estructura de significados es esencialmente la misma. (1990, p.104).

La abstracción, inserta un mundo en otro. Une lo conocido con una modalidad de lo desconocido, también, integra lo posible con lo impensable; siendo este tipo de abstracción lo que genera unas brechas, un espacio, lo cual implica que deba haber una relación indirecta entre los significados que suscita esta abstracción y cualquier contexto local. (1990, p.105). Si este es el caso habrá un espacio, un espacio crucial para posibilidades alternativas, para una cosa diferente de las que vemos en nuestra práctica cotidiana. Hay lo que se llamaría una brecha discursiva.

La brecha discursiva, sugiere Bernstein es un lugar para lo impensable. ¿Quién tiene acceso a ese lugar? Puesto que ese lugar es un sitio de encuentro entre la coherencia y la incoherencia del orden y del desorden, del cómo es y del cómo puede ser, es un lugar crucial de lo todavía por pensarse. De ahí, que cualquier distribución del poder debe regular las



UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS

PRIMER CLAUSTRO UNIVERSITARIO DE COLOMBIA

UNIDAD DE INVESTIGACIÓN

realizaciones de ese potencial. Por lo tanto, esa brecha es posibilitante y, al mismo tiempo, debe ser vigilada. De modo que se da la paradoja de que lugar para lo impensable sea transformado en el lugar para lo probable. (1990, p.105). Por consiguiente, las reglas distributivas regulan a aquellos que tienen acceso a este lugar. Y en la medida que esto ocurre, la distribución del poder logra una cierta especialización de la conciencia de aquellos que tienen acceso al lugar, pero aquellos que tienen acceso a este lugar también llevan la responsabilidad de limitar su posibilidad. De modo que existe esa tensión.

Por consiguiente, la brecha que puede llegar a ser la base de posibilidades alternativas es, al mismo tiempo, benéfica y peligrosa. Siendo el punto de encuentro entre el orden y el desorden, de la coherencia y la incoherencia. En un sentido fundamental, es esta potencialidad es la potencialidad del lenguaje mismo. Así pues, los sistemas de signos no operan en la naturaleza no pueden tolerar la ambigüedad, puesto que el sistema debe ser enteramente predecible. Ya que es un sistema de signos que no puede generar ningún otro sistema aparte de sí mismo. Es decir, no es un sistema generativo. Sólo en sí mismo.

Pero los seres humanos tienen un sistema de comunicación, al cual es intrínseco la ambigüedad. La ambigüedad es intrínseca a los ordenamientos interiores mismos del sistema. Y por tanto nuestro sistema de comunicaciones es generativo; puesto que puede generar un “número de otros sistemas de reglas, de otros sistemas de comunicación. De ahí, que la brecha discursiva es intrínseca a nuestro ser. Así el dispositivo pedagógico controla la abstracción. Distribuye a aquellos que tienen acceso a su lugar y los especializa de modo diferente: reglas distributivas (1990, p.105).

En síntesis las reglas distributivas marcan y distribuyen quién puede transmitir qué, a quién y bajo qué condiciones, al hacerlo sientan los límites externos e internos del discurso pedagógico mismo. Por esta razón, el discurso pedagógico son las reglas de comunicaciones altamente especializadas, a través de las cuales los sujetos pedagógicos son selectivamente creados (1990, p.106).

En cuanto las reglas de recontextualización, estas intentaban controlar la inserción y la vinculación lo material en lo inmaterial. De ahí que el discurso pedagógico es también un discurso de inserción y la pregunta es qué discurso es inserto en qué discurso. Entonces, el discurso pedagógico siempre inserta un discurso instruccional en un discurso regulativo, de modo tal que el discurso dominante siempre será el regulativo.

Por otra parte, el Discurso Instruccional crea un orden discursivo porque el discurso crea competencias o habilidades especializadas, de modo que el discurso de instrucción crea las habilidades que deben ser adquiridas y sus relaciones entre sí. Por el contrario, el discurso regulativo crea orden social, puesto que contiene las reglas que constituyen el orden, la relación y la identidad. Cualquier discurso pedagógico es la inserción de uno en otro. De modo que en realidad sólo hay un texto, ya que a menudo se habla del discurso pedagógico como si hubiera dos textos: está inculcar las habilidades a las personas y luego está el moralizar, el control, la disciplina. Por lo tanto, sólo hay un discurso, puesto que el discurso



UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS

PRIMER CLAUSTRO UNIVERSITARIO DE COLOMBIA

UNIDAD DE INVESTIGACIÓN

pedagógico es cómo el discurso instruccional es inserto en el discurso regulativo, de manera que el regulativo domina al discurso instruccional. (1990, p. 106).

Para Bernstein, surge el interrogante de ¿cómo se produce esto? Ya que el discurso pedagógico no puede ser identificado con ninguno de los discursos que transmite. Esto lo explica a través del ejemplo de que un discurso pedagógico son los “trabajos manuales” en una escuela; pero las reglas mediante las cuales se constituye la carpintería son diferentes de las reglas mediante las cuales se constituye el discurso pedagógico de “trabajos en madera”. Entonces las reglas que constituyen el discurso pedagógico son bastantes diferentes de las reglas que constituyen cualquier cosa que transmite. De modo, que las manualidades en madera no son carpintería. (1990, p.107).

Por lo tanto, un discurso pedagógico es un discurso que carece de un discurso específico, es decir no posee discurso propio. A pesar de que el discurso pedagógico lo controla todo, no se manifiesta con un discurso propio. Esto se debe a que el discurso pedagógico es un principio para apropiarse de otros discursos y para ponerlos en una relación especial los unos respecto de otros para su transmisión y adquisición selectiva. De ahí, que el discurso pedagógico es un principio para la circulación de otros discursos. De hecho es un principio de recontextualización, puesto que mueve un discurso desde su sitio de práctica sustancial, lo cual lo disloca. Luego, reubica ese discurso, de acuerdo a sus propios principios de selección, reordenamiento y reenfoque. Por lo tanto, en ese proceso de circulación, el discurso original se ve transformado, donde se crea un discurso imaginario, que guarda muy poca relación con el discurso real. De ahí, que el discurso pedagógico necesariamente crea sujetos imaginarios a través de un discurso de un principio de recontextualización. (1990, p.107).

De acuerdo con lo anterior, Bernstein es bastante claro en explicar que el discurso regulativo es el discurso dominante. Puesto que no hay instrucción sin orden, ya que las cosas son exactamente del modo opuesto a como aparecen: cada uno de nosotros intenta vender su paquete de habilidades, pero estos paquetes de habilidades están insertos en reglas de orden, aunque éstas no son vendidas, son las habilidades lo que es vendido, las unidades didácticas. De esta manera, la realidad del discurso pedagógico es enmascarada por la irre realidad de estas técnicas para transmitir competencias. (1990, p.107).

De acuerdo con Bernstein las reglas que regulan la transmisión de una competencia, es decir las reglas internas mediante las cuales esa competencia es ordenada para poder ser transmitida, son esencialmente creado por el orden moral, por el discurso regulativo y no son una función de la lógica de esa función. (1990, p.108). Como ejemplo presenta la física donde explica que las relaciones sociales y de producción de la física en su campo de producción son tales que es imposible de derivar de ellas la “Física” que se enseña en las escuelas, esto debido a que en las escuelas la física escolar depende de reglas de selección, de secuencia, de ritmo, ninguna de las cuales puede ser derivada de la lógica de la física. Pues son totalmente construidas por la actividad del campo de la recontextualización. Es decir, en la escuela ¿quién decide lo que es la física? Depende de su relación con otros



discursos. De ahí que la relación de la física en la reproducción, en la escuela, puede ser muy distinta la relación de la física respecto de otras disciplinas en el campo de su producción. (1990, p.108).

En este sentido, se puede concebir un principio de recontextualización en que la física puede hallarse junto a otras disciplinas, en otras palabras la lógica interna de la física que es transmitida y su relación con otros discursos, es una función de las actividades del campo de recontextualización. (1990, p.108). El discurso regulativo es el responsable del orden que es propio de la transmisión de competencias. (1990, p 108). El principio de recontextualización necesariamente crea sujetos imaginarios, individuos o discursos imaginarios. Por este hecho, esos discursos pueden convertirse en el espacio para lo ideológico. Pero antes que nada, el discurso debe ser hecho imaginario. (1990, p.109).

Las ideologías que el discurso pedagógico transmite depende de muchas cosas; lo que es transmitido depende de una cantidad de otros factores, pero el dispositivo pedagógico hace posible lo imaginario y por eso crea un lugar para lo ideológico. Lo ideológico se halla en la superficie, lo primero es construir el espacio para lo imaginario (1990, p.109). En ese sentido, la práctica pedagógica, construye el texto a ser transmitido, además inserta ese texto en el tiempo y en el espacio. De ahí que el discurso pedagógico no sólo produce un texto especializado, sino que pone ese texto especializado en relación con un tiempo especializado y un espacio especializado. Es decir, hay una primera transformación:

El tiempo es transformado en edad. La edad es transformada en adquisición. (1990, p. 109). Por lo tanto, toda práctica pedagógica inserta a un adquirente en el tiempo de acuerdo a algún principio de edad. Esa edad puede ser muy finamente diferenciada. (1990, p.110). El texto es transformado en un contenido. El contenido es transformado en evaluación. El contenido guarda una relación con la edad, así que hay una jerarquía, el espacio es transformado en contexto. El contexto es transformado en transmisión.

De acuerdo al último nivel (adquisición, evaluación y transmisión) la evaluación condensa en sí todo el sistema. De ahí, que no hay modo de poder entender una sola evaluación concreta sin comprender todo el sistema. (1990, p.110). El dispositivo pedagógico, es una regla simbólica de la conciencia, es la condición de la producción, reproducción y transformación de la cultura. Siendo esta la lógica interna subyacente a todo discurso pedagógico, formal o informal. (1990, p.111).

5. Metodología

El proyecto se llevó a cabo mediante el enfoque cualitativo, el cual ha permitido al equipo investigador acercarse a la realidad de las prácticas pedagógicas desde los referentes normativos, conceptuales, procedimentales y dicho en un modo instrumental a la operativización de las mismas en el programa de Básica Humanidades. En este orden se entiende la realidad como una construcción que se va elaborando en la medida que el grupo investigador se acerca al objeto de estudio, no para objetivarlo sino para dotarlo de sentido, contexto y significado en su trayectoria y en sus transformaciones. Es así, como la revisión



UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS

PRIMER CLAUSTRO UNIVERSITARIO DE COLOMBIA

UNIDAD DE INVESTIGACIÓN

de diferentes fuentes documentales hace que el proyecto tenga una vida académica y disciplinar, y vaya recuperando un sentido de lo metodológico desde sus particularidades.

Vista la realidad de las prácticas pedagógicas en el programa de Básica Humanidades desde diferentes referentes documentales, se establecen categorías como práctica pedagógica, formación docente, lenguaje (por mencionar algunas), para iniciar con el desarrollo de una metodología particular a nivel conceptual denominada por la asesora externa⁶⁷ como trayectos.

Para esta propuesta se recurre al rastreo, reconstrucción, levantamiento de datos e información sobre las prácticas pedagógicas a nivel de programa en consonancia con la facultad y la institución; y a su vez en dialogo con la normatividad y los lineamientos curriculares, pedagógicos, de programas a nivel nacional. En este aspecto es preciso señalar que el acercamiento, tratamiento y búsqueda de sentido de la información se traduce en acciones propias del investigador en dialogo permanente con sus reflexiones y orientaciones que surgen en los encuentros semanales con la asesora metodológica del proyecto.

En cuanto a los instrumentos que se han venido elaborando para recoger, sistematizar y analizar la información que proviene de las fuentes antes mencionadas, se recurre a la elaboración de una base de datos documental, que actúa como un banco bibliográfico, en un intento por recuperar información del archivo de la facultad de Educación de donde se extraen aspectos pedagógicos, metodológicos, normativos y de variado orden para trazar horizontes de sentido a las categorías demarcadas para el estudio.

De otra manera se han tomado textos que son referente para esta propuesta y con estos, se ha abordado la metodología por trayectos, y a la vez se ha focalizado la atención en la revisión, lectura e interpretación de documentos propios del programa. Realizado este ejercicio se pretende hacer una triangulación para visualizar no solo el trayecto sino la proyección de las prácticas pedagógicas en el programa y de esta manera pasar a otro momento de la investigación que es la de contraste con otras instituciones educativas.

5.1 Recolección de la Información

Este proyecto de investigación se apoya en el punto de vista teórico constructivista de Basil Bernstein, sociólogo y lingüista británico, que nació el 1 de noviembre de 1924 y fallece el 24 de septiembre de 2000. Es conocido por los aportes a la sociología de la educación, entre las obras más representativa están, por ejemplo *Clases, códigos y control*, *Hacia una teoría de las transmisiones educativas*; *Clases, códigos y control. Estudios teóricos para una*

⁶⁷ Doctora Martha Soledad Montero quien desde su experiencia como formadora y asesora de proyectos, ha logrado consolidar una ruta pedagógica y didáctica para fortalecer el acercamiento al sentido de las fuentes documentales. De esta manera hacer un trayecto implica seleccionar textos de consideración para el estudio, identificar enunciados principales y secundarios para llegar a conceptualizar categorías.



UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS

PRIMER CLAUSTRO UNIVERSITARIO DE COLOMBIA

UNIDAD DE INVESTIGACIÓN

sociología del lenguaje; Poder, educación y conciencia; La construcción social del discurso pedagógico; Pedagogía, control simbólico e identidad. Teoría, investigación y crítica; La estructura del discurso pedagógico. Según las categorías práctica pedagógica, formación docente, enseñanza, concepción política de pedagogía, concepción de lenguaje e institución escolar en correspondencia con los datos obtenidos del rastreo conceptual y la información contenida en el desarrollo mismo de las prácticas pedagógicas orientadas por el plan de estudios, nos lleva a señalar que el análisis teórico conceptual se da sobre los elementos discursivos e instrumentales que sustentan la práctica pedagógica en la universidad, entonces son:

- Los documentos, que para el caso de la investigación son los instrumentos de investigación.
- Los archivos sobre las normas⁶⁸ que regulan el desarrollo de las prácticas pedagógicas, reformas educativas en educación superior, los documentos institucionales, los informes de prácticas pedagógicas y textos sobre el tema. Por mencionar:

Marco	Tipo de Documento	Autores, personajes, cargos	Tipo de publicación	Temática o situación que se aborda
Programa	Documento maestro de renovación de registro calificado 2010	Docentes y director de programa de licenciatura 2010.	Informe de Características para renovación de registro calificado según Decreto 1295 de 2010 ⁶⁹	Condición 2 y 3 del documento maestro (Referido a justificación y estructura curricular)
	Proyecto Educativo de Programa (PEP 2013)	Docentes y director de programa de licenciatura 2013.	Documento de programa que expresa intenciones formativas de la licenciatura.	Concepción sobre pedagogía, recorrido histórico del programa, referentes que justifican la propuesta curricular.
Facultad de Educación	Lineamientos de práctica pedagógica Facultad de Educación VUAD -2002	Héctor Beltrán, Patricia Londoño Holguín, Duqueiro Ruíz ⁷⁰	Documento de Facultad de Educación 2002	Este documento presenta referentes y antecedentes de la práctica pedagógica en la institución y desde el marco jurídico; adicional muestra los fundamentos de la práctica, su relación con el modelo pedagógico de la universidad, brindando directrices sobre la manera como se debe llevar a cabo; de otra manera vislumbra la evaluación y el perfil del docente que acompaña la práctica.
	Libro Esbozos de la práctica pedagógica – 2003	Héctor Beltrán, Patricia Londoño Holguín,	Documento Exclusivo de Facultad de Educación 2003	Este documento lo definen sus autores como una cartilla que da continuidad al trabajo resumido en el numeral anterior y que busca brindar pautas para operativizar las prácticas pedagógicas en los diferentes

⁶⁸ Esta bibliografía se adjunta en anexos 1 y 2 al proyecto, en documentos independientes dada su extensión. En el anexo 1, se muestran síntesis y caracterizaciones del contenido de los documentos relacionados y en el anexo 2 se ubican fichas de lecturas de normas, resoluciones, decretos leídos y referenciados para fundamentar tanto los antecedentes, al igual que el marco teórico y los artículos o productos de la investigación.

⁶⁹ Con este decreto se reglamenta el registro calificado de los programas académicos en Educación Superior

⁷⁰ Docentes Nacionales para el periodo en mención.



UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS

PRIMER CLAUSTRO UNIVERSITARIO DE COLOMBIA

UNIDAD DE INVESTIGACIÓN

		Duqueiro Ruíz		programas de facultad, favoreciendo su flexibilidad y autonomía al respecto.
	Documento Práctica Pedagógica	Patricia Londoño Holguín	Documento Exclusivo de Facultad de Educación	Este documento es un ejercicio de continuidad y actualización de los lineamientos de práctica pedagógica antes mencionados
	Propuesta de Lineamientos para el Desarrollo de la Práctica Pedagógica en los programas de la Facultad de Educación - 2014	Docentes integrantes del comité de Práctica Pedagógica	Documento Exclusivo de Facultad de Educación	Este documento es producto de un ejercicio colectivo y concertado que se ha ido consolidando en la facultad durante el último año. Este colectivo se conformó al interior de la facultad mediante un comité de prácticas pedagógicas, constituido por un docente representante de cada programa, fruto de las discusiones allí realizadas se presenta el documento en referencia
Institucional	Política Curricular 2004	Universidad Santo Tomás Vicerrectoría Académica	Documento institucional dispuesto en formato impreso y digital	Este documento está organizado en seis apartados de los cuales se toman como referente para este proyecto el 2, 3 y 4 los cuales corresponden con los criterios contextuales para orientar la política curricular en la USTA; precisiones para el diseño y la comprensión del currículo; estructura curricular.
	Sistema colombiano de formación de educadores y lineamientos de política. 2014	Ministerio de Educación Nacional (MEN)	Documento digital http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-345485_anexo1.pdf	Como se menciona en el documento de sistema colombiano de formación de educadores y lineamientos de política (2013), desde la publicación de la (Ley 115 de 1994) y los distintos decretos reglamentarios subsiguientes, una significativa orientación para la educación colombiana. Sobresale desde sus planteamientos la importancia de la vinculación de la comunidad educativa y académica en torno a la educación, lo cual, constituye un esfuerzo valioso de construcción de un proyecto educativo para el país, a largo plazo
	Plan sectorial 2006 – 2010. Revolución educativa.	Ministerio de Educación Nacional (MEN)	Documento digital http://www.mineduacion.gov.co/1621/article-152025.html	Este documento ubica el desarrollo profesional de los docentes como una estrategia de la política de mejoramiento de la calidad de la educación, entendiendo que la calidad educativa se construye en la actividad cotidiana de las aulas, en donde estudiantes y docentes ejecutan las actividades pedagógicas tendientes al desarrollo de las competencias para la actuación en los diversos escenarios de la vida social.
Documentos Nacionales	Plan decenal 2006 – 2016.	Ministerio de	Documento digital http://www.plandecenal.ed	El plan decenal 2006- 2016 se define como un pacto social por el derecho



UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS

PRIMER CLAUSTRO UNIVERSITARIO DE COLOMBIA

UNIDAD DE INVESTIGACIÓN

		Educación Nacional (MEN)	u.co/html/1726/articles-166057_edinicial.pdf	a la educación, y tiene como finalidad servir de ruta y horizonte para el desarrollo educativo del país en el próximo decenio, de referente obligatorio de planeación para todos los gobiernos e instituciones educativas y de instrumento de movilización social y política en torno a la defensa de la educación.
	Políticas y sistema colombiano de formación y desarrollo profesional docente.	Ministerio de Educación Nacional (MEN)	Documento Digital http://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/articles-208603_archivo_pdf.pdf	El documento propone la consolidación de la política del sistema colombiano de formación y desarrollo profesional docente, que retoma los avances realizados por el Ministerio de Educación Nacional y la comunidad académica en general, en torno a la definición de una política pública y concertada, que responda a los desafíos de la formación inicial y continua de los docentes del país.
	Tras la excelencia docente: ¿Cómo mejorar la calidad de la educación para todos los docentes colombianos?	Fundación Compartir	Documento Digital http://fundacioncompartir.org/pdf/Tras%20la%20excelencia%20docente%20-%20estudio%20final.pdf	En el estudio se evalúa el desempeño docente para el mejoramiento continuo y las oportunidades de actualización durante el servicio. Asimismo, la remuneración al inicio y durante la carrera es comparable con aquella de profesiones como Ingeniería o Medicina. Como consecuencia, en estos países la docencia es una de las profesiones con mayor estatus social, logrando atraer a los mejores bachilleres del país.
	Lineamientos de Calidad para las Licenciaturas en Educación (Programas de Formación Inicial de Maestros) 2014.	Ministerio de Educación Nacional (MEN)	Documento digital http://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/articles-340962_recurso_1.pdf	Se propone reformular los lineamientos de calidad para la oferta de programas de pregrado en educación, planteando exigencias adicionales en las condiciones de calidad para elevar sus estándares y promover la existencia de programas de excelencia académica que mejoren la calidad de la formación del docente y así contribuir a mejorar los aprendizajes de los estudiantes.
	Ley 115 General de Educación, febrero 08	Ministerio de Educación Nacional (MEN) - 1994	Documento digital http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-102556_archivo_pdf.pdf	Este decreto tiene como finalidad organizar la educación post secundaria. Este decreto define 4 modalidades de educación superior: e. Formación intermedia profesional f. Formación tecnológica g. Formación universitaria h. Formación avanzada o pos gradual



UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS

PRIMER CLAUSTRO UNIVERSITARIO DE COLOMBIA

UNIDAD DE INVESTIGACIÓN

				Para este proyecto se toma de este decreto los referente a aspectos como: ✓ Concepción de la educación superior ✓ Qué es la investigación ✓ Qué se entiende por docencia ✓ Qué finalidades de formación se le confiere a la educación superior en el tema de investigación y de docencia
	Ley 1188 del 25 de abril	Consejo Nacional de Acreditación 2008	Documento digital http://www.cna.gov.co/1741/articles-186370_LEY_1188.pdf	Esta ley regula el registro calificado de los programas de educación superior para su oferta y desarrollo. ¿Qué es un registro calificado?: “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”
	Decreto 0272 del 11 de febrero	Ministerio de Educación Nacional (MEN) - 1998	Documento digital http://www.mineduccion.gov.co/1621/article-86202.html	Este documento se compone de v capítulos y cuenta con tres párrafos. Dirigido de manera específica a la creación, funcionamiento, renovación de registro de los programas de educación organizados en unidades académicas o facultades. Este decreto deroga del decreto 3076 de 1997. A su vez este decreto no está vigente ya que fue derogado por el decreto 2566 de 2003.
	Decreto 2566 de 10 de septiembre	Ministerio de Educación Nacional (MEN) - 2003	Documento digital http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-86425_Archivo_pdf.pdf	Este decreto deroga al 0272 de 02 de febrero de 1998. Su propósito es disponer las condiciones mínimas de calidad y los requisitos para el desarrollo de programas de educación superior. Se otorga al gobierno de velar por la calidad de la educación y su oferta a través de mecanismos como la evaluación y la aprobación de registros calificados para el funcionamiento de los programas. Las facultades que se le otorgan al ministerio siguen siendo las mismas solo que para este caso se define la educación superior como un proceso cultural. A diferencia del decreto anterior la calidad de los programas se atribuye a un factor de



UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS

PRIMER CLAUSTRO UNIVERSITARIO DE COLOMBIA

UNIDAD DE INVESTIGACIÓN

				evaluación y para el caso de las licenciaturas a su acreditación previa.
	Propuesta de política para la educación a distancia	Ministerio de Educación Nacional (MEN) - 2009	Documento digital http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-211541_propuestapolpubed-ucacionvirtual_1.pdf	En este documento publicado por el Ministerio de Educación Nacional se plantea la diferencia entre política y política pública, siendo esta última un plan de acción que acompaña las intenciones de un gobierno de realizar un conjunto de desarrollos para fortalecer en este caso la educación a distancia.
	Resolución 5443 de 30 de junio	Ministerio de Educación Nacional (MEN) - 2010	Documento digital http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-243531_archivo_pdf_res5443.pdf	El objeto de esta resolución es la de definir las características específicas de calidad para los programas de formación de docentes.
	Resolución 6966 de 6 de agosto	Ministerio de Educación Nacional (MEN) - 2010	Documento digital http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-243532_archivo_pdf_res6966.pdf	A diferencia de la resolución anterior en esta oportunidad se muestra que si bien se vuelve a hablar de la denominación de los programas no se compromete en este aspecto un nombre en particular. Se retoman los propósitos de formación de la educación preescolar, primaria, secundaria para aludir a las titulaciones que deben otorgar los programas y se refiere a la autonomía universitaria.
	La educación superior a distancia y virtual en Colombia, nuevas realidades.	ACESAD 2013	Libro digital http://virtualeduca.org/documentos/observatorio/la_educacion_superior_a_distancia_y_virtual_en_colombia_nuevas_realidades.pdf	Este documento producto de una investigación colectiva entre ACESAD (Asociación Colombiana de Educación Superior a Distancia) y otras organizaciones que tienen como finalidad revisar las trayectoria, tendencias y convergencias de esta metodología para el caso de Colombia) De este texto se focalizará el ejercicio de lectura en la presentación, el prólogo y tres artículos que se relacionan de forma directa con la categoría en estudio: Tendencias de la educación superior a distancia, lineamientos conceptuales para la educación a distancia y Prácticas Educativas en Educación a Distancia.

Tabla N°. Relación de documentos consultados⁷¹

⁷¹ Cabe aclarar que se cuenta con una bibliografía más amplia que se relaciona a través de fichas de lectura en el segundo anexo.



Con base en los documentos institucionales recopilados, revisados, sistematizados y analizados, revisar la historia de la creación de la Facultad de Educación y de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana, permite construir el contexto situacional que le traza una trayectoria a la licenciatura: enfoques, presupuestos teóricos y conceptuales formativos, planes de estudio, principios académicos de las prácticas pedagógicas.

Con base en los documentos nacionales de las reformas educativas en educación superior, revisar las reformas del 70, 80, 90- 2000 y actual escribir una reseña muy juiciosa sobre las reformas en el desarrollo de los puntos: el enfoque, los presupuestos formativos, los planes de estudio, los principios académicos, las prácticas pedagógicas.

Con respecto a los documentos de la Política Nacional revisar:

- Reforma del 70
- Reforma del 80
- Reforma del 90-2000
- Reforma por aplicarse 2014/2015

De ahí que la recolección, el tratamiento y el análisis de la información se contrasta a partir de matrices yuxtapuestas, según usos de múltiples fuentes de información: documentos, archivos, entrevistas institucionales, rastros de investigaciones y estudios, con la finalidad de trazar una línea de regularidad, una de permanencia, una de variaciones, que muestre los puntos comunes que se mantienen y los puntos diferenciales que marcan cambios y transformaciones, lo que conducirá al análisis teórico y conceptual. Este análisis se hace conforme a la estructura del instrumento que se relaciona a continuación:

CAPITULO	ENUNCIADOS CENTRALES ⁷²	ENUNCIADOS SECUNDARIOS ⁷³	CATEGORÍAS/ CONCEPTOS ⁷⁴	COMENTARIOS ⁷⁵	BIBLIOGRAFÍA ⁷⁶

Tabla N° _____. Instrumento elaborado para hacer trayectos de los textos que fundamentan el marco teórico.

⁷² Refiere a conceptos principales

⁷³ Son enunciados que apoyan el concepto principal

⁷⁴ Son interpretaciones de los conceptos a la luz de las categorías del proyecto

⁷⁵ Corresponden con inferencias, relaciones, conceptos, asociaciones del investigador

⁷⁶ Bibliografía expuesta en el texto que



Como fuente documental y de archivo se tiene en cuenta también la Universidad de Antioquia, y la Universidad Pedagógica, Tecnológica de Colombia de Tunja, esto es porque estas universidades marcan un comienzo de la formación docente universitaria, una a nivel nacional y otra regional y los Centros de Atención Universitaria localizados y en funcionamiento en las ciudades de Medellín y Tunja, esto permite contrastar diferentes concepciones, nociones, criterios y procedimientos de los programas de las facultades de educación de estas universidades, para establecer cercanías o lejanías en tanto modelos de formación docente a partir de las prácticas pedagógicas. El método cualitativo que se aplica en esta investigación, permite establecer algunas diferencias o similitudes para señalar las diferencias y relaciones entre la educación a distancia y la educación presencial en cuanto a la tendencia que define la formación docente en función de las prácticas pedagógicas en la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana, lo que nos lleva a una conclusión y una recomendación.

5.2 Trabajo de Campo

El trabajo de campo se realizó con el propósito de establecer un diálogo con agentes representativos de las prácticas pedagógicas en cada una de las instituciones seleccionadas⁷⁷ sobre los fundamentos y forma de llevar a cabo las prácticas pedagógicas en consonancia con los planes de estudio de cada licenciatura y las intenciones formativas. En este orden se optó por programar una salida a la ciudad de Medellín y otra a la ciudad de Tunja, con previa aprobación de la agenda de trabajo de las personas seleccionadas para dicho ejercicio. El momento de planeación se realizó de acuerdo teniendo en cuenta:

TENDENCIA INSTITUCIONAL EN FORMACIÓN DOCENTE: UNA MIRADA A LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN LA LICENCIATURA DE EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN HUMANIDADES Y LENGUA CASTELLANA -VUAD PLAN DE TRABAJO Y LISTA DE CHEQUEO DEL 5 AL 7 DE OCTUBRE/2015/CIUDAD DE MEDELLÍN				
Etapas: Visita Institucional	Actividad	Responsables	Fechas	Seguimiento
UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA.	Entrevista con la coordinadora de prácticas pedagógicas: 1. Presentación del proyecto de investigación. 2. Establecer un contacto formal institucional y fortalecer la relación con esta entidad. 3. Conversar sobre los puntos de vista, las concepciones, los	Profesora Claudia Edid Herrera	Reunión programada para el lunes 5 de octubre de 2 – 4	CUMPLIDO

⁷⁷ Universidad de Antioquia y Universidad Pedagógica y Tecnológica de Tunja, las cuales cuentan con programas en Educación Básica con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana y una tradición amplia en la formación de maestros.



UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS

PRIMER CLAUSTRO UNIVERSITARIO DE COLOMBIA

UNIDAD DE INVESTIGACIÓN

FACULTAD DE EDUCACIÓN	critérios y la política institucional de las prácticas pedagógicas que define y orienta la formación docente en esta institución.			
	Revisión de documental y de archivo con el objeto de obtener datos para usar en la investigación en desarrollo: 1. Centro de documentación. 2. Biblioteca Central. Archivo histórico. 3. Documentos de la Facultad de Educación.	Profesora Claudia Edid Herrera	Martes 6 de octubre (todo el día)	CUMPLIDO Y COMPILACIÓN DE DOCUMENTOS.
CENTRO DE ATENCIÓN UNIVERSITARIA, FACULTAD DE EDUCACIÓN /VUAD. SEDE MEDELLÍN	Entrevista con la coordinadora de prácticas pedagógicas CAU: 1. Presentación del proyecto de investigación. 2. Conversar sobre los puntos de vista, las concepciones, los criterios y la política institucional de las prácticas pedagógicas que define y orienta la formación docente en esta institución.	Profesora Claudia Edid Herrera	Reunión programada para el miércoles de 8 -11 de la mañana	CENTRO DE ATENCIÓN UNIVERSITARIA, FACULTAD DE EDUCACIÓN /VUAD, SEDE MEDELLÍN

TENDENCIA INSTITUCIONAL EN FORMACIÓN DOCENTE: UNA MIRADA A LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN LA LICENCIATURA DE EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN HUMANIDADES Y LENGUA CASTELLANA -VUAD

PLAN DE TRABAJO Y LISTA DE CHEQUEO

DEL 7 AL 9 DE OCTUBRE/2015/CIUDAD DE TUNJA

Etapas: Visita Institucional	Actividad	Responsables	Fechas	Seguimiento
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA Y TECNOLÓGICA DE COLOMBIA FACULTAD DE EDUCACIÓN	Entrevista con la coordinadora de prácticas pedagógicas: 1. Presentación del proyecto de investigación. 2. Establecer un contacto formal institucional y fortalecer la relación con esta entidad. 3. Conversar sobre los puntos de vista, las concepciones, los criterios y la política institucional de las prácticas pedagógicas que define y orienta la formación docente en esta institución.	Profesora Sandra Peña Alonso	Reunión programada para el Miércoles 7 de octubre de 2 – 4 p.m.	CUMPLIDO
	Revisión de documental y de archivo con el objeto de obtener datos para usar en la investigación en desarrollo: 1. Centro de documentación. 2. Biblioteca Central. Archivo histórico. 3. Documentos de la Facultad de Educación.	Profesora Sandra Peña Alonso	Jueves 8 de octubre (todo el día)	CUMPLIDO Y COMPILACIÓN DE DOCUMENTOS.



UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS

PRIMER CLAUSTRO UNIVERSITARIO DE COLOMBIA

UNIDAD DE INVESTIGACIÓN

CENTRO DE ATENCIÓN UNIVERSITARIA, FACULTAD DE EDUCACIÓN /VUAD. SEDE TUNJA	Entrevista con la coordinadora de prácticas pedagógicas CAU: 1. Presentación del proyecto de investigación. 2. Conversar sobre los puntos de vista, las concepciones, los criterios y la política institucional de las prácticas pedagógicas que define y orienta la formación docente en esta institución.	Profesora Sandra Peña Alonso	Reunión programada para el viernes 9 de octubre de 8 a 11 a.m.	CENTRO DE ATENCIÓN UNIVERSITARIA, FACULTAD DE EDUCACIÓN /VUAD, SEDE TUNJA
--	---	------------------------------	--	--

Ya situados en las Facultades de Educación de cada universidad se procedió a establecer un espacio de dialogo con docentes, coordinadores y estudiantes que participan de un proceso de práctica pedagógica en un programa de Educación Básica con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana.

UNIVERSIDAD	ROLES / DEPENDENCIA	ENTREVISTA
UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA	Coordinadora General de Prácticas Pedagógicas de la Facultad de Educación	
	Coordinadora de Prácticas Pedagógicas de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana	Érica Areiza
	Estudiante de Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana (Octavo Semestre)	Santiago Cadavid Trujillo
	Coordinadora General de Prácticas Pedagógicas de la Facultad de Educación	Miriam Cecilia Leguizamón González ⁷⁸

⁷⁸ La maestra es la coordinadora general de Prácticas Pedagógicas de la Facultad de Educación y acobija programas de educación presencial y a distancia.



UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS

PRIMER CLAUSTRO UNIVERSITARIO DE COLOMBIA

UNIDAD DE INVESTIGACIÓN

UNIVERSIDAD
PEDAGÓGICA Y
TECNOLÓGICA
DE TUNJA

Coordinadora de los programas de Educación a Distancia (FESAD) **María Consuelo Castillo⁷⁹**
Docente – coordinadora de Prácticas Pedagógicas de Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Lengua Castellana y Matemáticas **Consuelo Castillo⁸⁰**

Tabla N| ----

Visita a Centros de Atención Universitaria

Universidad	Entrevistas	Profesores
CAU Medellín	Docente de Prácticas Pedagógicas	Hernán Gallego⁸¹
CAU Tunja	Coordinadora Centro de Atención	Ruth Marlene Sandoval Ortiz⁸²

En cada uno de los espacios de dialogo con los participantes se realizó una entrevista semi estructurada para establecer concepciones de las prácticas pedagógicas, cómo se organiza la práctica pedagógica en la propuesta curricular, qué lineamientos hay en cada institución para el acompañamiento de las prácticas pedagógicas, materiales, recursos, procesos, quienes son los docentes de la práctica entre otros aspectos. Cada entrevista se sistematizó en una ficha que cuenta con la siguiente estructura:

⁷⁹ Coordinadora Facultad de Estudios a Distancia, Escuela de Ciencias Humanísticas de la Educación.

⁸⁰ Docente de tiempo completo encargada de acompañar las práctica específica de décimo semestre en los Centros Regionales de Educación Abierta y a Distancia (CREAD).

⁸¹ Docente de medio tiempo CAU Medellín

⁸² Licenciada en Matemáticas de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Tunja; Magíster en Desarrollo Social y Comunitario.



ENTREVISTA N° 1.

Se hace una contextualización a la coordinadora de CAU donde se le comparte que el año anterior se estuvo dialogando con Carlos Covaleta sobre el tema de prácticas pedagógicas y para este momento se estaba retomando la experiencia para conocer los avances a propósito del documento de lineamientos para la práctica pedagógica presentados en el 2014, generados por el comité de práctica de la Facultad de Educación y aprobado por el Consejo Académico.

¿Cómo se llevan a cabo las prácticas pedagógicas?: Actualmente el CAU cuenta con un docente de medio tiempo que es el encargado de hacer las visitas y acompañar a los estudiantes en su lugar de práctica y 2 docentes que hacen el acompañamiento tutorial a los estudiantes de acuerdo a la naturaleza de las mismas y la propuesta curricular de cada programa.

¿El CAU cuenta con convenios para el desarrollo de las prácticas?

Ruth manifiesta que el CAU no tiene convenios debido a varios factores:

- La dispersión de prácticas y la centralización de los lineamientos desde Bogotá
- La modalidad de contratación de los docentes para visitar prácticas pedagógicas (Es insuficiente la forma de contratación ya que hay un solo docente de medio tiempo que cuenta con un alto porcentaje de funciones administrativas quitándole la posibilidad de hacer un acompañamiento uno a uno)
- Cada licenciatura cuenta con un grupo amplio de prácticas con propósitos de formación totalmente diversos, quitándole la posibilidad al docente de hacer una fusión de espacios o acercamiento de los mismos⁸³.

¿Cómo se hacen las tutorías de práctica?

Las docentes encargadas de práctica hacen las tutorías de acuerdo a la programación que genera el CAU atendiendo a las particularidades de cada licenciatura. Hay dialogo entre los docentes que hacen la tutoría y los docentes encargados de acompañar a los estudiantes en su lugar de práctica.

Hallazgos:

- En el CAU Tunja se encuentra 1 estudiante matriculado del programa de Educación Básica Humanidades y Lengua Castellana.

⁸³ La docente Claudia Edid Herrera sugiere la búsqueda de convenios que permitan centralizar algunos estudiantes en lugares de práctica, de tal modo que el docente acompañante puede hacer un proceso de seguimiento frecuente, de organización y consolidación de proyectos, visibilidad de los programas, o en su defecto la generación de acuerdos.



UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS

PRIMER CLAUSTRO UNIVERSITARIO DE COLOMBIA

UNIDAD DE INVESTIGACIÓN

- Ningún estudiante de la Básica cursa actualmente prácticas
- El CAU no cuenta con convenios de ninguna naturaleza para el desarrollo de sus prácticas.
- Cada estudiante debe buscar su lugar de práctica y el docente asignado para hacer las visitas acompañando a aquellos estudiantes que le sea posible.
- En Tunja la universidad goza de buen nombre, en este orden la coordinadora manifiesta su interés por activar la matrícula de estudiantes en los programas de Básicas.
- Actualmente el CAU cuenta con un solo docente de medio tiempo. Los demás (24) son contratados por OPS. La coordinadora sugiere la requisición de otro docente que le apoye otros procesos para poder hacer seguimiento y búsqueda de estudiantes.
- El CAU atiende estudiante de diferentes lugares de la región (Duitama, guateque, chocontá) y la coordinadora entiende que en este contexto no son viables dada esta diversidad y dispersión.
- Las tutorías actualmente se hacen por programas y de acuerdo a sugerencia del decano la idea es buscar espacios tutoriales grupales.
- Cada Licenciatura es un mundo aparte.

Sugerencias:

-Se dan en el marco de los cambios que ha venido realizando la facultad de educación en cuanto a los procesos de evaluación (Inconformidad por parte de los estudiantes). La sugerencia es que estos pilotajes se hagan iniciando el semestre y atendiendo a que cuando iniciaron varios estudiantes se les hizo una oferta de la manera como se desarrollaban los espacio académicos.

-Otra sugerencia tiene que ver con las actividades que se proponen en las aulas virtuales, la repetición de tareas, su pertinencia.

-Flexibilidad frente a los cambios que se proponen desde Bogotá. La idea es no generar deserción por parte de los estudiantes.



UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS

PRIMER CLAUSTRO UNIVERSITARIO DE COLOMBIA

UNIDAD DE INVESTIGACIÓN

En el programa de Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Matemáticas, Humanidades y Lengua Castellana de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Tunja se conciben las prácticas pedagógicas como micro proyectos que le sirven al estudiante para familiarizarse con la vida de la escuela, su realidad y problemáticas. Dicho de esta manera, hay una sola práctica que es la que de manera formal realizan en una institución educativa y recibe acompañamiento de parte de los docentes que se encuentran ubicados en los Centros Regionales de Educación Abierta y a Distancia.

Criterio	Universidad de Antioquia	Universidad pedagógica y Tecnológica de Tunja
Concepción de la práctica pedagógica	La práctica pedagógica constituye un eje fundamental y transversal en la formación de los maestros de todos los programas de pregrado de la Facultad que, en su carácter teórico y práctico, se apoya en la pedagogía como disciplina fundante y en las didácticas específicas para contribuir a la producción de conocimiento. ⁸⁴	Es el proceso de interacción permanente del estudiante con la realidad educativa a partir de la acción investigativa y sistemática en la cotidianidad del aula y su contexto. En este espacio de formación el estudiante asesorado, reconocerá y reflexionará semestre a semestre el objeto de la pedagogía, los métodos y la razón de ser del saber pedagógico, así como su relación con los saberes disciplinares específicos, a fin de darle sentido a su profesión docente e intervenir y transformar efectivamente el contexto social educativo y cultural donde se desempeña con propuestas de acción pedagógicas innovadoras. ⁸⁵
Prácticas desde la propuesta curricular	Práctica Profesional I y II	Práctica Pedagógica, Investigativa y de Profundización (X Semestre)
Clasificación y metodología para el desarrollo	<i>La práctica regular</i> será la que se ajusta al número de espacios establecidos en el plan de estudios de cada uno de los Programas de licenciatura de la Facultad, denominada Práctica Pedagógica y Trabajo de Grado. Estos cursos se desarrollarán	La modalidad centralizada la pueden realizar todos los estudiantes que académicamente estén a paz y salvo con los semestres anteriores con el apoyo del asesor del respectivo programa en las áreas urbanas y rurales de Tunja. La modalidad descentralizada la pueden llevar a cabo los estudiantes que cumplan con los

⁸⁴ Expresado en el acuerdo 284 de 2012 de Universidad de Antioquia. Este documento se constituye en el reglamento de la Facultad de Educación para la realización de la práctica pedagógica en sedes y seccionales.

⁸⁵ Esta es la manera como de forma general se concibe la práctica pedagógica en la Facultad de Educación. Lo anterior es tomado de la Resolución 07 de 2005 en el artículo 02 (Esta resolución para el momento de la entrevista con la coordinadora general de practica se estaba en actualización y próxima a firmarse, justificando un proceso de actualización y reforma a la forma de acompañamiento de la práctica y los tiempos de realización de la misma).



UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS

PRIMER CLAUSTRO UNIVERSITARIO DE COLOMBIA

UNIDAD DE INVESTIGACIÓN

de la práctica⁸⁶	con un calendario que la Facultad define para estas prácticas. <i>La práctica intensiva</i> será la que permite que un estudiante curse simultáneamente dos niveles o espacios de práctica en el mismo semestre, con la intensidad horaria definida en cada práctica, para dar cumplimiento a los objetivos de las mismas. <i>La práctica de corta duración</i> será aquella que se realizare con una intensidad mínima de diez semanas y máximo de quince semanas, cuyo propósito será acercar, a los maestros en formación, a los diferentes contextos, poblaciones específicas y problemáticas concretas, a los que podrá enfrentarse en el ejercicio de la profesión. Dichas prácticas se desarrollarán con el calendario del semestre académico de cursos regulares de la Facultad, y corresponderán a las prácticas ubicadas en los primeros siete semestres de los programas académicos.	mismos requisitos y con aquellos otros que previa revisión de su trayectoria personal, académica y disciplinaria establezca el Comité de Currículo, con la participación del profesor asesor de práctica del área académica respectiva.
Convenios	Los convenios de cooperación se ajustarán a la normativa universitaria y estarán firmados por el Decano de la Facultad, por el Coordinador General de Práctica Pedagógica y por el representante legal del Centro de Práctica.⁸⁷	Gobernación de Boyacá ⁸⁸

⁸⁶ La universidad considera dos modalidades de la práctica para acoger los estudiantes que cursan programas en metodología en educación a distancia y otros casos que se han presentado de estudiantes que realizan su práctica en instituciones cercanas a su lugar de residencia.

⁸⁷ Capítulo IV, Parágrafo Dos de Reglamento de prácticas Universidad de Antioquia

⁸⁸ Las prácticas se llevan a cabo en los Colegios que están vinculados a la gobernación tanto en municipios como en corregimientos y veredas.



Relación con el currículo: Describir aportes del proyecto al currículo los programas al finalizar la investigación.

Frente a la manera de concebir la práctica pedagógica y dada la trayectoria de diferentes instituciones en este aspecto de la formación del maestro de Lengua Castellana y Humanidades se hace necesario establecer un discurso que incluya las discusiones que se proponen desde la política pública en Educación Superior y de manera particular lo que refiere a la formación de maestros. De otra manera la reestructuración que se plantea para los programas de Educación desde el Ministerio de Educación traerá consigo reformas tanto en las denominaciones, como en la forma de operativizar las prácticas pedagógicas y por ende en los planes de formación de educación básica, lengua castellana, etno educación y educación para la infancia. En este orden se busca apertura al cambio con sentido crítico y reflexivo de parte de las comunidades académicas al igual que de aquellos colectivos que tienen como precepto la investigación en Educación, Pedagogía, política pública entre otros.

De otra manera y en dialogo con la categoría de práctica pedagógica se reitera la importancia e imperante necesidad de generar conocimiento mediado por la reflexión, puesta en marcha de acciones investigativas, las proyección a la comunidad, el fortalecimiento de la relación escuela, comunidad, familia contexto, al igual que la reconfiguración de la identidad del maestro de Lengua Castellana.

Resultados

La generalización de las reformas políticas de desarrollo, del gobierno de Alfonso López Michelsen (1974-1978) incluyen la del sector educativo de la época, impulsando la política de renovación curricular. Ella, responde a los presupuestos políticos, sociales y pedagógicos de la educación primaria y secundaria. Se espera, que su puesta en marcha, permita visualizar, cuales son las reformas administrativas que requiere el sector para la mejor utilización de los recursos económicos, físicos y humanos disponibles, haciendo más eficiente la acción del Ministerio de Educación Nacional y de las Secretarías Departamentales de Educación.

A través, del Plan de Desarrollo Educativo, se hace, un cálculo de la oferta y de la demanda escolar, determinada y cuantificada según indicadores estadísticos y requerimientos de la demanda de aulas. Considerando, necesario, precisar ritmos de construcción física, diseños y especificaciones técnicas y arquitectónicas según el uso pedagógico y de acuerdo con la planificación integral del sector educativo. Así, en el periodo comprendido entre 1976-1978, el gobierno del presidente Alfonso López Michelsen, se propone, la estructuración y el desarrollo del Programa Nacional de



UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS

PRIMER CLAUSTRO UNIVERSITARIO DE COLOMBIA

UNIDAD DE INVESTIGACIÓN

Mejoramiento Cualitativo de la Educación. Con esta decisión, se instituye, la reestructuración del Ministerio de Educación Nacional, mediante el decreto Ley 088 de 1976⁸⁹.

Ahora bien, en cuanto al programa de capacitación de docentes⁹⁰, se adelantan acciones tendientes a la ampliación y fortalecimiento del Sistema Nacional de Capacitación, sintetizadas en los proyectos de sistematización de la información existente sobre el estado actual de la formación de docentes en el país, con el propósito de desarrollar programas permanentes de perfeccionamiento y ampliación nacional de agentes educativos, requerido para la operacionalización del Sistema.

Esta reforma, se concreta en el decreto 1419 de 1978⁹¹, señalando, las normas reglamentarias y orientaciones básicas para la administración curricular en los niveles de educación preescolar, básica (primaria y secundaria) media vocacional e intermedia profesional. De ahí, que, el Ministerio de Educación Nacional, al poner en marcha esta reforma en el sector educativo, busca fortalecer acciones encaminadas a lograr una mayor calidad de la educación partiendo del nivel local.

Para ello, dice el discurso de la política, ofrece a la población colombiana, oportunidades educativas y ambientes de aprendizaje de calidad, según necesidades personales, socioeconómicas, culturales y económicas ajustadas a las condiciones de vida regional y nacional. Lograrlo, depende de trazar una directriz teórica y operacional relacionada con los componentes educativos, los procesos pedagógicos del currículo, la producción y distribución de materiales y medios educativos⁹², mediante una estrategia

⁸⁹ Decreto 088 (22 de enero de 1976). Por el cual se reestructura el Sistema Educativo y se reorganiza el Ministerio de Educación Nacional.

⁹⁰ Tomado del Programa de Mejoramiento Cualitativo de la Educación. Resumen. Dirección General de Capacitación y Perfeccionamiento Docente, currículo y medios educativos. Bogotá. Febrero de 1984. pg. 19-35.

⁹¹ El presente decreto, constituye el marco legal para el mejoramiento cualitativo de la educación formal en los niveles de preescolar básica (primaria y secundaria) media vocacional e intermedia profesional. Decreto Número 1419. (17 de julio de 1978). Julio Ernesto Báez Fonseca. Legislación para la educación. 4ª edición actualizada a 1998. Compilación. Editorial CASE. Bogotá 1998. pg. 373-381.

⁹² El programa de producción y distribución de materiales y medios educativos, tiene que ver con la producción de materiales para el alumno y para el maestro, con los cuales se apoya su labor dentro de la renovación curricular. En este programa, se definen las políticas y criterios para la financiación, el diseño, la producción, la selección, la adquisición y la distribución de materiales educativos a nivel nacional. Para ello, plantea como subproyectos: la formulación, establecimiento y difusión de los requerimientos técnico-científicos para el diseño y producción de los materiales educativos. Con el objetivo, de elaborar las disposiciones legales específicas que determinen criterios mínimos sobre: las fuentes de financiación; los mecanismos de producción, selección, adquisición y distribución de ¿material educativo [...] El establecimiento de una red de distribución de materiales educativos a nivel nacional. Para ubicar los materiales educativos a nivel seccional en los CEP⁹² y local en la dirección de Núcleos. La divulgación de la importancia del material educativo como factor indispensable para satisfacer las necesidades psicológicas, pedagógicas y tecnológicas dentro del proceso educativo. Con el fin, de reconocer por parte de los agentes educativos, la importancia y la ubicación de los materiales educativos en el contexto curricular. El diagnóstico de material educativo a nivel nacional. Con ello, se busca reconocer la importancia de disponer de un diagnóstico sobre: la existencia y la necesidad de material educativo en los planteles; producción y adquisición del mismo. La preparación de personal técnico en los campos de: diseño, producción, manejo, reposición, adaptación, conservación y asesoría sobre materiales educativos, a nivel central, regional y local. Con el objetivo de capacitar, formar y actualizar a los agentes educativos en técnicos [...] Los materiales que fundamentales se distribuyeron son: Los textos para los alumnos. En este sentido se está en conversaciones con las empresas editoriales y se han previsto recursos, tanto de orden interno como de financiación externa, para lograr que en el desarrollo de los programas los niños cuenten, a costos razonables, con materiales de calidad: el material para los docentes, está constituido por el conjunto de programas, módulos de capacitación, manual de administración, que se les entrega con ocasión de la renovación curricular, otro tipo de materiales, como las ayudas educativas a bajo costo, se producirá y distribuirá como prototipos, y se realizarán talleres para capacitar al personal técnico y docente en su utilización y producción. Igualmente, se producirá y distribuirá materiales para personas e instituciones con alto poder multiplicador como los Centros Experimentales Piloto, Escuelas Normales, entre otros. Ver funciones de los CEP en el programa Adobe Reader [Col 18 anexos.pdf].



UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS

PRIMER CLAUSTRO UNIVERSITARIO DE COLOMBIA

UNIDAD DE INVESTIGACIÓN

participativa para facilitar, orientar, organizar, coordinar y evaluar el trabajo de los llamados agentes educativos matriculados en los diversos grados, niveles y modalidades educativas.

De igual manera, el sistema educativo, inicia acciones para adecuar y fortalecer la estructura organizativa, la infraestructura académica según ejes curriculares del también llamado subsistema pedagógico en los diferentes ámbitos territoriales y de autoridad educativa. Por otra parte, cuando este sistema, hace referencia a los procesos de diseño y desarrollo curricular, se cuestionan las estrategias escolares y los mecanismos de participación de los distintos agentes educativos, como son los maestros, los directivos docentes, los estudiantes, los padres de familia y los administradores.

Por lo tanto, se prevé que las estrategias escolares y los mecanismos de participación de la comunidad educativa, formen parte de todas y cada una de las fases del proceso curricular, con el fin de flexibilizar y diversificar el currículo de tal manera que pueda responder en forma adecuada y oportuna a las necesidades de la sociedad colombiana. El conjunto de razones señaladas, hace posible, según el Ministerio de Educación Nacional, adoptar el Programa de Renovación Curricular, mediante el cual, se lograría el mejoramiento de la calidad de la educación.

Este programa, se concibe como un proceso permanente, que permite la continua adecuación, ajuste y rediseño del currículo de educación básica primaria y secundaria. La característica de proceso permanente, responde a un desarrollo en tres etapas que se condicionan mutuamente: diseño curricular, aplicación prueba piloto (experimentación) y aplicación generalizada, obligando a su constante revisión y ajuste en función de las variables educativas, pedagógicas e institucionales según las condiciones de la realidad social, cultural y económica del país.

Este proceso de reforma, obedece a una concepción de apertura y flexibilidad del currículo, que supone, una serie de cambios que son condición para continuar con la implementación de otros productos, relacionados con el Programa Nacional de Renovación Curricular, como son: el mejoramiento de la calidad educativa, la disminución de deserción y repitencia, la promoción automática, la ampliación de la cobertura, la cualificación docente.

Las orientaciones y los fundamentos conceptuales y filosóficos de la renovación curricular en el campo del conocimiento, concibe el hombre como ser social, creador de cultura, protagonista de su historia, responsable de su destino, trascendente, persona y miembro del grupo social. Fundamentos epistemológicos, dice la política estatal, referidos al desarrollo del conocimiento, a partir de las experiencias cotidianas y del análisis de las condiciones de existencia en que se produce la ciencia, el saber y el conocimiento.



UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS

PRIMER CLAUSTRO UNIVERSITARIO DE COLOMBIA

UNIDAD DE INVESTIGACIÓN

Estas orientaciones curriculares generales⁹³, parten de la concepción evolutiva, en referencia a los fundamentos psicológicos de la biología, donde se piensa al hombre en tanto un proceso constante de desarrollo sensoromotor, socioafectivo e intelectual, cuyas etapas corresponden a una serie de mecanismos y formas diversas de aprendizaje. De otro lado, dentro del proceso del diseño de la renovación curricular, se considera el punto de vista sociológico de la acción educativa en tanto fenómeno, factor y producto social, cuando se detiene a analizar la realidad social colombiana para comprender el campo de la educación, en la función y en el papel que cumple la noción de desarrollo en la en la formación del niño y en la transformación de la vida social.

El Programa Nacional de Renovación Curricular, en sus fundamentos pedagógicos, recogen los principios y los planteamientos de la escuela activa. De ahí, que se concibe el maestro como un orientador y al niño como el protagonista del proceso pedagógico, a partir de la organización de experiencias concretas de aprendizaje. Los antecedentes de la Pedagogía Activa⁹⁴, señalan, por así decirlo, una actitud crítica frente a la pedagogía tradicional, entendida ésta, especialmente, como el proceso de transmisión de conocimientos, razón por la cual, se concentra en la finalidad del proceso educativo para el desempeño y el logro de resultados en el cumplimiento de tareas, metas y objetivos, descalificando el saber por el saber mismo en cuanto valor social y científico.

Por consiguiente, esta modelo de escuela piensa la pedagogía, situando la naturaleza del niño en el centro de interés del acto educativo, proponiéndose desarrollar y formar en él el espíritu científico, según exigencias de la sociedad y de acuerdo con las producciones centrales de la cultura, según un saber técnico instrumental. Pensadores y teóricos como Jhon Dewey, Alfredo Binet, Eduardo Claparede, Adulto Ferreira, Jorge Kerscheteiner, Jean Piaget, entre otros, acentúan el valor de la ciencia y la tecnología en el campo de la educación. Ella, se convierte en el referente universal de algunas posturas conceptuales de la psicología del aprendizaje colonizando el campo de la educación. La pedagogía activa, a su vez, recoge esas posturas provenientes de la psicología del aprendizaje y las traslada al campo de la educación, como el camino que conduce a la autodeterminación personal y social y al desarrollo de la conciencia crítica de los agentes educativos a través del análisis y de la transformación de la realidad, acentuando, el carácter activo del estudiante en el proceso de aprendizaje e identificando al maestro como guía, orientador, catalizador y animador del proceso pedagógico.

Interpreta el aprendizaje, como una experiencia significativa en tanto crítica, inventa, indaga de manera permanente la realidad. Este discurso, concede importancia a la motivación del alumno y a la relación escuela-comunidad y vida. Colocando, la verdad como proyecto de vida elaborado y no como la posesión del saber y del conocimiento en

⁹³ La Renovación Curricular. Como estrategia de mejoramiento cualitativo de la educación. MEN. Dirección General de Capacitación y Perfeccionamiento Docente, Currículo y Medios Educativos. Bogotá 1983. p 15-17.

⁹⁴ Tomado del texto Fundamentos Generales del Currículo. MEN. Dirección General de Capacitación y Perfeccionamiento Docente, Currículo y Medios Educativos. Editorial CASE. Bogotá. 1982. p. 47-52.



UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS

PRIMER CLAUSTRO UNIVERSITARIO DE COLOMBIA

UNIDAD DE INVESTIGACIÓN

unas pocas personas. La relación con la teoría, se ve como algo complementario. Puesto, que es la relación maestro-alumno, la que se realiza en el diálogo, la cooperación y la apertura permanente hacia la innovación.

En esta concepción, la escuela como una institución social, propicia un ambiente democrático, al parecer, suponen los teóricos de estos modelos del aprendizaje, que la escuela fortalece lazos sociales de solidaridad, de cooperación y de enriquecimiento mutuo entre los miembros de una comunidad educativa. Estos planteamientos, conducen al Men, a establecer una serie de recomendaciones sobre el diseño y el desarrollo del currículo.

En el diseño curricular, enfatiza las estrategias pedagógicas y las metodológicas del aprendizaje. Es decir, considera que en la formación de experiencias de aprendizaje, el uso de materiales concretos, el trabajo en equipo y la reflexión en grupo (discusiones, mesas redondas exposiciones, etc) se dan las condiciones que hacen posible que el niño aprenda lo que necesita y sepa para que le sirve.

En la realización del currículo, la permanente revisión y ajuste de materiales y recursos, la reconstrucción de “nuevas y originales” experiencias de aprendizaje, se convierten, según la política pública. De la reforma del 76, en la garantía para adaptar y adoptar diversas actividades que parten del desarrollo de contenidos mínimos de aprendizaje, con los cuales, se logren cambios en las escuelas considerando la diversidad social, cultural, política y económica de las regiones que conforman la nación colombiana.

Este proyecto, conocido como “diseño y desarrollo participativo del currículo” considera algunas fases: el estudio del contexto de la realidad educativa en el cual se diseña y desarrolla el currículo. Este estudio, arroja el diagnóstico de ciertas problemáticas educativas, permitiendo determinar las necesidades educativas que es preciso atender y con base, en dicho conocimiento, se planean las acciones institucionales escolares y se trazan las directrices educativas y organizativas del currículo, haciendo las previsiones pertinentes de acuerdo con la política educativa vigente. Además de considerar la funcionalidad y evaluación de todas y cada una de las fases del diseño del currículo, se dan mediante la participación de los agentes educativos en los niveles zonal, seccional, local y nacional.

En este programa, la política educativa, define los lineamientos generales del currículo colombiano, según una concepción⁹⁵, que pretende: acentuar la participación del maestro, los alumnos y la comunidad educativa, en las distintas fases del proceso educativo, considerada un factor fundamental para la integración entre la escuela y la comunidad, entre la educación y la vida social y económica del país. Tener en cuenta los procesos de desarrollo del estudiante, y atender de manera simultánea, los aspectos de orden cognoscitivo, socioafectivo y psicomotor. Crear ambientes favorables para el aprendizaje, ofreciendo experiencias sistemáticas y principios organizativos, que superen el simple nivel de la

⁹⁵ La Renovación Curricular. Como estrategia de mejoramiento cualitativo de la educación. MEN. Dirección General de Capacitación y Perfeccionamiento Docente, Currículo y Medios Educativos. Bogotá 1983. p 15-17.



UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS

PRIMER CLAUSTRO UNIVERSITARIO DE COLOMBIA

UNIDAD DE INVESTIGACIÓN

información y que permita a la población escolar desarrollar un pensamiento crítico, conceptualizando y teorizando para interpretar la realidad y participar de manera activa en su transformación, según criterios democráticos de la nación colombiana. Recurrir a los diagnósticos socioeducativos y a la investigación permanente de la realidad, como puntos de referencia inmediata, para que maestros y estudiantes realicen la reforma del currículo, comprendan y manejen mejor el ambiente escolar. Garantizar la articulación y la coherencia educativa, académica, pedagógica y organizativa entre lo distintos grados y niveles del sistema e introducir y aplicar un nuevo concepto de evaluación.

El diseño estructural formal de los programas curriculares, en esta reforma de los años ochenta (80), siguen marcos teóricos, objetivos, indicadores de evaluación y sugerencias metodológicas en correspondencia con el aprendizaje y la tecnología educativa, respondiendo al modelo de escuela nueva. Estos programas, se organizan por unidades, según manuales de administración y orientación para la evaluación de funciones y de tareas de la institución escolar, complementándose con materiales de apoyo. En resumen, dice el Programa Nacional de Renovación Curricular, que su éxito radica en provocar los cambios en el quehacer cotidiano de los docentes, cuando ejecutan, de manera empírica y racional, el proceso de enseñanza-aprendizaje. El cambio escolar, no se realiza solamente con el diseño de nuevos programas, de contenidos actualizados, de nuevas ayudas y materiales didácticos, sino, de modo fundamental con la *realización práctica* de una nueva manera de enseñar y de aprender.

El proceso de enseñanza-aprendizaje, diseñado, ajustado, revisado y desarrollado no puede ser uniforme e impuesto para todas las condiciones y situaciones regionales y locales del país, de la misma manera, sino más bien, se propone y se piensa en función de unos lineamientos curriculares generales que promueven, dice la política, las experiencias físicas, las experiencias sociales, la reflexión, la reelaboración y la construcción creativa de marcos conceptuales que le permitan al estudiante comprender la realidad social y cultural en la que vive.

El Programa Nacional de Renovación Curricular en relación con el *Programa Nacional de Mejoramiento Cualitativo de la Educación*⁹⁶, de la reforma curricular, hoy cobra sentido y valor especial, dice el Estado colombiano en sus discursos sobre la reforma política de la educación, porque, es una propuesta, controvertida señalando algunos cambios sustanciales al Sector Educativo Colombiano. Además, del cambio del modelo tradicional de enseñanza aprendizaje,⁹⁷ centrado en el desarrollo de la clase magistral, bajo la dirección

⁹⁶ Ver el texto de Finalidades y alcances del Decreto 230 del 11 de febrero de 2002. Currículo, Evaluación y Promoción de los Educandos, y Evaluación Institucional. Editor MEN. Bogotá julio de 2002. P. 18. Se hace necesario mencionar este programa porque es un antecedente importante en la historia reciente de la educación en Colombia y se considera el punto de partida de la transformación actual del Sistema Educativo Colombiano.

⁹⁷ La pedagogía tradicional, entiende la educación básicamente como adaptación a lo existente; el maestro enseña, dirige, piensa, convence y el alumno aprende, es dirigido, acepta y es convencido por el maestro; el aprendizaje se maneja como memorización de datos muchas veces sin relación con la vida y la realidad social; la verdad es concebida como algo absoluto, poseído y transmisible, y las relaciones maestro-alumno se consideran en una dirección vertical y de dominio. Tomado del texto Fundamentos Generales del Currículo. MEN. Dirección General de Capacitación y Perfeccionamiento Docente, Currículo y Medios Educativos. Editorial CASE. Bogotá. 1982. P. 47.



UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS

PRIMER CLAUSTRO UNIVERSITARIO DE COLOMBIA

UNIDAD DE INVESTIGACIÓN

y conducción del maestro de un área específica del conocimiento, siempre pensada como asignaturas, al parecer, pretende la participación activa de los estudiantes y la modificación de los métodos de valoración del rendimiento académico del estudiante (calificación).

El objetivo discursivo general de este programa, tiene que ver con la necesidad de mejorar de manera cualitativa y cuantitativa la educación, generalizando el modelo pedagógico de la tecnología educativa, como un mecanismo operativo para ampliar las oportunidades de acceso a la educación de la población escolar en las zonas rurales⁹⁸.

El *Programa Nacional de Mejoramiento Cualitativo de la Educación*, conocido más como *Renovación Curricular* impulsa el fortalecimiento y la adecuación de la estructura organizativa de la red pedagógica actual, en los ámbitos territoriales según instancias administrativas, de tal manera, que se mejore la calidad educativa y se facilite el logro de los objetivos y metas de investigación en educación, capacitación de maestros, currículo flexible, uso de materiales didácticos y estructura organizativa e infraestructura física .

De esta manera, el Estado Colombiano, impulsa en particular la educación primaria, y la meta principal de erradicación del analfabetismo en el país. Dedicando la mayor parte de sus recursos al fortalecimiento de éste nivel, a la construcción de aulas y a la capacitación de docentes. Según el documento *Evolución Histórica del Sistema Educativo*⁹⁹:

[...] El balance que presenta la educación primaria en 1954, era la siguiente: sobre una población en edad escolar de cerca de 2.5 millones, apenas algo más de un millón de niños estaba matriculado. El 66% del total de alumnos se ubicaba en las ciudades, y algo más de la mitad eran hombres. De otra parte, incluso para la población escolarizada el sistema presentaba serias deficiencias, reflejadas en altas tasas de deserción y repetición; se puede afirmar que únicamente 176.471 niños se benefician de una enseñanza primaria verdadera, o sea el 18% del total de alumnos matriculados y el 8% de la población en edad escolar. [...] Los problemas identificados entonces como esenciales eran el insuficiente número de escuelas y de maestros, y los esfuerzos estatales se volcaron hacia la superación de estos obstáculos. A mediados de los cincuenta la asistencia escolar creció más rápido que la población infantil y, a partir de 1955, el ausentismo comenzó a mostrar niveles inferiores a los observados en 1945. Entre 1951 y 1964, la matrícula en primaria creció a tasas superiores al 7% anual y entre 1965 y 1976, dicho crecimiento fue del 5.8%. [...] De esta manera, Colombia entró a la década de los ochenta con un satisfactorio nivel de cobertura de educación primaria (90% de los niños entre 6 y 11 años tenía, en 1985, acceso a la primaria), habiendo resuelto, en apenas treinta años, la preocupante penuria de establecimientos y personal

⁹⁸ Ministerio de Educación Nacional. COLCIENCIAS. OEA. Transferencia de Tecnología en Colombia. 1978.

⁹⁹ Tomado textualmente del documento OEI Sistemas Educativos Nacionales- Colombia. Capítulo II "Evolución Histórica del Sistema Educativo". Página 3-4. <http://www.oei.org.co/quipu/index.html>.



UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS

PRIMER CLAUSTRO UNIVERSITARIO DE COLOMBIA

UNIDAD DE INVESTIGACIÓN

docente. [...] Entre 1976 y 1984, el crecimiento de la matrícula en primaria fue casi nulo (- 0.92%). Asimismo, la relativa discriminación por sexos que se presentaba en la década de los cincuenta desapareció y los niveles de matrícula femenina y masculina, en educación primaria, no difieren hoy en día. [...] Los logros alcanzados ocultan sin embargo la persistencia de serios problemas en el interior del sector. De una parte, el país no ha conseguido eliminar las diferencias entre el campo y la ciudad y, si bien en las ciudades la cobertura es aceptable, en las áreas rurales la cobertura en primaria es del 81%, 20 ó 19 puntos por debajo de la cobertura en las ciudades¹⁰⁰.

Si, el reto de las décadas pasadas fue proveer las escuelas y permitir el acceso a la educación de la población escolar, el reto futuro, parece ser, alcanzar mayores rendimientos y aumentar la eficiencia del sistema, atacando, en particular, los problemas relativos a la retención de alumnos y los bajos grados de escolaridad. Finalmente, mejorar la dotación de material educativo para las escuelas de educación primaria, los que presentan serias deficiencias, relacionadas con el uso de los recursos pedagógicos, que se consideran indispensables en el acto educativo.

En la misma dirección, el *Plan de Desarrollo Cambio con Equidad*, propuesto por la Presidencia de la República de Belisario Betancur (1982-1986), continúa desarrollando y fortaleciendo aspectos centrales de la política de educación, iniciada durante el gobierno de López Michelsen, y sus instituciones concretas, contribuyendo, según este gobierno a la modernización, la realización de la política de descentralización regional y la planificación del desarrollo educativo con la participación de la comunidad educativa.

Además, de lograr una coordinación intersectorial, un cambio cualitativo, la ampliación de oportunidades de acceso y permanencia de la población escolar en el sector educativo, la ampliación de cupos, el desarrollo científico y tecnológico, el desarrollo cultural, la recreación, el deporte y el manejo eficiente de los recursos financieros¹⁰¹, considera, estos objetivos realizables, convirtiéndose a su vez en las condiciones prácticas necesarias para el mejoramiento de la calidad educativa.

La política educativa colombiana del setenta, al reestructurar el sistema educativo colombiano, reordena, también el Ministerio de Educación Nacional¹⁰², creando equipos nacionales y departamentales de pedagogos para promover el desarrollo del Programa Centro Experimental Piloto/CEP¹⁰³. Sin embargo, el decreto 525 de 1990, hace nuevas

¹⁰⁰ Tomado textualmente del documento OEI Sistemas Educativos Nacionales- Colombia.. Capítulo II "Evolución Histórica del Sistema Educativo". Página 3-4. <http://www.oei.org.co/quipu/index.html>.

¹⁰¹ Tomado del texto Fundamentos Generales del Currículo. MEN. Dirección General de Capacitación y Perfeccionamiento Docente, Currículo y Medios Educativos. Editorial CASE. Bogotá. 1982.

¹⁰² El Decreto Ley 088, Bogotá D.C., 1976.

¹⁰³ Los Centros Experimentales Pilotos (CEP), fueron creados mediante el decreto 1816 de 1978. En él, se especifican entre las funciones de estos centros, investigar, experimentar, adecuar los currículos, adaptar los modelos, métodos y medios de enseñanza propuestos por la autoridad educativa nacional y regional, incluyendo la educación no formal y la educación de adultos, para ello, se espera contar con



UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS

PRIMER CLAUSTRO UNIVERSITARIO DE COLOMBIA

UNIDAD DE INVESTIGACIÓN

consideraciones sobre los CEP a la luz de la reestructuración del MEN, según la Ley 24 del 11 de febrero de 1988, por medio de la cual se reestructura y se dictan otras disposiciones. De allí, que:

Los Centros Experimentales Piloto, en sus funciones y el programa nacional de la Renovación Curricular, proponen el mejoramiento de la calidad de la educación en Colombia, mediante la planeación educativa, ya iniciada en los años cincuenta, cuando la modernización del sector se consolida con el primer “Plan Quinquenal para la Educación en el país”¹⁰⁴. Decreto 1419 de 1978.

Desde entonces, en el plan quinquenal para la Educación en el país”¹⁰⁵, se hacen grandes esfuerzos por fortalecer el sistema de planificación educativa, el cual, se va estructurando poco a poco a través de los sucesivos gobiernos. El Estado colombiano, asume en aquel momento, la función de organizar, administrar y orientar la educación, según ingresos familiares y la reconfiguración de la población escolar sin discriminación de sexos, nacionalizando la educación primaria, creando las categorías salariales para docentes, diversificando la educación superior e introduciendo formalmente la educación tecnológica.

De ahí, que la nueva programación, pretenda, además, colocar la enseñanza de la lengua, para el caso de este análisis, al servicio de la acción social, en tanto portadora de mensajes cívicos y promotora de la educación para el trabajo. Estos programas curriculares, presentan una continuidad curricular centrada en objetivos que los niños van logrando de manera progresiva, ampliando y profundizando en los contenidos a medida que se avanza en los niveles formales de la educación.

Los nuevos rumbos de la educación y las necesidades que hay que resolver para alcanzar un desarrollo integral del país, llevan al gobierno a una reestructuración del sistema educativo (decreto/ ley 088 de 1976)¹⁰⁶ que implica, entre otras cosas, una renovación curricular, cuyas orientaciones básicas están señaladas en el decreto 1419 de 1978¹⁰⁷. Desde el punto de vista de los objetivos, el nuevo currículo pretende educar al

la participación directa de los miembros interesados de las comunidades. En cada Departamento, Intendencia y Comisaría debía crearse por lo menos un Centro Experimental Piloto. CEP. Ministerio de Educación Nacional. Decreto 1816 de 1978.

¹⁰⁴ Las misiones Le Bret y Currie, produjeron de esta manera los dos primeros diagnósticos sistemáticos sobre las condiciones del sector, resultando en el primer Plan Quinquenal para el sector Educativo, elaborado en 1957 por la recientemente creada Oficina de Planeación del Ministerio de Educación. Colombia iniciaba así la planificación educativa, siendo en ello pionera en el subcontinente. Tomado del texto Evolución Histórica del Sistema Educativo. OEI. Sistemas Educativos Nacionales- Colombia.

¹⁰⁵ Las misiones Le Bret y Currie, produjeron de esta manera los dos primeros diagnósticos sistemáticos sobre las condiciones del sector, resultando en el primer Plan Quinquenal para el sector Educativo, elaborado en 1957 por la recientemente creada Oficina de Planeación del Ministerio de Educación. Colombia iniciaba así la planificación educativa, siendo en ello pionera en el subcontinente. Tomado del texto Evolución Histórica del Sistema Educativo. OEI. Sistemas Educativos Nacionales- Colombia.

¹⁰⁶ Decreto Número 088 (22 de enero de 1976) Por el cual se reestructura el Sistema educativo y se organiza el Ministerio de Educación Nacional.

¹⁰⁷ Decreto 1419 (17 de julio de 1978) Mediante este Decreto, el gobierno estableció el marco legal para el mejoramiento cualitativo de la educación formal en los niveles de preescolar, básica primaria y secundaria, media vocacional e



UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS

PRIMER CLAUSTRO UNIVERSITARIO DE COLOMBIA

UNIDAD DE INVESTIGACIÓN

alumno en y para la vida, ya que la educación comienza y termina con ella. Esto significa que el eje organizativo del currículo es el alumno, situado histórica y socialmente.

Conclusiones.

El Programa Nacional de Renovación Curricular, en sus fundamentos pedagógicos, recogen los principios y los planteamientos de la escuela activa. De ahí, que se concibe el maestro como un orientador y al niño como el protagonista del proceso pedagógico, a partir de la organización de experiencias concretas de aprendizaje. Los antecedentes de la Pedagogía Activa¹⁰⁸, señalan, por así decirlo, una actitud crítica frente a la pedagogía tradicional, entendida ésta, especialmente, como el proceso de transmisión de conocimientos, razón por la cual, se concentra en la finalidad del proceso educativo para el desempeño y el logro de resultados en el cumplimiento de tareas, metas y objetivos, descalificando el saber por el saber mismo en cuanto valor social y científico.

Según el marco general de los programas curriculares, se da el nombre de español y literatura, al área que se ocupa de la lengua y sus diversas manifestaciones. El español, como asignatura, es el conjunto de disciplinas teórico-prácticas tendientes al conocimiento, perfeccionamiento y buen uso de la lengua materna.

También, la literatura, como asignatura, es una disciplina que estudia con base en la teoría, las obras, formas y movimientos de la obra literaria y proporciona las bases para su creación. El programa curricular, sitúa el estudio de la lengua materna en un lugar social determinante, dado que lo considera el punto de intersección de las áreas del conocimiento, porque es el instrumento por excelencia para el desarrollo de cualquier asignatura.

El Ministerio de Educación Nacional, establece que la programación curricular, se ciña a los fines del sector educativo colombiano para los niveles de educación formal. El proceso de enseñanza del español, especialmente en la básica primaria, es práctico, por tanto, los diálogos, las descripciones, las narraciones, la interpretación de signos no lingüísticos, las lecturas, las composiciones orales y escritas, las representaciones teatrales y de títeres, deben partir de actividades concretas tomadas de la realidad significativa para el niño.

Para la promoción escolar, se consideran aspectos evaluables, los conocimientos teóricos y prácticos, la adquisición de hábitos, valores, habilidades y destrezas en todas las asignaturas, áreas, niveles y modalidades. La evaluación de estos aspectos académicos, encamina la promoción escolar, potencializando el desarrollo armónico en el alumno para

intermedia profesional, y definió el currículo como el conjunto planeado y organizado de actividades con participación de alumnos, maestros y comunidad para el logro de los fines y objetivos de la educación.

¹⁰⁸ Tomado del texto Fundamentos Generales del Currículo. MEN. Dirección General de Capacitación y Perfeccionamiento Docente, Currículo y Medios Educativos. Editorial CASE. Bogotá. 1982. pg 47-52.



UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS

PRIMER CLAUSTRO UNIVERSITARIO DE COLOMBIA

UNIDAD DE INVESTIGACIÓN

el logro de su formación integral. De esta forma, cada centro establece los medios par estimular, orientar y evaluar estas cualidades.

En consecuencia, dice el discurso pedagógico de la renovación curricular, se busca ofrecer a la población escolar, los conceptos básicos y los principios metodológicos y pedagógicos que le permitan enriquecer, profundizar y sistematizar sus experiencias y sus propios aprendizajes. Sin embargo, los programas curriculares están diseñados para desarrollar las destrezas motoras, operacionales e instrumentales y habilidades de desempeño para el cumplimiento y realización de tareas necesarias para desenvolver sus potencialidades prácticas, y se le pone en camino de su socialización y participación en el mundo y la realidad del trabajo, sobre una concepción laboral que requiere de la especialización del conocimiento, dando cuenta de fragmentos de un proceso industrial, manual, técnico, profesional, científico, sin que se cuestione un contexto global.

En cuanto al método, los contenidos se ofrecen en forma de actividades que buscan hacer realidad la disciplinarización del cuerpo, la mente, el alma y el espíritu del niño, Las actividades sugeridas se han concebido como medio para adquirir nuevos conocimientos y para alcanzar las destrezas, actitudes y valores que le permitan al estudiante avanzar a niveles mayores de madurez en sus diversas dimensiones humanas para cumplir con la función que le corresponda según el lugar y posición que deba ocupar.

El punto de partida del aprendizaje es el mundo de las experiencias del educando, por lo tanto, en el desarrollo de este proceso, dice la política del setenta, hay que respetar su evolución psicobiológica. Señalan, los programas curriculares del área de español trabajados en el aula por los docentes de las décadas del setenta y del ochenta,¹⁰⁹ como la evaluación tiene como función detectar fallas y aciertos para introducir los correctivos necesarios que garanticen el progreso del estudiante. En este sentido, se proponen indicadores, al parecer, para enriquecer y fortalecer el currículo en su orientación de enseñar al educando a aprender a aprender y aprender a ser.

En relación con la política curricular de formación de la competencia básica comunicativa de la década del 91, este sentido, el papel que cumplen las áreas y las disciplinas en los currículos de la educación básica y media, varían según las épocas y las culturas. De igual manera, también cambian los procedimientos que el Ministerio de Educación, emplea para orientar el desarrollo pedagógico del país.

Abandona el rol de diseñador de un currículo nacional para asumir el de orientador y facilitador de ambientes de participación en los cuales las comunidades educativas despliegan su creatividad y ejercen la autonomía como condición necesaria para que haya un compromiso personal e institucional con lo que se hace y se vive en las aulas.

¹⁰⁹ Inclusive se puede afirmar , que aún, se mantiene vigente esta concepción curricular evidenciadas en la práctica pedagógica a través del seguimiento que se hace de sus metodologías de enseñanza y de los resultados académicos que presentan los niños en los registros escolares de aula,



UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS

PRIMER CLAUSTRO UNIVERSITARIO DE COLOMBIA

UNIDAD DE INVESTIGACIÓN

De acuerdo con los lineamientos curriculares, sus orientaciones y sus criterios nacionales sobre los currículos, la función de las áreas y los nuevos enfoques para comprenderlas y enseñarlas, pretenden fomentar el estudio de la fundamentación pedagógica de las disciplinas, el intercambio de experiencias en el contexto de los Proyectos Educativos Institucionales, y recoge algunos de sus conceptos centrales del programa de Renovación Curricular¹¹⁰, desarrollándolos y actualizando su discusión.

La experiencia de la Renovación Curricular, muestra, una diferencia con la tecnología educativa, en la práctica pedagógica del área de lenguaje y las prácticas educativas en general. En ese sentido, los lineamientos generales del área de lenguaje, es una invitación al análisis y al acercamiento a los planteamientos teóricos y pedagógicos que nutren la acción educativa. De igual manera, la reforma de la década del 91 sobre el currículo, traza una finalidad para el proceso pedagógico en el sentido de la formación de la competencia básica comunicativa del área de lengua castellana, según el Men, en la perspectiva del enfoque constructivista del lenguaje, fundamentado en el aprendizaje autónomo.

El énfasis dado en la actualidad a las competencias básicas, ha transformado la educación, de un ejercicio para la memorización de cuerpos estables de conocimiento, al desarrollo de competencias cognitivas superiores relacionadas. Estas competencias, apuntan a la capacidad para utilizar el conocimiento científico, para la resolución de problemas de la vida cotidiana, y no sólo del espacio escolar, para poder enfrentar el ritmo con que se producen nuevos conocimientos, informaciones, tecnologías y técnicas.

Referencias.

Báez J. (1998). *Legislación para la educación*. 4ª edición actualizada a 1998. Compilación.

Bogotá: Case.

Báez, J. (2006). Resolución Número 4707. 1988. En *Legislación para la educación*.

Actualizada a la cuarta (4ª) edición, 1999-2006. Tomo I. Editorial CASE. Bogotá 2006.

Báez, J (S.f.) Resolución 13676 6 de octubre de 1987.

¹¹⁰ Al hablar de Renovación Curricular, nos referimos a los programas oficiales que el Ministerio de Educación, elaboró en la década de los años ochenta (80), como regulación del desarrollo curricular en todas las instituciones del país. Tomado de los Lineamientos Curriculares Lengua Castellana. Ministerio de Educación Nacional. Dirección General de Investigación y Desarrollo Pedagógico. Grupo de Investigación Pedagógica. Santafé de Bogotá, Julio de 1998, P. 13.



UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS

PRIMER CLAUSTRO UNIVERSITARIO DE COLOMBIA

UNIDAD DE INVESTIGACIÓN

Benítez, Rosa (). ¿Cómo evaluar técnicamente un documento maestro?. Disponible en [http://www.pedagogica.edu.co/admin/UserFiles/COMO_EVALUAR_TECNICAMENTE_EL_DOCUMENTO_MAESTRO\(1\).pdf](http://www.pedagogica.edu.co/admin/UserFiles/COMO_EVALUAR_TECNICAMENTE_EL_DOCUMENTO_MAESTRO(1).pdf) consultado en octubre 07 de 2.014.

Bernstein. B. (1988) Poder, Educación y Conciencia. Sociología de la Transmisión cultural. Cristián Cox. Editor. CIDE. Santiago.

Bonilla, E. (1995). *Más allá del dilema de los métodos*. Bogotá: Universidad de los Andes.

Boom, A. (2012) Verdades y mentiras sobre la escuela. IDEP. Bogotá.

Bunge, Mario. (1980). *La ciencia, su método y su filosofía*; ciudad: Argentina, editorial. Ediciones nacionales.

Bustamante, G. (1996.). De la competencia comunicativa a la competencia significativa como objeto de evaluación masiva en el área de lenguaje. En *Memorias del primer coloquio sobre evaluación en lengua materna*. Bogotá: Universidad Distrital.

Ministerio de Educación Nacional Decreto Ley 088. 22 de enero de 1976. Bogotá.

Ministerio de Educación Nacional Decreto 1419. 17 de julio de 1978. Bogotá.

Ministerio de Educación Nacional Decreto 1469 3 de agosto de 1987.

Ministerio de Educación Nacional Decreto 18603 de agosto de 1994.

Eco, H. (1992). *Los límites de interpretación. O interpretación y sobre interpretación*. Barcelona: Lumen Cambridge, University Press.

Guber, R. (2006). *La etnografía. Método, campo y reflexibilidad*. *Enciclopedia latinoamericana de sociocultura y comunicación*. Bogotá: Norma.

MEN. (2002). *Finalidades y alcances del Decreto 230 del 11 de febrero de 2002. Currículo, Evaluación y Promoción de los Educandos y Evaluación Institucional*. Bogotá: Enlace Editores LTDA

MEN. (1982). *Fundamentos Generales del Currículo. Dirección General de Capacitación y Perfeccionamiento Docente, Currículo y Medios Educativos*. Bogotá: Case.

MEN. (1994). *Ley General de Educación*. Bogotá: El pensador editores

MEN. Ley Número 29. 15 de febrero de 1989.

MEN. (1998). *Lineamientos Curriculares Lengua Castellana*. Bogotá: Magisterio.



UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS

PRIMER CLAUSTRO UNIVERSITARIO DE COLOMBIA

UNIDAD DE INVESTIGACIÓN

- MEN. (1994). *Lineamientos Generales de Procesos Curriculares*. Bogotá: Exe.
- MEN. (1984). *Marcos Generales de los Programas Curriculares. Español y Literatura*. Bogotá: Editolaser.
- MEN. (1978). *Transferencia de Tecnología en Colombia*. Bogotá: Colciencias, OEA.
- MEN. (1977). *Marcos Generales de las Áreas Curriculares*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional
- MEN. (1997). *La evaluación en el aula y más allá de ella. Lineamientos para la educación preescolar, básica y media*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- MEN. (1983). *Programas Curriculares Primer, segundo, tercero, cuarto y quinto grado de Educación Básica Español y Literatura*. Bogotá: Editorial Carrera 7.
- MEN. (1984). *Programa de Mejoramiento Cualitativo de la Educación. Resumen. Dirección General de Capacitación y Perfeccionamiento Docente, Currículo y Medios Educativos*. Bogotá: Editorial Carrera 7.
- MEN. (1983). *Programa Renovación Curricular. Como estrategia de mejoramiento cualitativo de la educación. Dirección General de Capacitación y Perfeccionamiento Docente, Currículo y Medios Educativos*. Bogotá: Editorial Carrera 7.
- Montaña, F. (2001). *abc. Logros y competencias básicas por grados*. Bogotá: Sem.
- Ocampo, J. (sf). *Autonomía, Currículo, Plan de Estudios*. Bogotá: Cedetrabajo.
- OEI Sistemas Educativos Nacionales-Colombia. *Capítulo II Evolución Histórica del Sistema Educativo*. Recuperado de <http://www.oei.org.co/quipqu/index.html>
- DEPARTAMENTO NACIONAL DE PLANEACIÓN. Plan de Desarrollo del Sector Educación. 1983-1986.
- DEPARTAMENTO NACIONAL DE PLANEACIÓN. Plan de desarrollo económico y social 1990-1994. *La revolución pacífica. Gobierno del presidente César Gaviria*.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Resolución Número 17486. 7 de noviembre de 1984.
- Pérez, M.(1999) Evaluación de competencias para la producción de textos. *Revista Alegría de enseñar* 38. Bogotá: Fundación Fes. p52- 63



UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS

PRIMER CLAUSTRO UNIVERSITARIO DE COLOMBIA

UNIDAD DE INVESTIGACIÓN

- Pérez, M. (2000). Evaluación de competencias en comprensión de textos. ¿Qué evalúan las pruebas masivas en Colombia? Programa alegría de enseñar *Revista Alegría de Enseñar*, 39. Bogotá: Fundación Fes. p.32.
- “Proyecto de Ley General de Educación”. Una profunda reforma de la educación y un gran debate nacional. *Revista Educación y Cultura* N° 29. Marzo de 1993. Santafé de Bogotá: CEID Fecode. P8-9.
- Ministerio de Educación Nacional (1993) “Reforma educativa impulsada por FECODE. Ley 60 de 1993- Ley General de Educación”. Santafé de Bogotá.
- Hymes, D. (1996). Acerca de la competencia comunicativa. *Revista Forma y Función*, 9. Bogotá: Departamento de Lingüística Universidad Nacional de Colombia.
- Rodríguez, R. (1994). Autonomía escolar. *Revista Educación y Cultura*, 35. Santafé de Bogotá: CEID Fecode. P.4-9.
- MEN. (1983). Programas Curriculares Cuarto Grado de Educación Básica Español y Literatura. Bogotá: Dirección general de capacitación general y perfeccionamiento docente, currículos y medios educativos del Ministerio de Educación Nacional. Bogotá 1985
- Secretaría de Educación. *Hacia una cultura de la Evaluación para el siglo XXI. Taller sobre evaluación de competencias básicas*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Gómez, R y Losada, H (). Problemas administrativos y presupuestales de la educación primaria oficial. Disponible en http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/8_07pole.pdf consultado en julio 12 de 2015.
- Vera, C (1982). Notas para un análisis de política educativa de López Michelsen (1974-1978). Disponible en http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/17_06ens.pdf, consultado en agosto 25 de 2015.
- Torres, J y Duque, H (). El proceso de descentralización educativa en Colombia. Disponible en http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/rce29_04ensa.pdf, consultado en septiembre 25 de 2015
- Bayona, J (1989). Reflexiones sobre la descentralización y la ley 24. *Revista Educación y Pedagogía*. Disponible en



UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS

PRIMER CLAUSTRO UNIVERSITARIO DE COLOMBIA

UNIDAD DE INVESTIGACIÓN

<https://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeypp/article/viewFile/16750/14526>, consultado en septiembre 18 de 2015.

Latorre, C, Núñez, I, González, L y (Hevia, R). La municipalización de la educación: Una mirada desde los administradores del sistema. Disponible en <http://biblioteca.uahurtado.cl/UJAH/Reduc/pdf/pdf/6175.pdf>, consultado en septiembre 30 de 2015.

Céspedes, B, Cuervo, M y Turbay, C (S.f). Plan Nacional de Alfabetización y Post alfabetización de Colombia. Disponible en <http://tumbi.crefal.edu.mx/rieda/images/rieda-1988-11-1/documento2.pdf>, consultado en noviembre 02 de 2015.

UNESCO (1984). Alfabetización y educación de adultos. Disponible en <http://unesdoc.unesco.org/images/0006/000607/060773so.pdf>, consultado en noviembre 03 de 2015.

Hurtado, L (1984). Programas de Alfabetización y Post alfabetización y Educación Continuada en la Perspectiva de la Educación Permanente en Colombia. Disponible en <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000901/090106so.pdf>, consultado en octubre 30 de 2015.

Torres, R (s.f). Luego de la Alfabetización, ¿La post alfabetización? Problemas conceptuales y operativos. Disponible en <http://www.oei.es/alfabetizacion/Postalfabetizacion.pdf>, consultado en octubre 31 de 2015.

Unesco (1968). Alfabetización: 1965-1967. Disponible en <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001374/137448so.pdf>, consultado en noviembre 04 de 2015.

Vizcaíno, M y Díaz, J (s.f). Entusiasmo y desilusión de un programa de educación a distancia por televisión: El caso del Fondo de Educación Popular. Disponible en http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/12_06pol.pdf, consultado 4 de noviembre de 2015.

Sarmiento, A (2007). Modelo Colombiano de Educación Abierta y a Distancia SED. Disponible en [file:///C:/Users/Equipo/Downloads/Dialnet-ModeloColombianoDeEducacionAbiertaYADistanciaSed-4015572%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Equipo/Downloads/Dialnet-ModeloColombianoDeEducacionAbiertaYADistanciaSed-4015572%20(1).pdf), consultado 05 de noviembre de 2015.

UNESCO (1990). Para la crisis actual ¿Qué gestión educativa?. Disponible en <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000883/088374SB.pdf>, consultado en noviembre 05 de 2015.



Anexos

Anexo 1. Descripción de documentos de programa e institucionales revisados para la investigación.

Anexo 2. Fichas de lectura de documentos normativos de Educación Superior, Educación a Distancia, Prácticas Pedagógicas.

Anexo 3. Artículo de Investigación **PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS: ESCUELA Y MAESTRO.**

Anexo 4. Artículo de Investigación **POLÍTICAS DE EDUCACIÓN Y PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN LA ENSEÑANZA DEL LENGUAJE.**

1.2 Información general de proyecto

CÓDIGO INTERNO		SUPERVISOR/ DIRECTOR CENTRO DE INVESTIGACIÓN	Gilma Rosa Sanabria
NOMBRE DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN	Tendencia institucional en la formación docente: una mirada a las prácticas pedagógicas en las licenciaturas de educación básica. VUAD	FECHA DE INICIO DEL PROYECTO.	Febrero 22 de 2015
NOMBRE DEL INVESTIGADOR PRINCIPAL	Claudia Edid Herrera Escalante	FECHA DE FINALIZACIÓN DEL PROYECTO.	Noviembre 20 de 2015
NOMBRE DE LOS CO- INVESTIGADORES	Sandra Peña Alonso	FECHA DE PRESENTACIÓN DEL INFORME DE AVANCE.	Julio 13 de 2015



UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS

PRIMER CLAUSTRO UNIVERSITARIO DE COLOMBIA

UNIDAD DE INVESTIGACIÓN

NOMBRE DE LOS AUXILIARES DE INVESTIGACIÓN /ESTUDIANTES DE SEMILLERO VINCULADOS	Sandra Patricia Sierra Chamorro	FECHA DE PRESENTACIÓN DEL INFORME DE CIERRE	Noviembre 20 de 2015
GRUPO DE INVESTIGACIÓN AL QUE PERTENECE EL PROYECTO SEMILLERO DEL GRUPO	Filosofía, educación y pedagogía.	CENTRO DE COSTOS ASIGNADO	\$9.000.000
NOMBRE DE LA LÍNEA MEDULAR DE INVESTIGACIÓN	Enrique Lacordaire	FACULTAD	Educación
NOMBRE DE LA LÍNEA ACTIVA		PROGRAMA ACADÉMICO	Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana
PUBLICACIONES DERIVADAS DEL PROYECTO RNNI: revista nacional no indexada, RNI: revista nacional indexada, RINI: revista internacional no indexada, RII: revista internacional indexada. . Libro, capítulo de libro, OP: otras publicaciones (literatura gris y	Educación, sociedad y cultura	REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA (Completa de la publicación)	



UNIDAD DE INVESTIGACIÓN

otros productos no certificados, producto de divulgación) exposiciones o ejecuciones en artes, ponencia.			
ALIANZAS, REDES Y CONVENIOS		SI AÚN NO SE TIENE EL PRODUCTO FINAL, INDIQUE LA FECHA DE ENTREGA TENIENDO EN CUENTA LOS TÉRMINOS DE REFERENCIA DE LA CONVOCATORIA DÍEZ (10)	
APLICACIONES DERIVADAS DEL PROYECTO Innovaciones, patentes, productos o procesos técnicos, y tecnológicos, producción artística y cultural, modelos de gestión empresarial, productos de apropiación social del conocimiento, proyectos de desarrollo, consultorías, etc.		ENTIDADES FINANCIADORAS	



UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS

PRIMER CLAUSTRO UNIVERSITARIO DE COLOMBIA

UNIDAD DE INVESTIGACIÓN

NÚMERO DE ANEXO			
(INCLUYA EN LOS ANEXOS, DE MANERA ORDENADA EL SOPORTE ESCANEADO QUE DEMUESTRE LA EXISTENCIA DEL PRODUCTO O EL ENVÍO A REVISIÓN –ASIGNE UN NÚMERO A CADA ANEXO Y RELACIÓNELO EN ESTA COLUMNA. SI EL PRODUCTO NO SE HA FINALIZADO, ESCRIBIR “NO SE HA FINALIZADO, ESCRIBIR LA FECHA DE FINALIZACIÓN” EN ESTA COLUMNA)		EVENTO DERIVADO DEL PROYECTO (REGÍSTRELO SI EXISTE)	

2. Informe financiero: contenido

Valor Ejecutado: \$6'573.000

Entrega de Informe: 20 de Noviembre de 2015



UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS

PRIMER CLAUSTRO UNIVERSITARIO DE COLOMBIA

UNIDAD DE INVESTIGACIÓN

RUBROS FINANCIABLES				Fecha de recepción de recurso solicitado
	Monto aprobado FODEIN	Valor ejecutado	Fecha de solicitud	
Personal	1500	1500		
Equipos	-	-		
Software	-	-		
Materiales y Papelería	200	-		
Salidas de campo	100	-	Septiembre 09/2015	Septiembre 09/2015 No dieron respuesta a la solicitud
Material bibliográfico	200	-		
Publicaciones y Patentes	-	-		
Servicios técnicos	3000	3000		
Movilidad académica (Viajes)	3.100	2073	Septiembre 09/2015	Septiembre 09/2015
Imprevistos (hasta el 10% del valor total de la asignación)	900	-	Noviembre 20/2015	Noviembre 20/2015
Pares Académicos	9000	6.573		
TOTAL	9000	6573		

Cordialmente,

Claudia Edid Herrera Escalante
Investigadora Principal