

INVESTIGACIONES



Un diagnóstico de la formación docente en Colombia *

Gloria Calvo¹

Diego Bernardo Rendón Lara²

Luis Ignacio Rojas García³

Resumen

Artículo que presenta una síntesis del diagnóstico sobre la formación docente en Colombia tanto en las Escuelas Normales Superiores como en las facultades de Educación. Señala la dinámica de cambio generada a propósito de la acreditación, y anota algunos retos que deben ser asumidos por la investigación básica sobre el tema.

Palabras clave: Formación inicial de docentes, Políticas de educación, Enseñanza superior

Summary

Article that shows a synthesis of the teacher's training diagnostic in Colombia in Escuelas Normales Superiores as well as in Education Faculties. It mentions the dynamic of change generated by the validation and points to some challenges that must be assumed by the basic research about the topic.

Key words: Preservice teacher education, higher education, educational policies

La Universidad Pedagógica Nacional, desarrolló para el Iesalc de Unesco, durante el primer semestre de 2004, un *Diagnóstico sobre los procesos de formación de docentes en Colombia*, tanto en universidades como en institutos pedagógicos⁴. El estudio dio cuenta, primordialmente, de los procesos formativos de profesores para la educación básica y media, en el marco de las reformas que este nivel de formación profesional ha conocido durante los últimos años, y que le han impreso particulares rumbos, asociados, como es natural, a las concepciones que la educación colombiana ha conocido luego de la promulgación de la Ley General de Educación.

Las unidades académicas de referencia para el estudio fueron, fundamentalmente, las facultades de Educación y las Escuelas Normales Superiores. Al ser la Universidad Pedagógica Nacional la única universidad dedicada exclusivamente a la formación de

* Estudio realizado en virtud del contrato No. 886.595.3 firmado entre la Unesco y la Universidad Pedagógica Nacional. Texto recibido el 7 de septiembre de 2004 y arbitrado el 15 de octubre de 2004.

¹ Coordinadora REDUC, Docente Investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional. E-mail: gcalvo@uni.pedagogica.edu.co

² Licenciado en Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional, vinculado a la Red de Facultades de Educación, Redface. E-mail: diegobernardorendonlara@yahoo.es

³ Comunicador Social de la Universidad Central, vinculado a la Red de Facultades de Educación, Redface. E-mail: luchonach@yahoo.es

⁴ Durante el desarrollo del estudio, la categoría "Institutos Pedagógicos" cobijó no sólo las facultades de Educación, sino las Escuelas Normales Superiores. Sus resultados se pueden consultar en www.unesco.iesalc.org.ve, junto con otros estudios, también realizados para la Iesalc de la Unesco, referidos a la educación superior en Colombia.

docentes en Colombia, el equipo de investigación, de acuerdo con los términos de referencia del diagnóstico, la consideró como objeto de estudio particular. Con esto, se quiso subrayar el significativo compromiso social que la institución tiene con la formación docente, más en un país donde la responsabilidad histórica en la construcción del Estado-Nación ha tenido que ver con la función de los maestros.

Los puntos fundamentales de la investigación se cifraron en el desarrollo histórico de las instituciones de formación docente en Colombia y su tipología; las leyes y las normas vigentes al respecto; sus características principales en lo que se refiere a estructura organizacional; población estudiantil y el personal docente, los criterios de selección e ingreso de los mismos en las instituciones; las fuentes de financiamiento, los costos por estudiante, el volumen de la oferta y de la demanda para acceder a la formación según programas específicos, y las nuevas perspectivas para la formación de profesores en el país.

La metodología diseñada para dar cuenta de cada uno de esos aspectos consistió en la elaboración de instrumentos de recolección de información primaria, enviados a las instituciones de acuerdo con su naturaleza: facultades de Educación o Escuelas Normales Superiores. Éstos se remitieron por correo electrónico o certificado, estrategia que se complementó con llamadas telefónicas a las personas encargadas de los programas, con el objeto de garantizar la devolución de al menos el 20% de los cuestionarios remitidos. La información complementaria fue proporcionada por el Ministerio de Educación Nacional.

Históricamente, se sabe que en nuestro país la cuestión de la formación de los maestros está mediada por el proceso de su paulatino reconocimiento social y político. Desde la Colonia, y aun después de la Independencia, ha sido un lugar común que la preparación de los formadores esté atravesada por las coyunturas que vive el país, siendo notorias, en este sentido, las pugnas bipartidistas del siglo XX que orientaron el devenir de su formación de acuerdo con los proyectos hegemónicos de cada una de las colectividades en disputa.

Paralelo a ello, el reconocimiento del saber del maestro ha pasado por diversas etapas históricas, que van desde la disolución de su función con la del estamento eclesial, hasta la institucionalización y el reconocimiento por parte del Estado en lo que se refiere a su calidad de vida y al establecimiento de condiciones de trabajo y remuneración acordes con su función social, reconocimiento que parece, a veces, sufrir procesos regresivos tanto en nuestro país como en otros contextos latinoamericanos. De esta forma, la historia de la formación de los docentes es la historia de su paulatino reconocimiento como sujetos sociales. Esta es la proposición básica con la cual el estudio cerró su primer capítulo.

El recorrido histórico por los distintos momentos de la formación de profesores en Colombia permitió al equipo de investigación reparar en esas particulares instituciones de formación que hacen parte del legado histórico-educativo de la nación: las Escuelas Normales Superiores, instituciones que en otros países latinoamericanos están asistiendo o asistieron ya a un proceso de estrangulamiento, en pro de lo que se ha llamado la *profesionalización de la formación docente*. Creemos que sus diferencias con las facultades de Educación y con las universidades no sólo son organizativas o académicas, sino culturales, en la medida en que ofrecen un nivel de formación bastante influido por las lógicas de la educación secundaria, y en que sus formas de relación interinstitucional tienden a ser más espontáneas que las que podrían suscitarse en las otras unidades formativas.

Un dato significativo a este respecto es que, de las 138 Escuelas Normales Superiores, 124 están acreditadas con calidad y desarrollo, mientras que de las 81 facultades de Educación, no más de tres programas han recibido la acreditación análoga, aunque obviamente, las exigencias son distintas.

El marco legislativo de la formación docente en Colombia: hacia la conformación del Sistema Nacional de Formación de Docentes

La Ley General de Educación, como ya es reconocido, sentó las bases para el desarrollo de la acreditación previa de las facultades de Educación y la reestructuración de las Escuelas Normales. Así, el Decreto 272 de febrero de 1998 y el Decreto 3012 de 1997 reglamentaron las disposiciones sobre formación docente que estableció la Ley 115, y se convertirían en referentes de primer orden para las nuevas propuestas de formación. Las Normales Superiores pasarían a convertirse, luego de este trance, en unidades de apoyo a la formación inicial de docentes, eliminándose así el tradicional bachillerato pedagógico.

Por otra parte, todas estas intenciones se orientaban hacia la conformación de lo que desde la promulgación de los decretos se comenzó a llamar *Sistema Nacional de Formación de Docentes*, el cual, aunque está definido en los mismos, todavía parece no haberse afianzado, debido al insularismo en que permanecen, sobre todo, las facultades de Educación. Ello, muy a pesar de que la conformación del sistema se había elevado, por aquel entonces, a nivel de política de Estado. En este sentido, los pasos por dar son todavía bastantes.

Como el contenido prescriptivo de los decretos y las exigencias de acreditación fueron factores que caminaron a la par en los procesos de reestructuración de programas, sobresale, en el análisis de la información, que después del año 1995 hubo un incremento significativo en el número de programas de pregrado en educación, de forma que si hacia ese año se ofrecían en el país alrededor de 380, en el momento de promulgación de los decretos en cuestión se ofrecían 617, y algo más de 200 especializaciones, mientras que para el año 2001 ya la cifra de los pregrados se acercaba a los 650. Lo más significativo es la eliminación de un gran número de programas de formación tecnológica que se ofrecían de manera indiscriminada. Proceso similar ocurrió con las Escuelas Normales.

Dos observaciones fundamentales surgen de la consideración de los últimos decretos que han regido la formación docente en el país:

- Su acercamiento a lo que Walter García ha identificado como *innovación desde el Estado*, en el sentido de que, por medio de la norma, se han propiciado reconfiguraciones pertinentes para los programas en la situación en que se encontraban, así éstos lo hayan tomado más como una exigencia normativa que como una posibilidad para ofrecer programas con mejor calidad. Ante los múltiples problemas identificados en los diagnósticos realizados en la década de los noventa (anomia conceptual, fragmentación, multiplicación de títulos), resulta que los decretos han puesto a las instituciones a pensarse a sí mismas en consonancia con su misión, visión y responsabilidad social. En cierto modo, los decretos pueden estar coadyuvando a que la pedagogía encuentre una vía más clara para su pleno reconocimiento como saber propio del docente.
- Su tendencia a la discontinuidad, situación apreciable en la derogación abrupta del Decreto 272 por el 2566 de 2003, sin existir de antemano una evaluación de impacto y sin conocerse todavía, en muchos casos, las primeras cohortes de egresados de los nuevos programas. A pesar de la Resolución 1036 de 2004, que vuelve a definir la formación de educadores, se generó una situación de incertidumbre en las facultades, al no conocer a ciencia cierta las nuevas orientaciones. Esta situación, hay que reconocerlo, no es nueva,

ya que la historia de la formación docente, durante buena parte del siglo pasado, estuvo marcada por la dinámica del derruir logros y plantear nuevos rumbos, según el partido o colectividad en el poder, como lo documentan Herrera y Low (1990).

La formación docente en las Escuelas Normales Superiores

Como tiende a ser recurrente en la formación docente, la mayor parte de la población que ingresa a cursar los estudios en educación es femenina. Ello es particularmente cierto respecto de las Escuelas Normales Superiores, en las cuales el porcentaje de población de mujeres no ha bajado, en los últimos diez años, del 75%, tanto a nivel de ciclo complementario como a nivel de educación media. Sin embargo, según encontró el equipo de investigación, con base en la información enviada por las instituciones, en términos generales existe una tendencia al aumento de la población masculina, en algunos casos en los dos niveles de formación, sobrepasando el 20%. Esta diferencia es regional, y conoce matices importantes en la región de Antioquia-Chocó, donde la población masculina de las Escuelas Normales puede ser tan importante como la femenina.

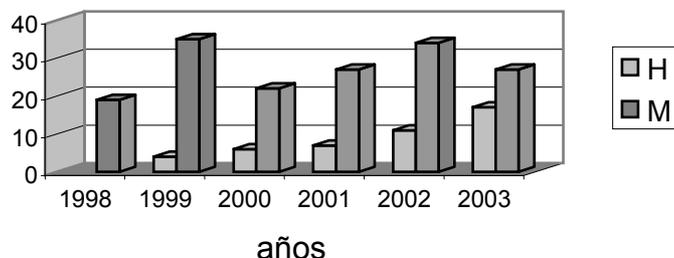


Gráfico 1. Ingresos al ciclo complementario de formación docente en una Escuela Normal de Antioquia, según clasificación por sexo

Fuente: elaborado con base en información suministrada por la institución correspondiente

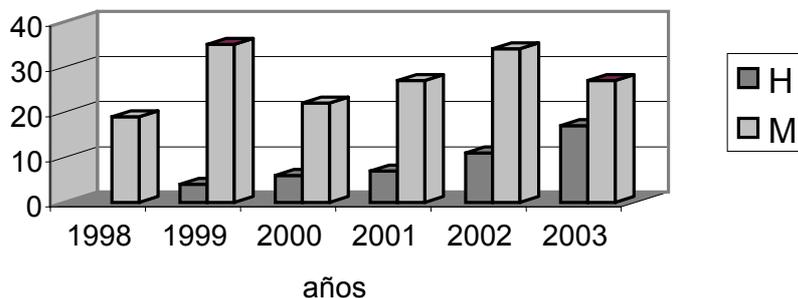


Gráfico 2. Ingresos al ciclo complementario de formación docente en una Escuela Normal de Santander, según clasificación por sexo

Fuente: elaborado con base en información suministrada por la institución correspondiente

Por otra parte, si se considera que las Escuelas Normales florecen principalmente en ciudades intermedias y poblaciones de los departamentos en los que se ubican –contrario a lo que ocurre con las facultades de Educación, que se concentran significativamente en

Bogotá y en las grandes ciudades capitales departamentales—, se percibe que esas instituciones se hallan en trance de convertirse en importantes posibilidades de formación postsecundaria para la población bachiller que no goza de muchas posibilidades de oferta formativa por parte de las instituciones de educación superior, ya sea porque su oferta todavía no se ha hecho extensiva, ya porque los costos todavía constituyen un obstáculo importante.

La lectura de la información suministrada por las Escuelas Normales no permite concluir la existencia de políticas de seguimiento de egresados, claras y diferenciadas de aquellas para los bachilleres, aunque ello no implique la inexistencia de convenios o de posibilidades laborales abiertas por las instituciones. Por tratarse de instituciones que se estructuran en ciclos y grados de la enseñanza básica y secundaria, las Escuelas Normales presentan una cultura organizacional que reproduce en muchos sentidos las lógicas de la enseñanza secundaria.

A ello se suma el hecho de que, por estar regidas, en su mayoría, por la Ley 715 (Sistema General de Participaciones) y por otros decretos reglamentarios, la organización de la planta docente y la distribución de los recursos se efectúan como las de cualquier establecimiento oficial que ofrezca el servicio público de la educación. Así, estas instituciones han sido objeto del cambio de orientación política, dirigida ahora según el criterio de población por atender, y no como antes, es decir, según el de asistencia a la capacidad instalada.

Aunque los currículos y planes de estudio reflejan una construcción colectiva en torno a los núcleos del saber pedagógico, establecidos por el Decreto 3012 de 1997, no deja de llamar la atención, en muchos de aquellos, la presencia de numerosas asignaturas, que introduce inmediatamente la pregunta por los *aprendizajes efectivos* que se puedan lograr de tantos temas en tan corto tiempo (el ciclo complementario de formación docente dura cuatro semestres). Así mismo, el énfasis que ofrecen estos programas de formación (en educación física, artística, lengua castellana, etc.) está mediado por el aprendizaje de didácticas y saberes específicos, propios de las asignaturas de la educación preescolar y básica, por lo que el tiempo efectivo dedicado a ese énfasis no permite pensar que se trate un estudio amplio de la disciplina correspondiente.

El punto más interesante respecto a las Escuelas Normales es el de los efectos de la acreditación previa. En ellas, este proceso generó no sólo deseo de responder a la norma sino necesidad de trabajar en común, de pensarse local y regionalmente alrededor de las propuestas formativas.

La formación de docentes en las facultades de Educación

Las principales unidades formadoras de docentes en el nivel de la educación superior son las facultades de Educación, que conocieron una singular eclosión desde los años sesenta del siglo XX, contemporánea al predominio creciente del sector privado sobre el público en la educación superior. En la actualidad, existen 81 facultades de Educación, setenta adscritas a Ascofade (Asociación Colombiana de Facultades de Educación), que es la instancia que posee respecto a ellas, la mayor fuerza de aglutinamiento para el desarrollo de acciones conjuntas.

Según datos del Consejo Nacional de Acreditación, en la actualidad se ofrecen 531 programas de licenciatura y 290 de especialización⁵. En el momento de aparición de los Decretos 272 y 3012, se reconocía, por parte del Ministerio de Educación, la existencia de al menos 617 programas de licenciatura, y de 281 especializaciones.

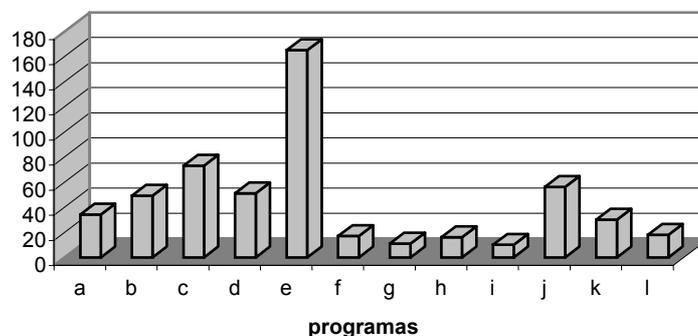
Ello significa que subsiste alrededor del 87% del número de programas de licenciatura que existían hacia 1998-1999, pero se puede argumentar que los niveles de calidad respecto del período anterior a la promulgación de los decretos ha tendido a mejorar, en tanto que la introducción de la pedagogía como saber fundante, en los programas ofrecidos, se brinda como elemento clarificador de la misión de los mismos como unidades formadoras de maestros, y de su responsabilidad en la formación de profesionales de la educación con competencias que lo hacen distinguible de otros profesionales, poniéndose así, sobre el escenario de discusión, el debate sobre la formación y su construcción de saber, desde la interdisciplinariedad y los desarrollos adelantados por las comunidades de investigación pedagógica en el país.

De los programas de licenciatura ofrecidos en el país, 339 son de carácter presencial, mientras que 121 son semipresenciales y 68 a distancia. Únicamente dos programas se ofrecen en la modalidad virtual (ambos en el campo de las humanidades).

Este hecho hace pensar en los efectos de la acreditación previa –proceso que en la actualidad posee el nombre técnico de *registro calificado*– en las unidades formadoras de docentes, especialmente en las facultades, toda vez que las instituciones debieron haber reflexionado en torno a los fines de los programas en relación con la función y responsabilidad social de formar docentes. El haber introducido unos núcleos del saber básicos y comunes parece haber redundado en la generación de un lenguaje común que sobrepasa la anomia conceptual en la que se encontraban los programas.

Los programas de pregrado y posgrado son ofrecidos por 110 instituciones de educación superior: 71 universidades, 16 corporaciones universitarias, 14 fundaciones universitarias, 6 institutos, un tecnológico, un politécnico y un conservatorio. De estas instituciones, 68 ofrecen tanto programas de pregrado como de posgrado.

El incremento del número de programas en formación docente tiene lugar después de 1996, ya que anteriormente, según datos del Ministerio de Educación Nacional, por esos años escasamente se llegaba a los 400. Ello es un indicio de que tal oferta de programas buscaba abastecer una demanda, cada vez más creciente, de acceder a estudios relacionados con la educación, así fuera a costa de la calidad de los mismos. Sin embargo, es posible que los programas de formación tecnológica en educación hayan tenido un incremento sin precedentes que no está suficientemente registrado en las fuentes de información.



⁵ En el mes de septiembre del corriente año, el CNA actualiza sus datos y habla ya no de 821 programas en educación, entre especialización y pregrado, sino de 804, lo cual reduciría en cierto porcentaje el número de licenciaturas.

Gráfico 3. Distribución de los programas de licenciatura que cumplen con los requisitos de creación y funcionamiento, según énfasis de conocimiento. Año 2003

Fuente: elaborado con base en información suministrada por el Consejo Nacional de Acreditación⁶.

Sobresale la amplia oferta de programas de licenciatura en alguna rama de las humanidades o con énfasis en alguna de ellas. Son numerosos los programas con énfasis en lengua castellana y lenguas extranjeras, situación que se corrobora con los datos suministrados por el Ministerio de Educación Nacional para el año 2001. De las 531 licenciaturas que se ofrecen actualmente, 223 otorgan el título de licenciado en Educación Básica, mientras que el resto (más del 50%) lo otorgan en el área específica de formación.

En el año 2001 todavía aparecían registrados algunos programas que otorgaban el título de técnico profesional en alguna rama de la educación, pero que hoy no aparecen en el registro que posee el CNA de los programas que cumplen los requisitos de creación y funcionamiento. De todas maneras, en ese año el predominio de las humanidades era notorio, aunque mayor, en razón del mayor número de licenciaturas. Se nota comparativamente una disminución significativa en el número de programas de educación especial, que en la actualidad, según datos del CNA, está en el orden de los diez. Situación similar padecen los programas de psicopedagogía, que en la actualidad no supera los tres, y que se corresponde con el abandono del psicopedagogo en las plantas de personal docente.

Son variadas las hipótesis que surgen para explicar el predominio de los programas de humanidades en el campo de las licenciaturas. Una de ellas puede argumentarse porque los costos de infraestructura, capacidad instalada, equipo y recurso humano pueden ser comparativamente menores para los programas de humanidades que de ciencia y tecnología, por ejemplo. A ello se deben añadir razones culturales, que pueden referirse a la existencia de un imaginario social sobre la potencialidad de estos campos para una mejor integración y comprensión en el mundo contemporáneo. Colombia tradicionalmente es un país en el que las letras y en general las humanidades se han desarrollado fecundamente, y esto hay que leerlo como un hecho positivo, además de que el campo de la educación está fundamentado por la reflexión pedagógica que siempre ha tendido a ser de corte humanista.

También sobresale en la muestra una alta demanda de programas de educación física en las universidades públicas, especialmente en la Universidad Pedagógica Nacional y en la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. Tal demanda puede deberse, hipotéticamente argumentando, a los costos de los programas en tales universidades y a cierto imaginario que circula entre los aspirantes, que valora el estudio de la educación física como una actividad relativamente *fácil*, alejada de las rutinas tradicionales de la academia y la vinculación laboral muy probable durante el transcurso de la carrera, ya que no solamente las instituciones educativas demandan docentes en esa área, sino muchas otras instancias que abren posibilidades laborales como pueden ser los proyectos regionales, los institutos de deporte y recreación, etc.

⁶ Los literales del gráfico corresponden a los distintos énfasis de las licenciaturas, según categorización previa diseñada para el estudio. Por ello, se debe leer así: a. Educación Física; b. Artes (Música, Artes Escénicas, Educación Artística); c. Matemáticas y Física; d. Ciencias Naturales (Biología, Química y Educación Ambiental); e. Humanidades; f. Ciencias Religiosas, teología y educación ética; g. Educación rural; h. Etnoeducación; i. Educación especial; j. Educación preescolar y educación infantil; k. Nuevas tecnologías de la información y la comunicación; l. Otras licenciaturas (licenciatura en Comercio, Psicopedagogía, Producción Agropecuaria).

La formación docente en las facultades de Educación, y en general en las instituciones de educación superior que cuentan con unidad académica dedicada a la educación, fue regida por el Decreto 272 de 1998, hasta el momento en que en septiembre de 2003 apareció el Decreto 2566, que derogó, entre muchos otros, al anterior, y que sienta las disposiciones para el funcionamiento y los requisitos de calidad para los programas académicos en educación.

Los Ecaes, o exámenes de calidad de la educación superior, cuya aplicación en lo que se refiere a programas de pregrado en educación está prevista para finales de 2004 –aunque ya con anterioridad se han aplicado a otras áreas del conocimiento– pueden constituir, de alguna forma, una evaluación previa de los efectos del extinto Decreto 272, y más que de éste, de la propuesta de formación de acuerdo con los núcleos del saber pedagógico, siempre y cuando la intencionalidad orientativa de éstos no quede reducida a estándares o marcos básicos. De ahí la importancia de la valoración cualitativa que se proponga para la prueba.

Las relaciones entre oferta y demanda en los programas en educación

El sistema de formación de docentes en el país en los últimos años presenta una aparente repuesta satisfactoria a la demanda de programas en educación, tanto en el nivel de pregrado como en el de posgrado. En efecto, en los últimos diez años, el número de cupos sobrepasa al de las solicitudes, de forma que solamente en el año 1993 éstas sobrepasaron a aquéllos en algo más de 3.000.

Tabla 1. Cubrimiento de los cupos respecto a las solicitudes en los programas de formación docente, nivel pregrado y posgrado

Año	Cupos	Solicitudes
1992	43.079	37.055
1993	51.132	54.872
1994	51.132	41.298
1995	55.742	53.614
1996	58.832	55.320
1997	80.360	78.578
1998	75.134	64.788
1999	49.888	43.069
2000	55.182	46.558
2001	61.073	53.721

Fuente: elaborado con base en información suministrada por el Ministerio de Educación Nacional.

Esta apreciación, sin embargo, es especiosa, toda vez que cuando se analizan más detalladamente las partes del conjunto del sistema de formación docente, se encuentran diferencias fundamentales. En efecto, existe una diferencia muy marcada entre los

sectores público y privado en la educación superior. Muchos de los programas de licenciatura y posgrado de las universidades públicas ofrecen pocos cupos en comparación con la demanda, que es especialmente significativa en los programas de educación física, psicopedagogía, pedagogía infantil y lenguas, mientras que en las universidades privadas la tendencia es contraria; es decir, a una oferta relativamente alta frente al número de solicitudes.

De esta forma, se puede argumentar que en los últimos años la diferencia entre solicitudes y los cupos en los programas de formación de docentes es deficitaria a nivel nacional, en el sentido de que las solicitudes no agotan los cupos en su totalidad. Esta diferencia se acentúa más cuando se considera que el número de solicitudes efectivas en la matrícula escasamente tiende a superar el 50%, lo cual se debe en gran forma a la ya aludida diferencia entre los sectores público y privado en la oferta de programas de formación docente. La comprensión de este fenómeno tiene que pasar por desentrañar el carácter diferencial de la oferta de formación en lo que atañe a reconocimiento, prestigio institucional, posibilidades laborales y calidad de la formación, entre otros.

La formación docente en la Universidad Pedagógica Nacional

La Universidad Pedagógica Nacional es la única institución dedicada exclusivamente a la formación docente en Colombia. Ofrece 15 programas de licenciatura, ocho especializaciones y cinco maestrías. Atiende, en el momento de la realización del estudio, 6.520 estudiantes, 2.839 hombres y 3.681 mujeres. La población que cursa posgrados es también mayoritariamente femenina, situación que no es exclusiva de la Universidad, sino que se proyecta como una tendencia de los estudios de formación docente.

La participación de la Universidad Pedagógica Nacional en la captación de solicitudes para sus programas de pregrado ha sido tradicionalmente importante en el país, pero se ha hecho aún más significativa en los últimos diez años. En el período comprendido entre 1986 y 1996, la Universidad participó con un promedio de 9,63% en el total nacional de solicitudes, que en promedio fue de 41.698, siendo el año más alto 1987, cuando se participó con 7.379 solicitudes ante un total nacional de 53.793 (equivalente al 13,68%).

Para el año 2001, el aumento del número de solicitudes a la UPN fue mucho más notorio, toda vez que de un total nacional registrado de 36.354 solicitudes para entrar a cursar pregrado en educación, la Universidad captó un 17% de las mismas, únicamente teniendo en cuenta las solicitudes para primer semestre, ya que si se tuviera en cuenta todo el consolidado correspondiente a ese año, la cifra sería mucho mayor.

Tabla 2. Ingreso de estudiantes de primer semestre, según clasificación por género, en la Universidad Pedagógica Nacional, período 1993-2003

Programas	1993		1994		1995		1996		1997		1998		1999		2000		2001		2002		2003	
	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M
Pregrado	382	617	368	596	373	580	376	573	445	577	439	664	507	615	563	653	555	642	536	621	714	1.034
Espec.	61	62	53	36	68	60	40	56	52	32	47	70	42	45	44	68	30	68	16	53	28	77
Maestrías	96	154	148	184	70	83	92	114	21	33	51	46	46	38	27	49	49	49	87	92	46	43
Doctorados	0	0	0	0	0	0	0	0	3	1	4	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Total	539	833	569	816	511	723	508	743	521	643	541	783	595	698	634	770	634	759	639	766	788	1.154

Fuente: División de Admisiones y Registro, Universidad Pedagógica Nacional.

Esto indica que los programas de licenciatura en la Universidad Pedagógica Nacional gozan de una alta demanda, pero así mismo, se impone un fuerte compromiso de ampliación de la cobertura, que se debe corresponder con una política decidida de fortalecimiento financiero y académico de la Universidad pública.

En cuanto a los egresados en el período 1952-1997, de 4.520 egresados de la Facultad de Ciencia y Tecnología, el 54% corresponde a población femenina. En la Facultad de Educación, por el contrario, la preponderancia femenina es bastante notoria, ya que únicamente el 6% corresponde a egresados hombres. En la Facultad de Humanidades, la población masculina egresada durante el período corresponde a un 22%. Solamente el programa de Educación Física ha contado con una tradicional mayoría masculina, que se mantuvo durante el período en una banda cercana al 69%.

Los nuevos proyectos curriculares de la Universidad se han construido fundamentándose en campos del saber y de formación disciplinar, científica, pedagógica y deontológica, de acuerdo con los núcleos del saber pedagógico referidos en los decretos, en especial el 272 de 1998. Los procesos de reestructuración a que asistieron, crearon un clima de reflexión sobre los límites de la formación disciplinar y pedagógica para cada una de las propuestas, al punto que muchos de ellos han sufrido replanteamientos importantes, como, por ejemplo, los cambios de paradigma del Proyecto Curricular de Licenciatura en Educación Física, o el trabajo solidario entre conocimiento disciplinar y pedagogía, en el caso de las licenciaturas en Diseño tecnológico y electrónica, que revisten así un carácter innovador⁷.

Nuevas perspectivas de la formación docente en Colombia. Retos para la investigación

Se puede decir que existe una actitud general de cambio frente a la formación de docentes en el país. Esta novedad se ha originado, tanto por los procesos de reforma educativa, como por la búsqueda de innovación por parte de algunas instituciones formadoras. Además, la herencia del Movimiento pedagógico de los años ochenta, sin duda desencadenó movimientos positivos en ese sentido, ya que en su centro de interés no sólo estuvieron las reclamaciones por sus condiciones laborales, sino por su formación como sujeto cultural.

Las determinaciones de política desencadenan procesos que de una u otra manera afectan la formación docente. Después de los procesos de las reformas, la pedagogía se estableció como el saber fundante de la formación de maestros, y fue asumida como formación profesional. En ese sentido, adquirió una mayor intensidad la duración de la formación. Además, la norma estableció que a la investigación deberían asignársele espacios y recursos específicos en las unidades formadoras.

⁷ Los proyectos curriculares de Licenciatura en Electrónica y Licenciatura en Diseño tecnológico, que históricamente han estado precedidos por programas de formación tecnológica de corte instruccional –que reducían el aprendizaje al manejo diestro de técnicas y artefactos– concibe la pedagogía no como un discurso axiológico y finalista, sino como la reflexión epistémica sobre los eventos y procesos relacionados con la construcción del conocimiento tecnológico. Esta relación de trabajo mutuo entre el saber disciplinar y la pedagogía, entre otras, marca una pauta para el reconocimiento de una innovación en el Departamento de Tecnología de la Universidad Pedagógica Nacional, y que permea todo el espíritu de la propuesta, desde las líneas de investigación hasta la práctica docente. En el caso del Proyecto Curricular de Licenciatura en Educación Física, el cambio introducido es aún más fuerte, ya que se trata, en el fondo de un cambio de paradigma en torno a la experiencia del cuerpo, como fundamento de toda educación física y de la experiencia de estar en el mundo, tradicionalmente fundida con el deporte y las prácticas extremas.

A pesar de ello, estos cambios generados a partir de la ley no dan cuenta cabal de lo que *realmente* puede estar ocurriendo en las unidades formadoras de docentes, toda vez que las nuevas propuestas, que incluyen como uno de sus componentes la *investigación formativa* pueden estarse viendo obstruidas “por la permanencia de modelos pedagógicos tradicionalistas que privilegian contextos de formación técnico-profesionalizantes, los cuales en muchas ocasiones, riñen con los cambios y reestructuraciones teóricas, pedagógicas y curriculares promovidos desde la investigación”, tal como lo documenta el estudio de Quintero y Ruiz (2003), a propósito de los procesos de acreditación de las facultades de Educación en el país.

Los programas de formación docente valoran cada vez más el papel de las prácticas y de la reflexión sobre las mismas. Al respecto han surgido bastantes propuestas que van desde la reflexión de las prácticas en los contextos educativos específicos, hasta la conformación de grupos de investigación en torno a problemas de enseñanza. Quedan por verse los grados de articulación entre las propuestas, es decir, entre el modelo pedagógico, de enseñanza y de práctica de los programas de formación docente, con la posibilidad real que ofrece el centro de práctica para la formación del estudiante de acuerdo con la intención de la institución. Así mismo, si las prácticas cotidianas de las instituciones favorecen la formación de un maestro reflexivo, crítico e investigador, tal como sobresale en las propuestas.

Con todo, las nuevas experiencias de formación docente prometen cambios interesantes tanto de concepciones como de prácticas. A este respecto, los *espacios enriquecidos* del Programa de Educación infantil de la Universidad Pedagógica, y las experiencias promovidas desde los colectivos docentes, son solo algunos ejemplos que pueden superar los tradicionales problemas de la formación docente, como lo son la insuficiencia de la formación inicial y la conjunción de saberes interdisciplinarios en torno a la resolución de problemas de enseñanza, entre otros.

Son múltiples los interrogantes que reclaman ser resueltos desde la investigación para obtener un panorama más detallado de la formación de docentes en Colombia, en cada uno –y también en otros– de los aspectos abordados en este estudio. Uno de ellos tiene que ver con el acceso a la formación docente en las facultades de Educación, según el estrato socioeconómico: posiblemente tanto en instituciones públicas como privadas, sea cada vez más frecuente encontrar estudiantes de otros estratos socioeconómicos diferentes a los que tradicionalmente optaban por estudiar la docencia, de manera que la llamada *desaparición de las clases medias* puede estar repercutiendo en la elección de la docencia como opción profesional por parte de cuerpos que anteriormente optaban por otras ofertas profesionales.

También se hace necesario realizar investigación básica que dé cuenta de los cambios en las Escuelas Normales Superiores, especialmente en aspectos relacionados con la potencia del núcleo complementario, con la alianza con instituciones de Educación Superior y con la permanencia en la docencia de sus egresados.

De todas formas, se hace necesario contar con datos que informen sobre la población que cursa estudios en educación. Esto debe llevar a la creación de un sistema de información que haga viable las comparaciones entre las distintas propuestas, con un grado de desagregación suficiente para rastrear las múltiples variaciones que en contextos diversos revisten los procesos de formación de profesores.

Referencias Bibliográficas

Aguerrondo, Inés y Pogré, Paula. *Las instituciones de formación docente como centros de innovación pedagógica*. Buenos Aires: Troquel, IIPE, Unesco, 2001.

Álvarez, Alejandro. "La Expedición Pedagógica, la formación de maestros y la participación de las instituciones formadoras", en *Expedición Pedagógica Nacional, Pensando el viaje I*. Bogotá: UPN, (2001).

Batalla, Isabel. "Escuelas normales y formación del magisterio durante la regeneración", en *Revista Educación y Pedagogía*. Medellín: Universidad de Antioquia, p. 151.

Congreso Nacional de Formación de Maestros Formar. "Lineamientos generales para la formación de maestros en Colombia", en *Revista Educación y Pedagogía* No. 17. Medellín: Universidad de Antioquia, 1997.

Consejo Nacional de Acreditación. *Lineamientos para la acreditación de programas*. Bogotá, agosto de 2003.

Díaz, Olga Cecilia. "Políticas educativas y formación de maestros", en *Revista Pedagogía y Saberes* No. 10. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Echeverri, Alberto. "Premisas conceptuales del dispositivo formativo comprensivo"; en *Cuadernos Serie Latinoamericana de Educación*, año II, Universidad Pedagógica Nacional, Colombia-Universidad Nacional de San Luis, Argentina, julio de 2000.

_____. "Surgimiento de la instrucción pública en Bogotá, entre 1819 y 1842", en *Historia de la educación en Bogotá*. Bogotá: Alcaldía Mayor, 2002.

Federación Colombiana de Educadores, Comité ejecutivo. *Algunas consideraciones sobre el Acto Legislativo 01 y la Ley 715*. Bogotá: Fecode, 2002.

Fundación Social Área de Educación. *Ley General de Educación, alcances y perspectivas*. Bogotá: Corporación Tercer Milenio, 1994.

García, Walter. *Inovação educacional no Brasil. Problemas e perspectivas*. São Paulo: Cortes editores, 1989, 285 pp.

González Rojas, Jorge Enrique. "La reforma instruccional de 1870 en Bogotá", en *Historia de la educación en Bogotá*. Bogotá: Alcaldía Mayor, 2002.

Helg, Aline. "La educación en Colombia, 1946-1957", en *Nueva Historia de Colombia*, Vol IV, Bogotá: Planeta, 1990.

Herrera, Martha Cecilia. "Historia de la formación de profesores en Colombia: una búsqueda de identidad profesional", en *Cuadernos Serie Latinoamericana de Educación*, año II, Universidad Pedagógica Nacional, Colombia-Universidad Nacional de San Luis, Argentina, julio de 2000.

_____ y Low, Carlos. "Historia de las Escuelas Normales en Colombia", en *Revista Educación y Cultura*, No. 20. Bogotá 1990.

Ibarra Russi, Óscar Armando. "Sistema Nacional de Formación Docente", en *Memoria Técnica Seminario Latinoamericano de Universidades Pedagógicas*. Santiago de Chile: Unesco, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Gobierno de Chile, 8 y 9 de mayo de 2003.

Jiménez Becerra, Absalón y Figueroa, Helwar. *Historia de la Universidad Pedagógica Nacional*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2002.

Martínez Boom, Alberto, Castro, Jorge Orlando y Noguera, Carlos. *I Crónica del desarraigo: historia del maestro en Colombia*. Bogotá: Magisterio, 1989.

Martínez Pineda, María Cristina. *De redes sociales a redes pedagógicas, campo para la constitución del maestro como sujeto político*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2004.

Ministerio de Educación Nacional. *Decreto 272 del 11 de febrero de 1998, por el cual se establecen los requisitos de creación y funcionamiento de los programas académicos de pregrado y posgrado en educación*.

_____. *Decreto 3012 de 19 de Diciembre de 1997, por el cual se adoptan disposiciones para la organización y el funcionamiento de las Escuelas Normales Superiores*.

_____. Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, ICFES. *Indicadores de gestión para las universidades públicas*. Bogotá, 2003.

_____. Consejo Nacional de Acreditación. *Pedagogía y educación, reflexiones sobre el Decreto 272 de 1998*. Bogotá, 1995.

_____. *Hacia un sistema nacional de formación de educadores*. Bogotá, Serie documentos especiales, abril de 1998.

Müller de Ceballos, Ingrid. *La lucha por la cultura*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, p. 50.

Ochoa, Graciela Amaya de, et al. "La escuela, el maestro y su formación", en *Colección documentos de la Misión Ciencia, educación y desarrollo*, Tomo 5, 1995.

Parra Sandoval, Rodrigo. *Los maestros colombianos*. Bogotá: Plaza y Janés, 1986.

Pinilla Pacheco, Pedro Antonio. *Formación de educadores y acreditación previa*. Bogotá: Universidad Autónoma de Colombia, 1999.

Quintero Corzo, Josefina, et al. "Investigación-acción pedagógica en la formación de educadores", en *La investigación-acción pedagógica, experiencias y lecciones*. Ávila Penagos, Rafael (coord.). Bogotá: Anthropos, 2003.

Quintero, M. y Ruiz, A. *¿Qué significa investigar en educación?* Bogotá: Consejo Nacional de Acreditación, CNA, Universidad Distrital, sin publicar, 2003, 90 pp.

Restrepo, Bernardo. "Las facultades de Educación: evolución, situación actual y tendencias hacia el futuro", en *Revista Estudios Educativos*, No. 18, primer semestre de 1983.

_____. "Aportes a la investigación-acción educativa o la hipótesis del maestro investigador: evidencias y obstáculos", en *Educación y Educadores*, Vol. 6, 2003.

Rodríguez, Sandra y Pinilla, Alexis. *La pedagogía por decreto en la formación de docentes*. Ponencia presentada en el Primer Encuentro Nacional sobre Formación de maestros, profesión y trabajo docente, Flape. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2004.

Saldarriaga, Óscar, Sáenz, Javier y Ospina, Armando. *Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia*. Medellín: Universidad de Antioquia, 1997.

Segura, Dino. "El grupo de fomento a la investigación", en *¿Qué formas de organización pedagógica y formación de maestros surgen en la actualidad?* Tercer Encuentro Iberoamericano de colectivos escolares y redes de maestros que hacen investigación en la escuela. Bogotá: UPN-Cooperativa editorial Magisterio, 2003.

Universidad Pedagógica Nacional, Vicerrectoría Académica. *Caracterización de la práctica pedagógica en los programas académicos de pregrado vigentes en la UPN*. Bogotá: UPN, Serie Documentos Pedagógicos, No. 7, 2001.

_____. *Lineamientos teóricos de la práctica educativa para los proyectos curriculares de la Universidad Pedagógica Nacional*. Bogotá: UPN, 2001.

_____. Facultad de Ciencia y Tecnología, Proyecto curricular de licenciados en Electrónica, marzo de 1999

_____. Facultad de Educación Física, Proyecto curricular de Licenciatura en Educación Física, documento sin editar.

Vaillant, Denisse. *Formación de formadores. Estado de la práctica*. Santiago de Chile, Programa de Promoción de la reforma educativa en América Latina y el Caribe, Preal, 2002.

