

Perspectivas curriculares y pertinencia social

Programas académicos de
licenciatura en las instituciones
de educación superior del
suroccidente colombiano

José Benito Garzón Montenegro
José Darío Sáenz
Julio César Rubio Gallardo
Editores Académicos



Editorial
Universidad
Icesi



Asociación Colombiana de
Facultades de Educación

Perspectivas curriculares y pertinencia social

Programas académicos de
licenciatura en las instituciones
de educación superior del
suroccidente colombiano

José Benito Garzón Montenegro
José Darío Sáenz
Julio César Rubio Gallardo
Editores Académicos

 Editorial
Universidad
Icesi

ASCOFEAF

Asociación Colombiana de
Facultades de Educación

Perspectivas curriculares y pertinencia social. Programas académicos de licenciatura en las instituciones de educación superior del suroccidente colombiano

© José Benito Garzón Montenegro, José Darío Sáenz y Julio César Rubio Gallardo (editores académicos), y varios autores.

Cali. Universidad Icesi y Asociación Colombiana de Facultades de Educación, 2025

pp. 120; 17x23cm

Incluye referencias bibliográficas

ISBN: 978-628-7740-93-8

DOI: <https://doi.org/10.18046/EUI/ee.2.2025>

Palabras Clave: Perspectiva curricular, Licenciaturas, Educación, Formación docente, Suroccidente colombiano.

Clasificación Dewey 378

© **Universidad Icesi**
Facultad de Ciencias Humanas

Primera edición / 2025

Rector

Esteban Piedrahita Uribe

Secretaria General

María Cristina Navia Klemperer

Director Académico

José Hernando Bahamón Lozano

Coordinador Editorial

Adolfo A. Abadía

Diseño de Portada y Diagramación

Paula Andrea Cubillos Gómez

Revisor de Estilo:

Eduardo Franco

Editorial Universidad Icesi

Calle 18 No. 122-135 (Pance), Cali – Colombia

Teléfono: +57 (2) 555 2334

E-mail: editorial@icesi.edu.co

<http://www.icesi.edu.co/editorial>

Publicado en Colombia – *Published in Colombia*

La publicación de este libro se aprobó luego de superar un proceso de evaluación doble ciego por dos pares expertos.

Las instituciones editoras de esta obra no se hacen responsables de las ideas expuestas bajo su nombre, las ideas publicadas, los modelos teóricos expuestos o los nombres aludidos por los autores. El contenido publicado es responsabilidad exclusiva de los autores, no refleja la opinión de las directivas, el pensamiento institucional de las Universidades editoras, ni genera responsabilidad frente a terceros en caso de omisiones o errores.

El material de esta publicación puede ser reproducido sin autorización, siempre y cuando se cite el título, el autor y la fuente institucional.

© **Asociación Colombiana de Facultades de Educación**

Junta Nacional

Presidente

Dra. Cecilia Dimaté Rodríguez

Decana de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Externado de Colombia, Bogotá.

Vicepresidente

Dra. María Isabel Afanador Rodríguez

Decana de la Facultad de Educación a Distancia y Virtual, Institución Universitaria Antonio José Camacho, Cali.

Junta Capítulo Suroccidente

Presidente

Dr. Oswaldo Alfonso Hernández Dávila

Decano Facultad Artes Escénicas del Instituto Departamental de Bellas Artes, Cali.

Vicepresidente

Dra. Ana Lucia Paz

Decana de la Facultad de Educación de la Universidad ICESI, Cali (2018 - 2021)

Dr. Oscar Valverde

Decano Facultad de Educación de la Universidad Mariana, Pasto. (2021 - 2024)

Directora Ejecutiva

María Fernanda González Velasco

Equipo de investigación

Diego Rodríguez, Hernán Zuluaga, Hugo Rojas, Jesús María Mina, José Benito Garzón Montenegro, José Darío Sáenz, Julio César Rubio Gallardo, Luz Elena Muñoz Salazar, María Isabel Afanador, Maristela Cardona, Pablo Lozano, María Constanza Cano, Sonia Mireya Galeano, Mónica Vallejo

Asociación Colombiana de Facultades de Educación

Calle 90 # 12-45, Of. 204, Bogotá, Cundinamarca

Teléfono: +57 (1) 3835366

E-mail: direccionejecutiva@ascofade.co

<https://ascofade.co/>

Índice

5	—	Introducción
7	—	Metodología del estudio
11	—	Currículo y pertinencia social
33	—	Contexto internacional y nacional de la educación superior y aseguramiento de la calidad en los programas de licenciatura
51	—	Las perspectivas curriculares y la pertinencia social en las instituciones de educación superior del suroccidente colombiano
107	—	Conclusiones
113	—	Bibliografía

Introducción

Pensar las perspectivas curriculares y la pertinencia social de los programas académicos de licenciaturas fue el propósito de un grupo de profesores y profesoras de diferentes Instituciones de Educación Superior que integran el Capítulo Suroccidente de la Asociación Colombiana de Facultades de Educación -ASCOFADE-. Su intención fue profundizar y hacer un trabajo reflexivo que permitiera mostrar y cruzar información relevante y oportuna para seguir aportando a la formación de los profesores del país. Después de varios meses de discusión conceptual, de desacuerdos profundos, de reflexiones hondas y después de una pandemia, de la virtualidad hecha cotidianidad, el Capítulo Suroccidente de ASCOFADE entrega al público los resultados de la investigación *Perspectivas curriculares y pertinencia social: programas académicos de licenciatura en las Instituciones de Educación Superior del suroccidente colombiano*. Este documento es el fruto del trabajo colegiado de la Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium, de la Institución Universitaria Antonio José Camacho UNIAJC, de la Institución Universitaria Bellas Artes, de la Universidad de San Buenaventura, de la Universidad Icesi, de la Universidad de Nariño, de la Universidad Mariana y de la Universidad Cesmag.

El documento se estructura en cinco capítulos. En el primer capítulo se describe el contexto en el que emerge la necesidad del estudio y los aspectos metodológicos que orientaron la investigación. En el segundo capítulo se presenta una mirada conceptual que busca precisar las diferentes perspectivas curriculares y sus trasfondos políticos y epistemológicos, así como el significado y alcance de la pertinencia social de la Educación Superior, apuntando a comprender la actualidad de los dos términos en el contexto de una sociedad globalizada y el modo en que han ido cobrando vigencia a partir de las políticas enfocadas en el mejoramiento de la calidad de la educación. El tercer capítulo presenta un panorama de las políticas educativas internacionales y nacionales que han marcado las tendencias recientes en la Educación Superior y en los programas de formación inicial de maestras y de maestros. El cuarto capítulo

realiza una caracterización de la muestra de Instituciones de Educación Superior que participaron en el estudio y hace una descripción, a partir de la polifonía de voces de los actores universitarios, directivos y docentes de las instituciones de Educación Superior que participaron del estudio, de las perspectivas que han construido los programas de licenciatura sobre la pertinencia social y los currículos de la formación inicial de maestras y de maestros. El quinto capítulo, finalmente, decanta los principales hallazgos de la investigación que, a modo de conclusión, precisa algunas discusiones claves para que educadores, estudiosos del fenómeno educativo, estudiantes y público en general, analicen y debatan estas perspectivas y generen nuevas investigaciones que deriven en reflexiones y acciones que fortalezca la calidad del sistema educativo en nuestro país.

01

Metodología del estudio

El estudio *Perspectivas curriculares y pertinencia social: programas académicos de licenciatura en las Instituciones de Educación Superior del suroccidente colombiano* tomó forma en un contexto de política educativa en el cual el país vio necesario precisar las características de calidad de los programas de formación inicial de docentes. En efecto, en el año 2017 la resolución 18583 del Ministerio de Educación Nacional (2024) reconoció la importancia de los programas de licenciatura para el desarrollo del país y, en consecuencia, planteó que el mejoramiento del sistema educativo colombiano implicaba apuntar a mejorar las condiciones de la formación inicial de las maestras y de los maestros, esto bajo la premisa de que “la excelencia de los educadores es un factor esencial para garantizar la calidad de la educación” (**Ministerio de Educación Nacional, 2024**).

En este contexto, la política educativa puso en primer plano, como un aspecto primordial de la calidad de los programas de licenciatura, el currículo, planteando la importancia de explicitar, en primer lugar, la pertinencia social de los procesos de formación inicial de maestras y de maestros, en términos de sus propósitos y de los perfiles profesionales a construir y, en segundo lugar, los fundamentos teóricos, los lineamientos pedagógicos y los contenidos curriculares que aseguran la construcción de “un conocimiento disciplinar y pedagógico que permita la formación adecuada para adelantar procesos de enseñanza-aprendizaje, la promoción de la investigación, la ciencia y la transformación pacífica de los conflictos, la apropiación y uso pedagógico de las

nuevas tecnologías, la conciencia social de su entorno, la interculturalidad, la sostenibilidad y preservación del medio ambiente” (**Ministerio de Educación Nacional, 2024**).

En medio de esta dinámica de país, un grupo de Instituciones de Educación Superior que integran el Capítulo Suroccidente de ASCOFADE planteó la importancia de comprender la necesaria articulación que debe darse entre las expectativas y necesidades sociales e individuales a las cuales dan respuesta los programas de licenciatura y la construcción curricular de los procesos de formación de maestras y de maestros. Con esta perspectiva, la Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium, la Institución Universitaria Antonio José Camacho UNIAJC, la Institución Universitaria Bellas Artes, la Universidad de San Buenaventura, la Universidad Icesi, la Universidad de Nariño, la Universidad Mariana y la Universidad Cesmag acordaron realizar una investigación conjunta orientada a comprender la pertinencia social que subyace a las perspectivas curriculares de los programas académicos de licenciatura en las instituciones de educación superior del Suroccidente Colombiano en el año 2018.

Con este propósito, la investigación se trazó, como objetivo general, la descripción y el análisis de los modos en que las perspectivas curriculares de los programas académicos de licenciatura abordan la pertinencia social en las instituciones de educación superior del suroccidente colombiano, en el año 2018. Los objetivos específicos que orientaron la investigación fueron los siguientes:

1. Identificar las perspectivas curriculares de los programas académicos de las licenciaturas del suroccidente colombiano que participan del estudio.
2. Identificar los perfiles de ingreso y egreso de los programas de licenciatura del suroccidente colombiano que participaron en el estudio y las valoraciones que realizan los estudiantes de su experiencia formativa.
3. Establecer la pertinencia de las propuestas curriculares de los programas de licenciatura del suroccidente colombiano que participan en el estudio a propósito de la formación de las maestras y de los maestros.

De acuerdo a los objetivos planteados, el estudio fue diseñado como una investigación mixta, cuyo componente cualitativo apuntó, fundamentalmente, a identificar las perspectivas curriculares de los programas de formación y el modo en que se articulan con las expectativas de los futuros docentes y con las necesidades de transformación de las prácticas educativas y de las instituciones escolares, mientras que su componente cuantitativo apuntó a recoger las per-

cepciones de los estudiantes sobre la pertinencia de los procesos curriculares para su formación como docentes.

La investigación delimitó, en el contexto de los objetivos trazados, las siguientes categorías, instrumentos y fuentes de información:

Tabla 1. Objetivos, categorías, instrumentos y fuentes de información del estudio

Objetivos	Categorías	Instrumentos	Fuentes de información
Identificar las perspectivas curriculares de los programas académicos de las licenciaturas en el suroccidente colombiano que participan del estudio.	1.1 Referentes teóricos que se encuentran en la base de las perspectivas curriculares	Entrevista a profundidad	Profesores Directivos docentes Documentos Maestros
	1.2 Fines a los que apunta el diseño curricular	Revisión documental	
	1.3 Estructura de la propuesta curricular		
Identificar los perfiles de ingreso y egreso de los programas de licenciatura del suroccidente colombiano que participaron en el estudio y las valoraciones que realizan los estudiantes de su experiencia formativa	2.1 Perfiles de ingreso	Entrevistas a profundidad Revisión documental	Profesores Directivos docentes Documentos Maestros
	2.2 Perfiles de egreso		
	2.3 Relación entre la formación y el proyecto de vida		
	2.4 Actividades formativas		
	2.5 Plan de estudios		
Establecer la pertinencia de las propuestas curriculares de los programas de licenciatura del suroccidente colombiano que participan en el estudio a propósito de la formación de las maestras y de los maestros.	Interés del estudiante en relación a su desarrollo personal y profesional y la manera como lo identifica en los planes de estudio de las licenciaturas (perspectiva curricular) Pertinencia social identificada por el estudiante en los planes de estudio de las licenciaturas.	Grupos focales Entrevistas a profundidad Encuesta	Estudiantes

Objetivos	Categorías	Instrumentos	Fuentes de información
	Ventajas laborales que identifica el estudiante según la perspectiva curricular.		

Fuente: elaboración propia

Una vez trazada la ruta metodológica del estudio, se llevaron a cabo las siguientes actividades de recolección de datos:

Tabla 2. Actividades de recolección de información realizadas en el contexto del estudio

Fuentes/ Instrumentos	Entrevistas a profundidad	Grupos focales	Revisión documental	Encuesta
Directivos	19			
Profesores	20			
Estudiantes		4		1321
Documentos maestros			11	

Fuente: elaboración propia

Finalmente, se realizó el procesamiento de la información cualitativa a través de tres procedimientos: a) la identificación de los ejes y recurrencias textuales en los discursos recolectados a partir de las entrevistas, los grupos focales y las fichas de revisión documental, b) el análisis e interpretación de los grupos textuales construidos a partir del corpus de información a través de la asignación de códigos y c) la agregación de los códigos construidos en función de los objetivos del estudio. En cuanto a la información cuantitativa, se obtuvo la información a partir de una encuesta en línea dirigida a los estudiantes de los programas académicos que participaron en el estudio, la cual, posteriormente, se depuró y se analizó a través de tablas dinámicas que permitieron agregar los datos e identificar las tendencias en las opiniones que tienen sobre la pertinencia de los programas curriculares para su formación como docentes.

02

Currículo y pertinencia social

Perspectivas conceptuales

“Puesto que una teoría asume una objetivación previa, no puede ser declarada como base para el trabajo analítico. Pero este trabajo analítico no puede llevarse a cabo sin una conceptualización en proceso. Y esta conceptualización implica un pensamiento crítico, una constante verificación”

(Foucault, 1988)

“El debate sobre el sistema educativo y los valores inherentes a los currícula que se planifican y ofertan es una labor permanente, y no profundizar en esta tarea va a dar lugar, en muchas ocasiones, a resultados difícilmente reparables, en especial para alumnas y alumnos”

(Torres J. , 1998)

El presente capítulo busca delimitar una comprensión de la relación existente entre el currículo y la pertinencia social de los procesos de formación de docentes. Para ello, en primer lugar, aborda el currículo como un constructo epistemológico, histórico y político que puede tomar forma desde diferentes intereses teóricos y prácticos, que se encuentran, a su vez, vinculados a las distintas formas de comprender los fenómenos educativos. En segundo lugar, se precisa el marco político en el cual han venido tomando forma las tendencias dominantes de reforma del currículo en la educación superior y los presupuestos sobre la calidad de la educación que se encuentran en su base, así como las

perspectivas críticas y alternativas que aportan otros horizontes para su desarrollo en los programas académicos. En tercer lugar, el capítulo busca comprender qué significa la pertinencia social del currículo y la desarrolla a propósito de la importancia de mejorar la calidad de los procesos educativos en los programas de formación inicial de docentes.

2.1 Perspectivas sobre el currículo

Toda perspectiva curricular está relacionada con una determinada forma de racionalidad puesta en juego; es decir, con epistemologías que se encuentran vinculadas a formas específicas de concebir y asumir la educación en relación con unas expectativas y proyecciones de formación deseadas, que son generadas y compartidas por aquellos grupos sociales dominantes. Las perspectivas curriculares se soportan en ciertas formas de representación y valoración que les otorgan sentido y les dan identidad, además de enmarcarlas en términos teóricos y prácticos.

El diseño y el desarrollo curricular se hayan atravesados, en tal sentido, por los discursos académicos, institucionales y de expertos dominantes o hegemónicos, que definen la posición de los actores involucrados, junto a los determinantes históricos, sociales, políticos y culturales que definen cada situación particular y que trasversan los contextos educativos. Kemmis (1998) indicó que en la perspectiva contemporánea no ha existido un consenso social sobre la naturaleza, las necesidades y los problemas de la sociedad y lo que debe aparecer en el currículum escolar; enunció que en el período actual “se incorporan perspectivas muy diferentes de la educación y de la sociedad, así como de la naturaleza, las necesidades y los problemas de la teoría contemporánea del currículum” (Kemmis, 1998, p. 13). Es decir, existe un campo de conocimiento y de acciones educativas en debate.

Las perspectivas curriculares se encuentran, entonces, asociadas a los paradigmas que han orientado el devenir educativo, en cada momento histórico, respondiendo a las necesidades que se determinan y a los propósitos de formación del tipo de sociedad que se pretende alcanzar. En este sentido, son entendidas por Posner (2005) como respuestas concretas a situaciones del contexto social en el cual se desarrolla el currículo. Si se acepta que el currículo

es el “proceso mediante el cual se selecciona, organiza y distribuye la cultura que debe ser aprehendida” (López, 1995:24) y, se asume a manera de acuerdo inicial, que la cultura es el resultado de toda actividad y creación humana, no es posible entonces aceptar que el proceso curricular se conciba como una acción operativa e instrumental, como un listado de asignaturas inconexas (plan de estudios), como una yuxtaposición de cursos, como el resultado de un proceso acrítico y rutinario, como algo que está más emparentado con la acción en detrimento de la reflexión. La selección de la cultura no es un proceso espontáneo y neutral, sino que es intencionado, es producto de valores y principios que comprometen una visión del hombre, de sociedad, de educación y es, a través de él, que se materializan estructuras de poder y control definidas, pues existe “una correlación entre contenidos disciplinarios-procesos metodológicos y currículo-mundo, siendo desde este último donde se hace la selección cultural por el poder vigente en cada época” (1998, p. 1).

En consecuencia con lo anterior, Malagón (2008) plantea que Alba, Magendzo y Grundy desarrollan aproximaciones que buscan precisar las diferentes perspectivas curriculares a partir del planteamiento de Habermas sobre los diferentes intereses presentes en el conocimiento y que permiten superar el reduccionismo, realizado por el positivismo, de una teoría del conocimiento a una teoría de la ciencia, lo que desconoce las dimensiones comprensiva y crítica en la construcción del conocimiento y por tanto, en una teoría de la sociedad (Habermas, 1989). El autor afirma, entonces, que el conocimiento nunca es neutral, es decir, no se produce desde una perspectiva puramente contemplativa, sino que obedece a los intereses que toman forma a partir de la división del trabajo, de las prácticas comunicativas y de las formas de dominación que caracterizan a una sociedad. En este contexto, Habermas precisa tres formas de interés que orientan la producción del conocimiento. En primer lugar, el interés técnico, que se caracteriza por definir el conocimiento en función de la manipulación instrumental del mundo; en segundo lugar, el interés práctico, que apunta a la construcción de los sentidos que orientan la acción; y en tercer lugar, el interés crítico emancipatorio, que apunta a la transformación de las condiciones de dominación que se encuentran presentes en una sociedad.

Así, la teoría de los intereses constitutivos del conocimiento de Habermas permite comprender el currículo desde perspectivas epistemológicas asociadas a los intereses referidos, a saber: la perspectiva empírico analítica, la perspectiva

histórico hermenéutica y la perspectiva crítica. De este modo, la perspectiva empírico analítica, que corresponde al interés técnico centrado en la predicción, la experimentación y el control, da lugar a un enfoque curricular que pretende controlar el ambiente de aprendizaje y se preocupa por la prescripción de la práctica pedagógica, explicitando su intención obsesiva por la eficiencia. Se trata de una mirada curricular que organiza los procesos de formación en función de unos objetivos de aprendizaje y que entiende el currículo como un constructo cerrado. Por su parte, la perspectiva histórico hermenéutica, que responde al interés práctico, es decir, a la necesidad de construir marcos de sentido para las acciones humanas, da lugar a una comprensión del currículo como un proceso en el que los estudiantes interactúan con los profesores con el fin de entender y dar sentido al medio social y natural. Desde esta mirada, el estudiante cumple un rol activo y destacado y el profesor centra su atención en el aprendizaje y no en la enseñanza, lo cual implica un proceso de construcción de significados. Y desde la perspectiva crítica, que da lugar a una visión emancipadora del currículo, este es entendido como organizador de una praxis transformadora, lo cual significa que posibilita una acción reflexiva sobre la realidad con el fin de ampliar la justicia social y profundizar el ejercicio de la democracia, la ciudadanía y los derechos (**Fernández, 1998**).

Si aceptamos que toda forma de adquirir o descubrir conocimiento lleva implícita una forma de utilizarlo, cada tipo de planteamiento lleva consigo una noción de práctica. Desde el punto de vista pedagógico, cada uno de los intereses mencionados lleva a comprender de determinada manera los procesos curriculares y sus correspondientes prácticas docentes. En consecuencia, se puede hablar de tres orientaciones principales del currículo, las cuales conviven enfrentadas en la cotidianidad de las instituciones educativas, diferenciándose en función de cómo abordan las diversas cuestiones escolares: el papel que juegan los profesores en los procesos de enseñanza, el tipo y forma de aprendizaje de los estudiantes, las relaciones entre los actores de los procesos pedagógicos y sus formas de participación, la organización de las instituciones educativas, de las clases, de la disciplina, del control, de las expectativas de los actores educativos, de la toma de decisiones didácticas y de la evaluación (**Fernández, 1998, p. 297**). En consonancia, autores como Kemmis (**1998**), Sacristán (**2007**), Lundgren (**1997**), Stenhouse (**1993**), entre otros, han hecho una diferenciación entre la *teoría técnica* del currículum, la *teoría práctica* y la *teoría*

crítica del currículum. Estas tres perspectivas teóricas difieren sustantivamente en la manera de entender la ubicación cultural y social de la educación y de la escolarización. Así, por ejemplo, Kemmis (1993:86) describe que:

El interés técnico se dirige a controlar y regular objetos (cosas); se consigue típicamente mediante la ciencia empírico-analítica (la perspectiva científico-natural de la investigación científica, [...]) y adopta frecuentemente el método hipotético-deductivo [...], el interés práctico busca educar el entendimiento humano para informar la acción humana; se consigue de forma típica mediante las ciencias hermenéuticas... sus informes son productos interpretativos de la vida social, y adoptan con frecuencia el método de “*verstehen*” (el método comprensivo) [...] “que trata de iluminar los procesos históricos y sociales que fundamentan el pensamiento y la acción de los agentes, empujándolos a actuar de formas determinadas” [...], y el interés crítico, se trata del movimiento dialéctico que descubre la unidad en la oposición de las dos posturas previas.

Se puede afirmar, entonces, que la perspectiva técnica sobre el currículum lo entiende como un dispositivo que busca la transmisión de los contenidos escolares a partir del mantenimiento, la reproducción y el control de los esquemas de dominación que caracterizan a la escuela como una institución orientada al control, por un lado, de las niñas y de los niños por parte de los adultos y, por otro lado, de los docentes, en tanto profesionales que circunscriben su acción a los marcos ideológicos que impone el Estado. Entre tanto, la perspectiva práctica del currículum busca construir unos marcos de sentido que hagan posible el diálogo intercultural entre las nuevas generaciones y entre los docentes que agencian los procesos educativos; es decir, que la perspectiva práctica del currículum enfatiza en la necesidad de construirlo a partir de la acción, entendida esta como proceso de reconstrucción y negociación de la cultura. Y, por su parte, la perspectiva crítico social defiende el carácter democrático y emancipatorio del currículum. Desde esta perspectiva, el currículum constituye un proceso de transformación de la sociedad y de los actores educativos, se opone a la práctica del currículum como reproducción, tiene en cuenta las relaciones estado–escuela–educación–sociedad, se interesa por la dialéctica, la práctica social, la praxis, el pensamiento político y la posibilidad de emancipación. La negociación, el currículum de la resistencia y la transformación son características sustanciales de esta concepción (Carr & Kemmis, 1998).

Ahora bien, el currículo puede ser abordado, también, desde otras taxonomías, tal y como lo hacen Scheiro (2007), Magendzo (1998) y Casarini (1999), entre otros, quienes determinan las perspectivas dominantes en el desarrollo curricular, así:

- La perspectiva academicista, centrada en las disciplinas, en el cual el estudiante es receptor y el maestro un transmisor de contenidos;
- La perspectiva tecnológica, eficientista o instrumentalista centrada en objetivos operacionales y sustentada en la psicología neo-conductista
- La perspectiva desarrollista o de realización personal, centrada en el sujeto, en los intereses y necesidades del estudiante.
- La perspectiva de reconstrucción social, centrada en la solución de los problemas del entorno social, formando seres humanos creativos y críticos.

La perspectiva democrática, que privilegia el currículo como un proceso democratizador, propende por la equidad de la educación con calidad, prefiere el currículo descentralizado, considera que es clave la autonomía curricular, centra su interés en el estudio de la democracia, la autonomía, la descentralización y la igualdad (Magendzo, 1998)

La perspectiva holística, centrada en el desarrollo humano, que hace uso de las potencialidades individuales y de grupo para generar proyectos de vida y de sociedad, en el que el estudiante es responsable de su aprendizaje y el maestro es un facilitador del mismo.

Por otro lado, desde los planteamientos de Bernstein (2000) se pueden distinguir dos conceptos fundamentales que permiten develar la naturaleza e intencionalidad de las estructuras curriculares y al mismo tiempo precisan la estructura de poder y control que las soportan: la *clasificación*, entendida como las relaciones que se dan en la división del trabajo y la *enmarcación* que expresa la naturaleza de dichas relaciones. En el contexto del conocimiento educativo, la *clasificación*, se refiere al grado de mantenimiento de los límites entre los contenidos, y la *enmarcación* se refiere a la forma del contexto en el cual el conocimiento se transmite y recibe. Cuando la clasificación y la enmarcación son fuertes (barreras, límites y roles marcadamente definidos) se presenta un tipo de currículo agregado o de colección; cuando la clasificación y la enmarcación son débiles (los límites se diluyen, los roles o relaciones no son marcadas) se habla de un tipo de currículo integrado, elaborado, comprensivo.

Finalmente, se puede hacer alusión a la perspectiva del currículo por competencias, que propone un nuevo enfoque curricular para dar respuesta a las demandas productivas y de participación e integración social de la sociedad del conocimiento. Esta perspectiva se basa en las teorías cognitivas que buscan validar los conocimientos desde el saber hacer. La UNESCO (1996) define las competencias como el conjunto de comportamientos socioafectivos y habilidades cognoscitivas, psicológicas, sensoriales y motoras que permiten llevar a cabo un desempeño, una función, una actividad o una tarea. Dentro de esta perspectiva existe una visión holística que alude a las competencias integradas, lo que implica la construcción de las capacidades que requieren los ciudadanos y los profesionales para poder actuar en el marco de sociedades que basan su economía en la innovación, el conocimiento y el trabajo colaborativo.

Se puede apreciar, a partir de todo lo anterior, que pensar e investigar el currículo supone adentrarse en un campo de diversas perspectivas sobre su concepción y gestión que son el resultado de posiciones epistemológicas, políticas y pedagógicas distintas. Pretender una lectura unívoca, estandarizada o modélica, además de inconveniente, dejaría por fuera la diversidad práctica de su hacer y los debates que ello plantea. En tal sentido, resulta sugerente la síntesis elaborada por Luis Alberto Malagón Plata, Luz Helena Rodríguez Rodríguez y José Julián Nández Rodríguez, a partir de los planteamientos de Frida Díaz Barriga (2019), que confirma la complejidad conceptual del campo curricular (ver cuadro 1)

Cuadro 1. Síntesis modelo teóricos currículo

El Currículum como Estructura Organizada de Conocimientos	Aquí, se hace énfasis en la función transmisora y formadora de la escuela, frecuentemente con base en una concepción disciplinar del conocimiento científico, orientado a desarrollar modos de pensamiento irreflexivo acerca de la naturaleza y la experiencia del hombre. De esta manera, la elaboración del currículum se centraría en la expresión de la estructura sustantiva y sintáctica de las disciplinas que lo fundamentan; la integración equilibrada de contenidos y procesos, de conceptos y métodos, así como el desarrollo de modos peculiares y genuinos de pensamiento (aprender a pensar). Como ejemplos, se cita a Schwab, Phenix y Belth entre algunos de los autores más importantes de este enfoque.
---	---

<p>El Currículum como Sistema Tecnológico de Producción</p>	<p>El currículum se convierte en un documento donde se especifican los resultados obtenidos en el sistema de producción. Aquí, el currículum se elabora desde una concepción tecnológica de la educación. Como autores destacados de este enfoque, encontramos a Popham y Baker, que conciben al currículum y su diseño como una declaración estructurada de objetivos de aprendizaje; Mager, quien propone que dichos resultados se traduzcan en comportamientos específicos definidos operacionalmente; y Gagné, que aboga por la conformación de un conjunto de unidades de contenido susceptibles de ser adquiridas bajo un conjunto singular de condiciones de aprendizaje. De esta forma, la elaboración del currículum se refiere a la especificación de intenciones, más que a la delimitación de medios o estrategias particulares. También puede citarse aquí a Johnson, quien no reduce su propuesta a objetivos conductuales, sino que incluye toda aquella riqueza cultural que se considera apropiada para la supervivencia de la comunidad, a la vez que es susceptible de aprendizaje.</p>
<p>El Currículum como Plan de Instrucción</p>	<p>En este enfoque se cita a autores como Taba y Beauchamp, quienes conciben al currículum como un documento que planifica el aprendizaje y, en este sentido, se diferencia de los procesos de instrucción a través de los cuales se desarrolla dicho plan. Considera la elaboración y especificación de objetivos, contenidos, actividades y estrategias de evaluación. Incide en el campo de la planificación racional de la intervención didáctica en todas sus dimensiones, puesto que abarca tanto una teoría curricular como una teoría de la instrucción.</p>
<p>El Currículum como un Conjunto de Experiencias de Aprendizaje.</p>	<p>En contraposición a la idea del currículum como programa de contenidos, se le concibe como un conjunto de experiencias educativas planificadas, propiciadas por el docente y la institución escolar. Se ubican aquí, con ciertos matices, las ideas de autores como Tyler, Saylor y Alexander.</p>
<p>El Currículum como Reconstrucción del Conocimiento y Propuesta</p>	<p>En una marcada oposición a las posturas anteriores, centra la problemática curricular en el análisis de su práctica y en la solución de problemas. Postula la necesidad de integrar el currículum y la instrucción de una manera unitaria y flexible, que oriente la práctica. Así, se afirma la autonomía del docente y surge la exigencia de elaborar proyectos curriculares relevantes para el alumno. Como fases importantes para la elaboración de dicha propuesta educativa se propone planificar, evaluar y justificar el proyecto curricular. Pueden citarse los trabajos de Schwab, Eisner y Stenhouse como representativos de esta aproximación. Trata de lograr una propuesta integrada y coherente que no especifica más que principios generales para orientar la práctica escolar como un proceso de solución de problemas. Al acentuar el interés por el estudio de los fenómenos que ocurren en el aula, se consideran tanto los aprendizajes explícitos y planificados, como aquellos no previstos. Esto permite distinguir la influencia de tres tipos de currículum: el formal o explícito, el oculto y el ausente.</p>

Fuente. El currículo: fundamentos teóricos y prácticos (2019)

2.2 Reformas educativas en Educación Superior, currículo y calidad educativa: miradas hegemónicas y alternativas

El currículo entendido como escenario de concreción de políticas educativas y de necesidades y demandas de diversos colectivos sociales, ha sido abordado como objeto de reforma por parte de la política educativa a través de sus diferentes planes y programas, con el fin de que sea pertinente a las exigencias de la formación de seres humanos, ciudadanos y profesionales críticos, reflexivos, y comprometidos con la transformación de las regiones y del país. Al respecto, puede afirmarse que las reformas a la educación superior que se vienen dando desde finales del siglo XX en el mundo, incluyendo América Latina y, en particular, Colombia, se basan en un modelo de internacionalización promovido desde las políticas de la globalización, las sociedades del conocimiento y la llegada de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC), a través de organismos internacionales como la OCDE, la Unesco, el Banco Mundial y el BIC. Las reformas se han venido impulsando con la idea de incrementar la calidad de los programas mediante un trabajo académico cooperativo suprainstitucional, que forme al profesional para desempeñarse laboralmente en un mundo más interdependiente y competitivo.

El propósito de homogenizar los currículos universitarios se concreta en la Declaración de Bolonia¹ para Europa y se introduce en América Latina a través del Proyecto Alfa Tuning² y las diferentes declaraciones regionales realizadas sobre Educación Superior. Dentro de una agenda globalmente estructurada para la educación, cuyo propósito es generar innovación social y educativa en la región, mediante la “modernización de los programas de estudio”, con el fin

1. La Declaración de Bolonia se realizó en el año de 1999 y planteó, en su momento, la necesidad de lograr una mayor compatibilidad y comparabilidad de los sistemas de enseñanza superior en función de “incrementar la competitividad internacional del sistema europeo de enseñanza superior” (**Espacio Europeo de Enseñanza Superior, 1999, p. 2**).

2. El proyecto Alfa Tuning “busca “afinar” las estructuras educativas de América Latina iniciando un debate cuya meta es identificar e intercambiar información y mejorar la colaboración entre las instituciones de educación superior para el desarrollo de la calidad, efectividad y transparencia. Es un proyecto independiente, impulsado y coordinado por Universidades de distintos países, tanto latinoamericanos como europeos” (**Mendoza, p. 1**).

de atender la “ineficiencia” en la formación profesional que tiene la educación superior latinoamericana y potenciar mundialmente el proceso de Bolonia.

Con este proceso globalizador se ha pretendido armonizar la enseñanza de las materias desde un contexto mundial de las disciplinas (**Keenan & Vallée, 1994**), creando las condiciones académicas para la adecuación internacional de los niveles de los títulos y las titulaciones, los perfiles de egreso, la flexibilización y adaptación de los programas académicos que favorezcan la movilidad, la cooperación desde diferentes áreas del conocimiento, la convalidación de créditos y el intercambio académico, lo que terminaría por impulsar la realización de una gran reforma universitaria con la que se busca alcanzar la compatibilización curricular de los programas y de las estructuras de la enseñanza, el reconocimiento internacional de la formación ofrecida y crear redes internacionales de Universidades o hiper-universidades que cooperen académica y administrativamente para que respondan a las nuevas realidades del mercado.

Desde esta concepción se impone un modelo curricular globalizado, denominado currículum por competencias, que expresa la presencia de un nuevo tipo de expectativas sociales sobre el aprendizaje y que se fundamenta en la concepción de calidad en la educación como *aprendizaje por competencias*, que “debe entrenar a los estudiantes en el manejo de las nuevas tecnologías y de varios idiomas” y “[...] a exigir cada vez más la rendición de cuentas acerca del manejo de los recursos y de los resultados alcanzados con relación a objetivos predefinidos” (**López F., 2003**), y en la idea de que la educación es el “factor central en la formación de capital humano y en el crecimiento económico sostenible a largo plazo, pues representa un tipo de inversión que provoca un aumento de la productividad y de la renta” (**Valbuena, et al., 2017**). Un rasgo clave de esta propuesta o perspectiva sobre el currículum, es la concepción de formación como capital humano, que asume la inversión como “un activo valioso e intangible que tiene la capacidad de contribuir a incrementar y favorecer una producción más diversificada, impulsar la innovación y con ello la competitividad, con lo cual también se disminuyen los niveles de pobreza e inequidad” (**Valbuena, et al., 2017**) y ve a la educación como “el instrumento que permite potenciar las capacidades del individuo y transformarlo en un agente productivo, en la medida en que crea valor agregado, favorece la cohesión y el bienestar social, e incluso permite maximizar las inversiones en sí mismo” (**Valbuena, et al., 2017**).

En tal sentido, las políticas internacionales sobre educación promovidas en los países de la región reclaman “invertir más en todos los niveles educativos para tener una fuerza de trabajo más preparada capaz de producir con técnicas sofisticadas, única forma de competir en un mercado mundial cada vez más globalizado” (López F. , 2003). En esta dirección se asocia la *calidad de la educación* con los modos de lograr los mayores beneficios económicos de las inversiones en educación, para lo cual se acude a conceptos como eficiencia, productividad, costo-beneficio, rentabilidad, adecuación a los requerimientos de la empresa, la industria y el mundo del trabajo (Valbuena, et al., 2017).

El currículo por competencias es puesto en práctica por los organismos del Estado desde los mecanismos utilizados por Sistema de Aseguramiento de la Calidad, centrado en la valoración de los insumos, los procesos y los resultados a través de los diversos procedimientos de medición y evaluación que se generan en la educación superior (acreditación, renovación de registros calificados, exámenes nacionales, clasificación de las instituciones según nivel de calidad, divulgación de la información, etc.). Esto se expresa al evaluar la calidad en la educación de los programas a partir de un paradigma empresarial o economicista, que mide su desempeño desde criterios centrados en la eficacia, que prepondera el análisis costo-beneficio, la gestión y racionalización de los recursos y la rendición de cuentas, promoviendo la jerarquización y competencia entre programas académicos y universidades.

La Educación Superior se ve sometida, así, a las dinámicas del mercado³, en las cuales la oferta académica y la demanda en la formación requerida imponen su propio cometido, colocando al estudiante como cliente receptor de un servicio que “[...] ve incrementado el poder de decisión en la elección y organización de su currículo académico [...]” (Viegas & Bianchetti, 2014, p. 2), por lo que termina por demandar un tipo de currículo que lo haga competente para las exigencias laborales. Esta problemática también comporta una disminución en el proceso decisorio de los profesores respecto a la formación académica a ofrecer, una intensificación de trabajo, realizando clases con un mayor número

3. Aquí se asume el concepto de mercancías planteado por Appadurai (1991), en el cual estas son entendidas como “cosas que poseen un tipo particular de potencial social, que son discernibles de ‘productos’, ‘objetos’, ‘bienes’, ‘artefactos’ y otros tipos de cosas (aunque solo sean en ciertos aspectos y desde determinada perspectiva)” (Rubiano & Jiménez, 2016)

de estudiantes por aula, tanto en su trabajo presencial como en la virtualización de la enseñanza y suministrando datos a los sistemas de información, lo que en la práctica se traduce en la disminución del número de profesores y de los recursos materiales para la realización del trabajo docente, conllevando a una precarización de las condiciones del trabajo docente.

El cambio impuesto a las orientaciones del currículo de la Educación Superior, además conduce a “exigir el cumplimiento de ciertos requisitos y estándares de calidad, especialmente en torno a aquellos aspectos que resultan más fácilmente cuantificables y que facilitan las comparaciones a escala nacional e internacional” (Recio, 2008, p. 13). Con ello se apunta a mejorar la calidad de la educación entendida como incremento en los desempeños de los estudiantes en las pruebas internacionales, como las PISA, que evalúan determinados componentes del rendimiento académico o competencias, por los resultados obtenidos en estas, según un modelo teórico definido, y cuya importancia se justifica desde los resultados educativos para el crecimiento económico y la competitividad. Para ello se utilizan indicadores específicos desde los cuales se valora el aprendizaje de los estudiantes, y se utiliza el impacto mediático que genera la difusión y el uso social que se les da a tales resultados, a través de los rankings de universidades, con lo que se termina por imponer un discurso hegemónico que se apoya en la noción de responsabilidad social, el cual afecta profundamente la autonomía universitaria.

Este contexto de internacionalización de la Educación Superior y de mercantilización de la enseñanza, que se soporta en el paradigma del capital humano, desconoce el sentido de la Universidad como proyecto de formación integral, orientada al desarrollo social, en el cual se resaltan valores educativos como la autonomía, la democracia, la participación la responsabilidad, la convivencia y el carácter público de la educación. En esta dirección, Valbuena, (2017) plantea que, este contexto de internacionalización, deja de lado

(...) tareas tan importantes como la interpretación crítica de las necesidades y potencialidades de la sociedad y la formación de ciudadanos conscientes de su papel histórico (...) al ignorar que las estructuras de desigualdad están fundamentalmente fijadas por las estructuras productivas, y por desconocer que el origen social juega un papel dominante a la hora de explicar las posibilidades de éxito educativo y de movilidad social (2017)

A la anterior perspectiva se opone una mirada que comprende la educación como un *bien público*, al cual todos tienen derecho, y reconoce el papel de la educación en el fortalecimiento de las potencialidades de los individuos y las colectividades de un país, “en tanto un proceso que contribuye a la disminución de las desigualdades, a potenciar los procesos de redistribución, reconocimiento y participación que se expresan en principios de justicia social” (Valbuena, et al., 2017). En consecuencia, esta mirada le apuesta a la formación de profesionales con responsabilidad ética y social, capacidad crítica, comprometidos con el entorno social para transformar las inequidades e injusticias que se presentan en nuestras regiones, ubica las demandas por la calidad educativa en la realización de un proyecto educativo universitario compartido, solidario, incluyente, que parte de identificar colectivamente el carácter multidimensional y complejo del concepto de calidad y los múltiples factores presentes e intervinientes en este.

Tal tarea le exige a las Instituciones de Educación Superior y a los programas académicos asumir una “permanente reflexión sobre sí misma [de manera] que le permita replantearse el modo como viene cumpliendo sus funciones y realizando el proyecto en el cual se reconoce” (Hernández, 2002) con los referentes que definen su propia identidad, articulando la misión institucional y las dimensiones científico-tecnológica-formativa con las realidades regionales y las necesidades presentes en cada contexto en particular. De este modo, se le proporcionaría un reconocimiento y valoración a la complejidad de la realidad social, configurada históricamente y caracterizada por sus propias tensiones y contradicciones, y de la diversidad en los modos de acometerla, desde los sistemas educativos.

Ello obliga a las Instituciones de Educación Superior y a los programas académicos a mantenerse en permanente reflexión sobre sus currículos, desde propósitos formativos que aporten efectivamente a la edificación de una sociedad cambiante, más justa y equitativa, que contribuyan efectivamente al mejoramiento de la calidad de vida de las personas y a la disminución de las inequidades e injusticias sociales. También les demanda estar en continua reflexión académica respecto a la articulación que existe entre la formación y la apropiación de la ciencia y la tecnología en relación con los vínculos que los Programas Académicos establecen, desde su campo disciplinar, con los ámbitos sociales, culturales, económicos, etc., intervenidos, tanto en sus regiones como

a nivel nacional e internacional, teniendo en cuenta que el concepto de calidad es dinámico, versátil, plural y diverso.

2.3 Pertinencia social del currículo en Educación Superior

La Universidad, a través de la misión de la investigación, tiene la responsabilidad de promover la innovación, la creación y la apropiación social del conocimiento al servicio de la sociedad. En el ejercicio de su interacción social, tiene el compromiso de realizar acciones académicas de articulación sustentables con el entorno natural dentro de su contexto socio-histórico, conducente a mejorar las condiciones de vida en todas sus manifestaciones y potenciar las oportunidades, las fortalezas y los aspectos positivos que poseen las comunidades. En este contexto, la UNESCO (1998) afirma que uno de los debates centrales en la Educación Superior tiene que ver con la pertinencia social de los programas curriculares. Esto en razón de que la Educación Superior, además de haber experimentado numerosos cambios en el contexto local, regional, nacional e internacional, es interrogada por los cambios sociales, técnicos, científicos y políticos que tienen lugar en nuestras sociedades.

La pertinencia social del currículo en Educación Superior puede ser entendida, entonces, en función de la comprensión de los problemas sociales como resultado de la formación de investigadores y de la interpretación de las relaciones entre Universidad- Sociedad, planteando la necesidad de una evaluación externa, en términos de expectativas y logros públicos. Se infiere, por tanto, desde esta perspectiva, la obligación de la Universidad de responder ante la sociedad en coherencia con las necesidades de los colectivos poblacionales y en armonía con los distintos sectores del desarrollo regional y nacional, como por ejemplo, la salud, la educación, los servicios públicos y la vivienda, entre otro. En esta línea de argumentación, la Unesco (UNESCO, p. 7) plantea que los esfuerzos “deben estar destinados a lograr un desarrollo humano sostenible, en el que el desarrollo económico esté al servicio del desarrollo social y garantice una sostenibilidad ambiental”. Elemento que complejiza aún más el debate y las posibles propuestas sobre la pertinencia curricular en Educación Superior.

En este sentido Tunnerman (2000) afirma que el concepto de pertinencia social en Educación Superior implica un compromiso de los procesos de for-

mación que ofrecen los programas curriculares con las necesidades de todos los sectores sociales y no sólo, ni fundamentalmente, con las necesidades del sector económico.

El concepto de pertinencia social, generalmente, se encuentra inmerso en el de “proyección social” o “interacción social”, como una de las funciones sustantivas que la Universidad debe cumplir, lo cual supone no solo responder a los problemas sociales del contexto, sino también participar en el debate filosófico-político que moviliza la producción de conocimiento universitario acerca de su responsabilidad social. La relación Universidad-contexto social, político, económico, supone la construcción de saberes para la transformación social, con amplia participación, diálogo y cooperación con todos los actores sociales.

La interacción y diálogo Universidad- Sociedad, incluye, como lo describe Pombo (2002, p. 8) un “estudio y análisis de problemas del contexto; formulación de propuestas de políticas o programas; integración de saberes; movilización de la sociedad-sinergia; determinación de acuerdos y compromisos colectivos”. Estos lineamientos se constituyen en pistas que orientan a la universidad para generar encuentros y desencuentros entre los distintos estamentos de la sociedad, para ofrecer respuestas acertadas al cúmulo de situaciones conflictivas y complejas que esta contiene y reproduce; o, como lo plantea Hernández (2002, p. 6),

Las universidades deben rendir cuenta a la sociedad sobre el modo cómo cumplen sus tareas estratégicas y deben ser muy cuidadosas en el manejo de sus recursos. Pero la pretensión de juzgar la universidad desde estrechos criterios de eficiencia económica es peligrosa para la sociedad.

Tunnerman (2000), por otro lado, plantea los siguientes aspectos como constitutivos de las discusiones sobre la pertinencia social de los currículos universitarios:

- Pertinencia del proyecto educativo institucional, que se concreta en la misionalidad de la Universidad y en sus objetivos.
- Pertinencia de los procesos de formación y de investigación para el resto del sistema educativo, lo que implica, entre otras cosas, “el análisis de los problemas más agudos que aquejan a los sistemas educativos; las posibilidades que ofrecen las nuevas tecnologías como medios para ampliar y mejorar los servicios educativos, y las propuestas para elevar su calidad y transformar sus métodos de enseñanza” (Tünnermann, 2000, p. 183)

- Pertinencia de los programas para dar respuesta a las expectativas de formación de los jóvenes, lo que implica contar con la mayor diversidad de oportunidades educativas.
- Pertinencia de los procesos formativos para que los jóvenes puedan participar en procesos de producción de conocimiento y en equipos de trabajo caracterizados por la interdisciplinariedad.

La categoría pertinencia social se constituye, así, en un referente fundamental para la valoración de algunas acciones que emprendan las Universidades y programas académicos. Se constituye en un juicio de razón práctica sobre la situación histórica que confronta y reta a las instituciones con la realidad colectiva (**Garrocho & Segura, 2012**). Este mismo autor, en una mirada amplia, describe que la pertinencia social depende de la conciencia de los individuos, del aprovechamiento de los recursos disponibles, de la experiencia colectiva, de la inteligencia creativa, lo cual resuelve y libera a los individuos, y a los grupos humanos de sus necesidades, limitaciones, angustias y carencias.

Es en este contexto en el que las Universidades, a través de las comunidades académicas y científicas, deben asumir el compromiso y las formas de articulación con los colectivos sociales de su ámbito de influencia. Resulta fundamental que la Universidad se conciba como una institución “de libre acceso a la información más avanzada en todos los campos, lo cual requiere de un mejor estadio de interconectividad entre las sociedades académicas del país y del mundo, pues tal condición constituye la mejor garantía de actualización para la sociedad en su conjunto” (**Garrocho & Segura, 2012, p. 32**). Es así como la oferta educativa en las Instituciones Universitarias, debe estar definida por su pertinencia social, en tanto grado de correspondencia que debe existir entre las necesidades sociales e individuales que se pretende satisfacer con la educación universitaria y lo que realmente se llega a alcanzar.

En esta misma línea de pensamiento, López (**1996, p. 62**) al referirse al currículo como propuesta para atender las demandas de las comunidades, afirma que, con pertinencia social, se está señalando que ésta debe ser una respuesta directa a las necesidades reales (no a las inducidas), de la comunidad, lo que además implica que ésta participe en su desarrollo. La pertinencia social, entonces, exige arraigo, identidad y compromiso de todos de manera que los procesos educativos y formativos, especialmente los de la Educación Superior, atiendan a las preocupaciones y exigencias sociales de su entorno.

Dentro de la noción de pertinencia, una de las categorías sustanciales que se anidan en ella es la de participación, entendida como:

La vinculación real, activa y organizada de los miembros de un grupo social que se reconocen como voluntad común para enfrentar colectivamente las condiciones de su comunidad, y que en la mayoría de los miembros de un grupo social tomen parte en las decisiones [...] (López N. , 1996, p. 63).

Por otro lado, Escalante, (S.F.) plantea que la Universidad es, sin lugar a dudas, el medio esencial para la promoción del talento humano, no solo por el hecho de formar sino por su misma condición de enseñar diversas alternativas en el campo del conocimiento que, luego en el campo de las realidades sociales, se van a traducir en transformaciones y en procesos de desarrollo.

Es indudable que el principal reto de las Universidades es el de formar el talento humano de excelencia para que los profesionales asuman compromisos en el campo ocupacional y en el espacio comunitario de relevancia. Sin embargo, se requiere una fuerte articulación y responsabilidad de la Universidad con los sectores sociales y productivos, a través de la investigación, la docencia y la interacción social. De esta manera, urge superar la crítica justa de la sociedad sobre la Universidad como institución aislada del contexto y de las políticas del desarrollo nacional, como lo plantea Hernández (2002, p. 4) cuando se refiere a la responsabilidad social de la Universidad:

La elaboración de propuestas de desarrollo social y de futuros posibles, la formación de comunidades académicas capaces de dialogar con quienes se ocupan de la innovación tecnológica y de la apropiación de tecnologías, reconociendo la viabilidad y las consecuencias de esas alternativas y la transformación de la cultura de la sociedad, aspectos a los cuales se ha venido haciendo referencia, son tareas estratégicas cuyos resultados no siempre son visibles en el corto plazo.

La pertinencia social de la Universidad se evidencia a partir del grado de satisfacción que generan las actividades, los bienes y servicios universitarios que ofrece a los diversos sectores sociales, incluyendo a la comunidad. En esta misma perspectiva, Tunnermann (2000), citado por Garrocho y Segura (2012), describe la importancia de vincular el trabajo universitario con el estudio y solución de algunos problemas sociales pues es ahí de donde emerge

la pertinencia social de la universidad para brindar mayor fundamento a sus tareas académicas y científicas desde su dimensión histórica.

Se deduce, en consecuencia, que la pertinencia debe abarcar aspectos como la democratización del acceso a la educación, mayores oportunidades de participación en la educación superior en las distintas fases de la vida del ciudadano, los vínculos permanentes con el mundo del trabajo, en tanto que la mejor manifestación de su pertinencia es la variedad de servicios que presta a la sociedad. En coherencia con los planteamientos anteriores, se sugieren procesos de cambio y renovación significativos en la educación superior formulando, como lo describe la Unesco (1998, p. 12):

Una nueva visión de la Educación Superior y la investigación que toma cuerpo en el concepto de una universidad pro-activa, firmemente anclada en las circunstancias locales, pero plenamente comprometida en la búsqueda universal de la verdad y el progreso del conocimiento. Todo ello permitirá establecer un nuevo pacto universitario, gracias al cual la educación superior pueda responder mejor en todos los Estados Miembros a las necesidades presentes y futuras de un desarrollo humano sostenible.

Conviene agregar que, para adelantar los procesos de cambio y renovación descritos, es necesario romper con la percepción de que la Universidad está empeñada en mantener el *statu quo*, y plantear, como lo sugiere Sousa Santos (2005, p. 53) una reforma universitaria progresista y democrática, para lo cual debe reafirmarse y reforzarse la responsabilidad social de la universidad y luchar eficazmente por su legitimidad:

La universidad debe ser motivada para asumir formas más densas de responsabilidad social, pero no debe ser solamente entendida de manera funcionalista en este sentido. La responsabilidad social de la universidad debe ser asumida por la universidad aceptando ser permeable a las demandas sociales, especialmente aquellas originadas en grupos sociales que no tienen el poder para imponerlas. La autonomía universitaria y la libertad académica- que en el pasado fueron esgrimidas para des-responsabilizar socialmente la universidad- asumen ahora nueva importancia, puesto que solamente ellas pueden garantizar una respuesta entusiasta y creativa frente a los desafíos de la responsabilidad social (Sousa, 2005, p. 78)

Ahora bien, en la actualidad y como producto de las recomendaciones planteadas para la conformación de un sistema nacional de formación de educadores, se crean nuevas condiciones y posibilidades de articular las pro-

puestas de formación inicial de docentes con “los requerimientos y necesidades del contexto nacional, las particularidades de las regiones y la diversidad de poblaciones con las cuales los docentes van a interactuar en su labor; acorde con la definición de competencias laborales y profesionales de los educadores en los distintos programas de formación inicial según las reglamentaciones existentes y modos de titulación” (**Ministerio de Educación Nacional, 2013, p. 80**). De otra parte, la OREALC-UNESCO (**2013, p. 119**) al referirse a la formación de calidad pertinente para el trabajo educativo con grupos sociales desfavorecidos, hace énfasis en la necesidad de formar un educador para que asuma la heterogeneidad sociocultural y la presencia en la escuela de sectores sociales marginados y vulnerables, para lo cual plantea las siguientes recomendaciones:

- a. Preparar a los futuros docentes para trabajar en contextos diversos y complejos, con estudiantes de distinto capital cultural y trayectorias de vida. Para ello, es necesario desarrollar valores y actitudes profesionales abiertas a los desafíos que se les presentarán, así como formarlos en las competencias necesarias para el logro de aprendizajes en contextos de pobreza y vulnerabilidad.
- b. Formar docentes para la educación en sectores rurales e indígenas con capacidad para reconocer y valorar las características socioculturales de las poblaciones estudiantiles específicas, así como para el logro de aprendizajes a los niveles que define el currículum correspondiente. Es conveniente aprovechar experiencias validadas en la región sobre educación intercultural bilingüe para la formulación de currículos pertinentes y el desarrollo de actividades de enseñanza que respondan a los requerimientos de aprendizaje de estos grupos. De acuerdo con los contextos de cada zona geográfica, es recomendable preparar a los futuros docentes para trabajar en escuelas rurales multigrado.
- c. Organizar un sistema de becas y estímulos, objetivo y transparente, para acceder a programas de formación específicos en áreas deficitarias como educación intercultural bilingüe, trabajo en zonas rurales, según las distintas realidades nacionales y regionales.
- d. Garantizar a través de la admisión y/o la formación de docentes indígenas un alto grado de conocimiento de la respectiva lengua indígena.

Sobre la pertinencia social de la Universidad y su relación con la escuela pública (educación básica y media), es evidente reconocer que existe un marcado distanciamiento y una separación entre el mundo académico de la Universidad y el mundo escolar. Según Sousa Santos (2005, p. 47) “las investigaciones producidas fuera de la universidad patrocinadas y financiadas por organismos internacionales y fundaciones privadas pasaron a tener una enorme influencia sobre las políticas públicas de educación”. De este modo, bajo la influencia de la globalización neoliberal, una serie de organismos internacionales y organizaciones no gubernamentales han venido asumiendo algunas funciones de la universidad pública, en el desarrollo de la educación pública, pero especialmente en el campo de la investigación educativa aplicada. Es en estas circunstancias que la universidad pública, según lo describe Sousa Santos (2005, p. 47):

Excluida del debate y acusada frecuentemente de defender el *statu quo* de las corporaciones de la educación pública y de oponerse a las reformas, (...) se enclaustró en el papel de cuestionar el discurso dominante sobre la crisis de la escuela pública y no se esforzó en formular alternativas. De ahí que los educadores y gestores escolares comprometidos con proyectos progresistas y contra-hegemónicos se quejan de la falta de compromiso y apoyo de la universidad pública.

A manera de conclusión, la pertinencia, en palabras de Mejía (2024) es una construcción que debe guardar coherencia con la identidad, las formas y los procesos culturales, y debe evitar participar de procesos que arrasan lo local, lo regional, y las particularidades étnicas y culturales, produciendo con ello mayor desigualdad y desventaja social. Los indicadores para la pertinencia social son las formas a través de las cuales se puede medir, observar y evaluar este proceso de relación entre la universidad y el entorno social. Tanto las dimensiones como los indicadores de pertinencia universitaria pueden tener elementos en común en América Latina, pero las particularidades regionales, sociales, políticas, culturales y económicas marcan diferencia. Al respecto, Luna y Montané (2020) describen las dimensiones de la pertinencia social así:

Tabla 3. Dimensiones de la pertinencia social

Dimensiones pertinencia social	
Dimensión político institucional	Hace referencia a la articulación de los programas académicos con las políticas internacionales y nacionales y a la participación de la comunidad universitaria en el desarrollo del currículo
Dimensión social y de ciudadanía	Hace referencia a la pertinencia de la formación para el contexto territorial y la construcción de la democracia
Dimensión laboral y de conexión con el mundo del trabajo	Hace referencia a la adecuación de la formación a los contextos de ejercicio profesional
Dimensión pedagógico didáctica	Hace referencia a la innovación en la enseñanza y la flexibilización de los procesos de formación respecto de las características y necesidades de los estudiantes
Dimensión investigativa y de construcción de conocimiento	Hace referencia a la formación epistemológica y metodológica para la problematización del conocimiento

Fuente. Adaptado de (Luna & Montané, 2020)

La contextualización de la pertinencia social de la Universidad, según lo plantea Malagón (2006), se relaciona con la adecuación de procesos de transformación en diferentes países de la región Latinoamericana. Estos procesos tienen que ver con:

- Desarrollo sostenible y medio ambiente
- Ciudadanía, paz y democracia
- Diversidad cultural y tolerancia
- Articulación con los sectores productivos
- Autonomía responsable, educación para toda la vida y fortalecimiento de la educación a distancia
- Articulación Universidad-Región

En este contexto, algunos de los indicadores de la pertinencia social de la formación universitaria son los proyectos de investigación finalizados; las publicaciones; las tasas de egresados; los índices de rendimiento; la promoción de ciertos valores de la cultura nacional, entre otros. Estos indicadores se deben complementar con las “metas políticas” esperadas para el desarrollo de una

estrategia integral y sustentable de responsabilidad social universitaria, que se pueden sintetizar de la siguiente manera:

- Política de gestión ética y calidad de la vida institucional que permita el mejoramiento continuo del comportamiento ético del profesional de la comunidad universitaria.
- Una política de gestión medio ambiental responsable que permita mejorar continuamente el comportamiento ecológico y respetuoso del medio ambiente.
- Política de participación social responsable que permita a la comunidad universitaria un comportamiento solidario para la promoción del desarrollo humano sostenible.
- Política de formación académica socialmente responsable que permita lograr un perfil del egresado con aptitudes de solidaridad y responsabilidad en el marco de una formación integral.
- Política de investigación socialmente útil y gestión social del conocimiento que permita asegurar la generación y transmisión de conocimientos interdisciplinarios coherentes con el desarrollo humano sostenible.

Se deduce de lo anterior, que la pertinencia social universitaria debe contener dimensiones e indicadores que se manifiestan en acciones oportunas coherentes e inherentes a los actores sociales en el entorno donde se inserta e implica su área de influencia. Por ello, es importante entender que la construcción de estos indicadores de pertinencia social es asumida y controlada por todos los actores sociales que intervienen en los procesos educativos para posteriormente poderlos evaluar y proyectar acciones de desarrollo curricular que consideren las relaciones posibles con el entorno socio-cultural e institucional.

03

Contexto internacional y nacional de la educación superior y aseguramiento de la calidad en los programas de licenciatura

El presente capítulo busca dar cuenta, en primer lugar, del contexto internacional y nacional de la Educación Superior que enmarca las tendencias actuales en el desarrollo de los programas académicos; en segundo lugar, realiza un acercamiento al sistema de aseguramiento de la calidad del país; y, en tercer lugar, da cuenta del marco normativo que delimita los procesos de desarrollo curricular de las licenciaturas del país.

3.1 Contexto Internacional y Nacional de la Educación Superior

En la actualidad la Educación Superior se enfrenta a un panorama complejo a nivel social, cultural, económico, ético y religioso. Dicho panorama está

relacionado precisamente con el fenómeno de la globalización. Castro (2014) sostiene que el fenómeno de la globalización despliega realidades positivas y negativas. Dentro de lo negativo se encuentra la destrucción de las tradiciones locales, la subordinación continua de las naciones y las regiones más pobres a las ricas, la destrucción del medio ambiente, la homogeneización de la cultura y la vida diaria, el cuestionamiento de la autonomía de los Estados - Nación y su capacidad para actuar en función de sus propias necesidades y las de su población. En cuanto a los aspectos positivos el autor sostiene que la globalización amplía las posibilidades en la comunicación entre sujetos, el flujo de información a partir del desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación, el acceso al conocimiento y las relaciones entre naciones para trabajar en función de los desarrollos que demanda la sociedad global.

Castro (2014) considera que, debido a la globalización, la Educación Superior y, por supuesto, la profesionalización, estarán cada vez más determinadas por las lógicas del mercado, lo que se convierte en un desafío para las instituciones y personas que promueven programas educativos a dicho nivel. Sin embargo, sostiene que, como sucede en toda manifestación de la cultura, la Educación Superior se ha convertido en la arena donde se disputan recursos, poder e ideologías. En esta arena, una posición dominante considera que la Educación Superior debe ser configurada en función de responder a las demandas económicas y los cambios producidos por la globalización, lo que se traduce en una obsesión por los resultados y deja de lado la formación para la vida, la convivencia, las relaciones, el desarrollo a escala humana y la pertinencia de los programas académicos para la transformación de las inequidades y el logro de una mayor justicia social.

Por otro lado, y de acuerdo con Tünnermann (2000), la Educación Superior se enfrenta cada vez más a un contexto de incertidumbre marcado por el cambio de las sociedades industriales a las sociedades del conocimiento y de la información. En este contexto, las tecnologías inteligentes sustituyen a las tradicionales; las sociedades proactivas se oponen a las sociedades esencialmente reactivas; las economías globalizadas desplazan a las economías nacionales; los sistemas democráticos, cada vez más participativos, tornan obsoletos a los meramente representativos; y el desarrollo social con visiones estratégicas de corto plazo reemplazan a políticas de Estado de largo plazo. Además, la administración pública impulsa sistemas de gestión descentralizados; las organiza-

ciones comerciales, financieras e industriales transitan hacia redes organizativas horizontales y el tejido social básico donde la mujer desempeña un papel cada vez más protagónico.

En suma, la Educación Superior se encuentra, actualmente, en un contexto en el que sus fines culturales, educativos y políticos se encuentran en proceso de deslegitimación en la medida en que, por un lado, se presiona a las instituciones para que funcionen como entidades orientadas a responder a criterios puramente económicos y, por otro lado, la alta incertidumbre de las sociedades postindustriales les plantea escenarios inéditos de desarrollo. En este sentido, López (2018, p. 552) afirma que,

Las universidades enfrentan una de las épocas más interesantes, inciertas y complejas, pues la globalización implica la posibilidad de aprovechar oportunidades importantes, pero también desafíos y problemas serios con relación al futuro, al cuestionarse el ideal de lo público y del bien común. Los valores tradicionales de la Universidad siguen siendo válidos (la autonomía, la libertad de cátedra, la investigación, el trabajo de los estudiantes, la evaluación), pero son valores amenazados en el contexto de la globalización.

El autor plantea dos grandes escenarios que definen los retos de la Educación Superior a escala global. En primer lugar, afirma que, en un escenario caracterizado por el incremento de las desigualdades sociales, por una ingobernabilidad creciente y por el avance del cambio climático, se puede esperar que las fuerzas del mercado sean las que definan el sentido de las Universidades, lo que a su vez comporta una competencia entre ellas por los recursos para la investigación y para proveer servicios educativos, los cuales serían asignados con criterios comerciales y no sociales. Se trata, entonces, de un escenario en el que la competitividad da lugar a la privatización de las Universidades lo que implica perder de perspectiva un modelo de gobernanza basado en la cooperación. Por otro lado, si se radicaliza el escenario de desigualdad e ingobernabilidad, las Universidades pueden desnacionalizarse y ceder su lugar a corporaciones multinacionales que proveen los servicios educativos sólo con fines de lucro. En segundo lugar, sugiere que podría tomar forma un escenario mucho más democrático, caracterizado por apuntar a la sostenibilidad ambiental del planeta y por construir consensos políticos en torno a la reducción de la pobreza y de la desigualdad en el cual las Universidades cuentan con la autonomía suficiente

para desarrollar procesos de investigación e innovación, con la capacidad para interactuar entre sí en una red global desde un enfoque de cooperación y de solución de problemas nacionales a partir de la conjugación de miradas locales y globales. En este escenario, la Educación Superior se asienta más en la colaboración que en la competencia.

En este contexto, López (2018, p. 561), identifica siete retos claves que deben afrontar a corto plazo las Universidades: a) la inequidad en el acceso y en la calidad, b) la burocratización de los procesos de evaluación y de acreditación, c) el mimetismo de las Universidades que son consideradas de clase mundial, d) la medición de las Universidades a partir de indicadores centrados en la sostenibilidad y crecimiento económico descartando indicadores que midan sus aportes al desarrollo social y a la sostenibilidad, e) la corrupción académica, f) los procesos de internacionalización y de acreditación académica y g) la innovación en los niveles local, nacional y mundial y su articulación con los procesos de investigación.

En consonancia con lo anterior, Tünnermann (2011), afirma que la Educación Superior debe considerar, entre otras cosas, la resignificación de la función social de la universidad y su autonomía, las nuevas perspectivas de la pertinencia y la calidad, la implementación del trabajo por redes académicas, la internacionalización, la construcción de espacios supranacionales, los nuevos modelos académicos y educativos, los sistemas abiertos y la educación superior a distancia, la interdisciplinariedad, el currículo y la reconfiguración de la administración universitaria. En otras palabras, la Educación Superior, debe ser una comunidad crítica de estudiantes y docentes, con vínculos con el Estado, la empresa, las comunidades científicas y la sociedad en general, que vele por el desarrollo integral de los futuros profesionales, con un currículo flexible, centrado en habilidades básicas e inter y transdisciplinar, que responda a las necesidades del contexto regional, nacional e internacional, que luche por los valores culturales propios, la interculturalidad, la democracia, la paz y el medio ambiente, que sea globalmente competitiva en todas sus funciones sustantivas (docencia, investigación y proyección social), que asuma críticamente el fenómeno de la globalización, que esté comprometida con la cultura de la calidad y pertinencia, sin menoscabo de su autonomía. También es clave que la Educación Superior aproveche las ventajas de las modernas tecnologías pero sin reducir la labor del maestro o mediador de los aprendizajes, que

diversifique su población estudiantil y su oferta de programas, especialidades, maestrías y doctorados, que se sea inclusiva y se expanda a todos los sectores de la población, que se preocupe por mejorar la formación de los niveles que le preceden, que cuente con personal cualificado, que organice estratégica e integralmente su estructura administrativa, y, por último, que desarrolle el talento y la creatividad de quienes forman parte de ella.

Las políticas internacionales sobre educación promovidas en los países de la región reclaman “invertir más en todos los niveles educativos para tener una fuerza de trabajo más preparada capaz de producir con técnicas sofisticadas, única forma de competir en un mercado mundial cada vez más globalizado” (López, 2003, p. 41). En esta dirección se asocia “calidad de la educación” con los modos de lograr los mayores beneficios económicos de las inversiones en educación, para lo cual se acude a conceptos como eficiencia, productividad, costo-beneficio, rentabilidad, adecuación a los requerimientos de la empresa, la industria y el mundo del trabajo (Valbuena y otros, 2017). El propósito de homogenizar los currículos universitarios se concreta en la Declaración de Bolonia para Europa y se introduce a América Latina a través del Proyecto Alfa Tuning y las diferentes declaraciones regionales realizadas sobre educación superior, dentro de una agenda globalmente estructurada para la educación, cuyo propósito es generar una innovación social y educativa en la región mediante la “modernización de los programas de estudio” con el fin de atender la “ineficiencia” en la formación profesional que adolece la educación superior latinoamericana y potenciar mundialmente el proceso de Bolonia.

Con este proceso globalizador se pretende armonizar la enseñanza de las materias desde un contexto mundial de las disciplinas (Keenan y Vallée, 1994), creando las condiciones académicas para la adecuación internacional de los niveles, de los títulos y las titulaciones, los perfiles de egreso, la flexibilización y adaptación de los programas académicos que favorezcan la movilidad, la cooperación desde diferentes áreas del conocimiento, la convalidación de créditos y el intercambio académico, lo que terminaría por impulsar la realización de una gran reforma universitaria con la que se busca alcanzar la compatibilización curricular de los programas y de la estructura de las enseñanzas, el reconocimiento internacional de la formación ofrecida, y crear Redes internacionales de Universidades o hiperuniversidades que cooperan académica y administrativamente para que respondan a las nuevas realidades del mercado.

Desde esta concepción se evidencia un modelo curricular globalizado, denominado currículum por competencias que expresa la presencia de un nuevo tipo de expectativas sociales sobre el aprendizaje, que se fundamenta en la concepción de calidad en la educación como aprendizaje por competencias que “debe entrenar a los estudiantes en el manejo de las nuevas tecnologías y de varios idiomas” y “[...] a exigir cada vez más la rendición de cuentas acerca del manejo de los recursos y de los resultados alcanzados con relación a objetivos predefinidos” (López, 2003, p. 41), en la idea de que la educación es el componente céntrico en la formación de capital humano y en el incremento monetario sostenible a largo plazo, en tanto representa un ideal de inversión que estimula el aumento de la productividad y de la renta (Valbuena y otros, 2017). Estas ideas se hallan presentes en diferentes documentos elaborados por organismos multilaterales como la OCDE, la Unesco, el Banco Mundial, el BIC, y se repite en las políticas educativas promovidas por organismos del Estado como el Ministerio de Educación Nacional, o el Consejo Nacional de Acreditación.

Ahora bien, estas políticas contrastan con la situación en la que se encuentra la Educación Superior en América Latina. Así, el Informe sobre Educación Superior en Iberoamérica (**Bruner, 2011**) plantea que, salvo Chile, las Instituciones de Educación Superior presentan resultados inferiores al 50% en aspectos como la gobernanza, la calidad, el control de la corrupción, estabilidad política y rendición de cuentas. En esta misma línea de argumentación, Martínez Barrios (**2020**) afirma que las Universidades de la región tienen serias dificultades para desarrollar sus proyectos educativos institucionales esto como resultado de sus fracturas internas, de sus dificultades para superar los intereses particulares de sectores académicos, de integrarse con las políticas públicas de desarrollo y de obtener una mayor financiación.

En Colombia, López (**2020**) afirma que existen dos grandes problemas de la Educación Superior, derivados de las tendencias globales que apuntan a la mercantilización de las Universidades. El primero de los problemas es la pérdida de autonomía de las Instituciones de Educación Superior en el país, como resultado de las políticas neoliberales que se han adoptado desde finales del siglo XX. La pérdida de autonomía se ha traducido, a su vez, en dificultades de la Educación Superior para contar con una oferta de formación de calidad y para aportar al desarrollo cultural, social y político del país y de las regiones.

Se indica, en este sentido, que el país asiste a una instrumentalización de la Educación Superior. Para López (2020), aunque la Constitución Política de Colombia consagra la autonomía de las Universidades, entendida esta como el reconocimiento de su capacidad para gobernarse, el país adolece de unas condiciones para que desarrollen su misionalidad. En este sentido, plantea la autora que, “es casi evidente que el ejercicio de la autonomía de las IES es cada vez más difícil de llevar a la práctica, debido a limitaciones académicas, administrativas y financieras” (López P. , 2020, p. 267).

Entre las limitaciones académicas señala las presiones para la internacionalización de los currículos, que ha reducido la internacionalización a la movilidad académica, y la pertinencia de los currículos, que no se encuentran enfocados en fortalecer las capacidades de los actores sociales y de los territorios, sino que se centran en la producción de los perfiles profesionales que demanda la economía. En este escenario, no es claro de qué manera las Universidades pueden cumplir con sus fines misionales, pues se encuentran condicionadas para que su funcionamiento se ponga al servicio de un mayor dinamismo empresarial. López (2020) plantea, al respecto, que la pertinencia de la Universidad ha sido reducida a la innovación y la competitividad, perdiendo de vista fines de desarrollo social, cultural y político. En cuanto a las limitaciones administrativas, la autora indica que las Instituciones de Educación Superior se ven sometidas a mayores marcos regulatorios, lo que “reduce sensiblemente el accionar deliberado de las IES, y su posibilidad de elaboración de estrategias de planificación y análisis de las políticas educativas para la generación de competencias de gestión eficaces, por lo que la autonomía se reduce al manejo de asuntos internos, que en el cotidiano se traduce al plano operativo” (López P. , 2020, p. 268). Y en cuanto a las limitaciones financieras, las Universidades han visto disminuir radicalmente sus ingresos, tanto por los recortes que tienen lugar en las instituciones públicas, como por la proliferación de instituciones privadas, el incremento del costo de vida y la disminución de la población que accede a la Educación Superior. Esto se traduce, en que las Universidades “deben renunciar tácitamente a su autonomía en el desarrollo de las propuestas académicas e investigativas, para ofertar productos que sean atractivos para la sociedad civil y el sector empresarial” (López P. , 2020, p. 268).

El segundo de los problemas de la Educación Superior en Colombia, según la autora, tiene que ver con la disminución de la calidad de la oferta formativa.

López plantea que el país no cuenta con una “propuesta reflexiva, objetiva y propia de la concepción y alcance de la calidad en el ámbito de las actividades de formación académica superior y de desarrollo investigativo” (López P., 2020, p. 269). En este punto, las Universidades dejan de responder a objetivos y finalidades que aporten al desarrollo social y cultural del país y en su lugar, convierten la evaluación de la calidad en una finalidad en sí misma:

Así las cosas, las IES colombianas se enfrentan a un ambiente altamente competitivo, en el que se resulta imperativo la obtención de credenciales nacionales e internacionales que las acrediten o certifiquen como una institución o un programa de excelencia, así como también el escalafonamiento progresivo en los rankings académicos e investigativos que incrementen significativamente el reconocimiento que la academia, el sector privado y la sociedad en general pueden hacer de estas. En este contexto priman los productos obtenidos por sobre lo demás, y no se hace el debido reconocimiento a las propuestas educativas o investigativas con enfoque tradicional, o a aquellas con innovaciones profundas, ya que no serán reconocidas sino se ajustan a los criterios predefinidos por las autoridades educativas (López P., 2020, p. 269)

Desde otra perspectiva, Martín (2016) afirma que las problemáticas de la Educación Superior en Colombia radican

(...) en la incapacidad, por parte del gobierno, en dar respuesta a las expectativas de la comunidad académica, la sociedad, los procesos de formación, la ampliación de cobertura, la pertinencia de los programas y las competencias de los egresados, entre otras (Martín, 2016, p. 9).

En este contexto, Miñana y Rodríguez (Miñana & Rodríguez, 2012) afirman que las reformas de la Educación Superior se han caracterizado por un Estado que se exime de garantizar el derecho a la educación, haciéndolo recaer en las Instituciones de Educación Superior y que, al mismo tiempo, se erige en instancia de control de la calidad, lo que constituye

(...) una forma de eximirse de la prestación del servicio, que recae en las “autónomas” instituciones de educación superior (estatales, privadas, mixtas, con y sin ánimo de lucro), mientras se fortalece colocándose en el timón, e imprimiendo direccionamiento al sistema (...) En el caso colombiano –y al igual que sucedió en las reformas neoliberales en Europa, Nueva Zelanda, EEUU y América Latina en la década de los 80 (Didriksson: 2003, 230-231), la “calidad” fue el mecanismo por el cual se pretendió

legitimar la intromisión del Estado en el ámbito de la autonomía universitaria (Miñana & Rodríguez, 2012, p. 180).

La política educativa para las Instituciones de Educación Superior, en este contexto, ha generado contraposición entre los actores, se muestra como puramente coyuntural, perdiendo de vista la necesidad de asegurar una formación integral de los futuros profesionales y ha conllevado dificultades para evaluar la calidad de los programas curriculares al imponer un sistema de aseguramiento basado en estándares internacionales. Las políticas colombianas de Educación Superior, entonces, se muestran descontextualizadas de las realidades de los territorios y de las necesidades de desarrollo del país, lo que se ha traducido en inestabilidad para el sector y en su desconexión con el resto del sistema educativo.

3.2 El aseguramiento de la calidad en la Educación Superior en Colombia

¿Qué se entiende por calidad de la Educación Superior y qué deben asumir las instituciones para lograrla? Para dar respuesta a este interrogante es necesario una revisión de la apuesta teórica del concepto, y analizar el trasfondo de estas concepciones, analizando también lo que convoca y promueve una educación de calidad.

Si bien existen diversas acepciones de lo que a calidad se refiere, es cierto precisar que cada una presenta unos elementos importantes para dar una interpretación clara y lo suficientemente contextualizada, teniendo en cuenta que los entornos, el presente histórico y aquellas características propias de las instituciones, son factores completamente determinantes para llegar a la calidad. La calidad, entonces, no consiste en un término absoluto. Por el contrario, representa un término relativo y dependiente de todos los factores que constituyen principalmente a cada contexto socioeducativo, mención que cobra sentido desde los planteamientos del Consejo Nacional de Acreditación de Colombia -CNA-, el cual afirma que el término se fundamenta en “la universalidad, la integridad, la equidad, la idoneidad, la responsabilidad, la coherencia, la transparencia, la pertinencia, la eficacia y la eficiencia” (**Consejo**

Nacional de Acreditación, 2024) con que las instituciones efectúan las tareas de la Educación Superior.

En Colombia, según lo expuesto en la Ley de Educación Superior, la calidad hace referencia a los resultados académicos, a los medios y procesos empleados, a la infraestructura institucional, a las dimensiones cualitativas y cuantitativas del servicio prestado y a las condiciones en que se desarrolla cada institución. En este contexto, uno de los grandes aspectos para determinar la calidad de la Educación Superior es la pertinencia social de la misma, lo cual se puede revelar a través de la medición del impacto social que genera un programa o institución desde el punto de vista de matrículas, áreas de conocimiento, programas de estudio, vinculación con el sector productivo, y por las repercusiones o transformaciones que trae a la sociedad. En este sentido, puede afirmarse que la calidad depende en gran parte de cada institución y de qué tan articulada se encuentre a su entorno social, del cual debe considerar los aspectos políticos, económicos, culturales y sociales así como su priorización en función del desarrollo social.

Ahora bien, esta perspectiva de la calidad de la Educación Superior en el país ha dado lugar al Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, que refiere el conjunto de acciones y procesos llevados a cabo por los distintos actores que buscan promover, gestionar y mejorar permanentemente la calidad de las instituciones y programas de Educación Superior y su impacto en la formación de los estudiantes. La política de calidad del país se sustenta en cuatro estrategias fundamentales: a) consolidar del Sistema de Aseguramiento de la Calidad en todos sus niveles, b) implementar programas para el fomento de competencias, c) desarrollo profesional de los docentes y directivos, y d) el fomento de la investigación.

Ahora bien, en lo que tiene que ver con la consolidación del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, sus principales objetivos están encaminados a que las Instituciones de Educación Superior rindan cuentas ante la sociedad y el Estado sobre el servicio educativo que prestan, provean información confiable a los usuarios del servicio educativo y cuenten con procesos de autoevaluación permanente de sus programas académicos en el contexto de una cultura eficiente de evaluación. Dentro del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, existen tres componentes

que logran definir los criterios de calidad: la información, la evaluación y el fomento.

La información de los procesos inherentes a las instituciones de educación superior, se encuentra en cuatro sistemas que apoyan la formulación de la oferta, los procesos de evaluación, los planes de mejoramiento, los programas de fomento y la definición de políticas. Entre ellos se encuentra el Sistema Nacional de Información de Educación Superior (SNIES), el cual ofrece datos sobre las instituciones de educación superior en Colombia y los programas que ofrecen. El segundo es el Observatorio Laboral para la Educación, que permite un seguimiento permanente de los graduados de la Educación Superior en Colombia, donde se expresan datos para interpretar las relaciones entre la dimensión de la educación superior y lo correspondiente a la situación laboral de los egresados. El tercero es el Sistema de Información para el Aseguramiento de la Calidad (SACES), el cual contiene información para el proceso de Registro Calificado de programas académicos y, por último, está el Sistema de Prevención y Análisis de la Deserción en las Instituciones de Educación Superior (SPADIES), que posibilita el seguimiento a cada estudiante para calcular el riesgo de la deserción y prevenirlo.

La evaluación de los procesos de calidad es llevada a cabo con la colaboración de pares académicos y organismos asesores y de apoyo. El Sistema evalúa instituciones y programas en el momento de su creación, para obtener o actualizar el Registro Calificado; periódicamente durante su funcionamiento, y por solicitud de las instituciones cuando buscan la Acreditación de Alta Calidad. Esta última, se ha convertido en una herramienta de autoevaluación, autorregulación y mejoramiento continuo de programas e instituciones.

El último de los componentes dentro del Sistema de Aseguramiento de la Calidad, es el fomento, realizado por el Ministerio de Educación Nacional y que consiste en procesos de asistencia técnica en la evaluación y de acompañamiento a los planes de mejoramiento de instituciones que han tenido inconvenientes con la obtención del Registro Calificado. También se expresa en el desarrollo de proyectos para mejorar condiciones específicas de calidad, como infraestructura, investigación, cualificación docente y promueve la pertinencia de la oferta en los diferentes niveles de formación o modalidades.

3.3 Marco normativo para el aseguramiento de la calidad en los programas de formación inicial de maestras y de maestros en el país

Las Instituciones de Educación Superior se encuentran en un entorno cambiante y, como lo plantean Vizcarra, Boza y Monteiro (2011), los procesos de aseguramiento de la calidad pueden convertirse en un factor de inestabilidad para los programas académicos más que en factor de desarrollo:

La calidad establecida en función a eficiencia, eficacia, productividad y acreditación, es afectada por las dinámicas externas al sistema evaluado: de los mercados, el avance de la ciencia y la tecnología, el crecimiento del conocimiento, o por dinámicas internas del propio sistema, que hacen que se formulen nuevas alternativas, nuevas propuestas, de manera que el juicio de calidad pierde vigencia, está afectado por la obsolescencia (p. 295).

El aseguramiento de la calidad es relativamente reciente en el país y se realiza bajo la presunción de promover la articulación de la Educación Superior con las necesidades de desarrollo del país. No obstante, en un entorno cambiante, económica y políticamente inestable, que afecta también a las Instituciones de Educación Superior, el aseguramiento de la calidad se convierte en un concepto relativo, que depende de cada institución y programa educativo y muestra sus resultados de acuerdo a los niveles de coherencia que existen entre los entornos que crean las condiciones para el desarrollo académico de los programas y las realidades que se busca transformar.

En medio de esta tensión entre el desarrollo endógeno de los programas y su capacidad para incidir en el desarrollo de comunidades y de la sociedad, el país ha venido construyendo, desde finales del siglo XX, un marco normativo para el aseguramiento de la calidad de los programas de licenciatura. De hecho, en Colombia, los primeros programas de Educación Superior que tuvieron que realizar el proceso de aseguramiento fueron aquellos destinados a la formación inicial de los profesores. La razón para ello fue el auge de las políticas de calidad educativa por parte de organismos multilaterales, que partían de la premisa de que un mejoramiento sustancial del sistema educativo sería el resultado de un mejoramiento de los procesos de formación de maestras y de

maestros a nivel del pregrado. Pronto, lo anterior se tradujo en un ambiente de regulación normativa y direccionamiento de la calidad en la educación para los programas de licenciatura y, como lo plantean (Valbuena, et al., 2017, p. 365) “ocurrió lo que el Consejo Nacional de Acreditación -CNA- quiso evitar en 1995: homogeneidad, control y vigilancia, jerarquización y calidad como criterios mínimos, debido a que el Sistema Nacional de Acreditación no es el único que mide la calidad”.

Este contexto tomó forma de manera progresiva en la medida en que la regulación de los programas de licenciatura se fue ampliando en el país. Este proceso tuvo, como punto de partida, la Ley 30 de 1992, la Ley 115 de 1994 y el decreto 2904 de 1994 que establecen unos referentes sobre la formación que se debe ofrecer a los profesores y los criterios de calidad científica, pedagógica, disciplinar, ética e investigativa que debe poseer su preparación profesional, tanto en pregrado como en posgrado. Posteriormente el decreto 272 de 1998 definió la acreditación previa de los programas de formación inicial de maestros la cual contempló como aspectos centrales de la calidad la definición de principios curriculares, perfiles profesionales y nomenclatura de títulos. El decreto estableció un tiempo de dos años para que los programas de licenciatura pudieran organizar sus currículos. En caso de que no lo logran, no podrían continuar con su funcionamiento. Con la expedición del Decreto 272 de 1998 el país comenzó un proceso paulatino de homogenización de los currículos y de los propósitos formativos de las licenciaturas en relación con la formación profesional y el ejercicio de los educadores. Esta intención de homogenización profesional y curricular se hace evidente en el artículo 2 cuando establece que “los programas académicos en educación corresponden a un campo de acción cuya disciplina fundante es la pedagogía, incluyendo en ella la didáctica” (Ministerio de Educación Nacional, 1998, p. 1), con lo que se resalta el papel de la pedagogía como pilar fundamental en los diseños curriculares de los programas, y se reivindica el valor de dicha disciplina como columna vertebral en la formación de maestros y maestras, además de que ubica al maestro formado como un académico y un agente de la cultura. Por otra parte, el artículo 4 de este decreto toma como un punto de trabajo la organización académica básica planteando aspectos relacionados al orden de lo curricular:

Sin perjuicio de la autonomía universitaria, los programas académicos en Educación se organizarán teniendo en cuenta los siguientes núcleos del saber pedagógico básicos y comunes, los cuales podrán ser complementados con los que adicionalmente establezca cada institución: a) La educabilidad del ser humano en general y de los colombianos en particular en sus dimensiones y manifestaciones según el proceso de desarrollo personal y cultural y sus posibilidades de formación y aprendizaje; b) La enseñabilidad de las disciplinas y saberes producidos por la humanidad, en el marco de sus dimensiones histórica, epistemológica, social y cultural y su transformación en contenido y estrategias, formativas, en virtud del contexto cognitivo, valorativo y social del aprendiz. El currículo, la didáctica, la evaluación, el uso pedagógico de los medios interactivos de comunicación e información y el dominio de una segunda lengua; c) La estructura histórica y epistemológica de la pedagogía y sus posibilidades de interdisciplinariedad y de construcción y validación de teorías y modelos, así como las consecuencias formativas de la relación pedagógica; d) Las realidades y tendencias sociales y educativas institucionales, nacionales e internacionales; la dimensión ética, cultural y política de la profesión educativa (**Ministerio de Educación Nacional, 1998, p. 2**)

El decreto 272 de 1998 fue derogado por el decreto 2566 de 2003, que estableció las condiciones mínimas de calidad que debían demostrar los programas de licenciatura para poder obtener el registro calificado. El decreto centró la calidad en el cumplimiento de los siguientes aspectos: a) denominación académica del programa, b) justificación del programa, c) aspectos curriculares, d) organización de las actividades de formación por créditos académicos, e) formación investigativa, f) proyección social, g) selección y evaluación de estudiantes, h) personal académico, i) medios educativos, j) infraestructura, k) estructura académico administrativa, l) autoevaluación, m) bienestar universitario y n) recursos financieros.

Este decreto fue, a su vez, derogado por la Ley 1188 de 2008 que explicitó aún más las condiciones de calidad a cumplir por los programas:

1. La correspondencia entre la denominación del programa, los contenidos curriculares y el logro de las metas para la obtención del correspondiente título.
2. La adecuada justificación del programa para que sea pertinente frente a las necesidades del país y el desarrollo cultural y científico de la Nación.
3. El establecimiento de unos contenidos curriculares acordes con el programa que se ha establecido y que permitan garantizar el logro de los objetivos y sus correspondientes metas.

4. La organización de todas aquellas actividades académicas que fortalezcan los conocimientos teóricos y demuestren que facilitan las metas del proceso formativo.
5. La adecuada formación en investigación que establezca los elementos esenciales para desarrollar una actitud crítica, la capacidad de buscar alternativas para el desarrollo del país.
6. La adecuada relación, efectiva con el sector externo, que proyecte a la universidad con la sociedad.
7. El fortalecimiento del número y calidad del personal docente para garantizar, de una manera adecuada, las funciones de docencia, investigación y extensión.
8. El uso adecuado y eficiente de los medios educativos de enseñanza que faciliten el aprendizaje y permitan que el profesor sea un guía y orientador y el estudiante sea autónomo y participante.
9. La garantía de una infraestructura física en aulas, bibliotecas, auditorios, laboratorios y espacios para la recreación y la cultura, que permitan la formación integral de los estudiantes como ciudadanos de bien y garanticen la labor académica (**Congreso de la República, 2008**).

Así mismo, estableció las condiciones de carácter institucional que debían garantizar las condiciones para el desarrollo de los programas académicos, entre las que figuran adecuados mecanismos de selección y evaluación de estudiantes y profesores, la existencia de una estructura administrativa y académica flexible, el desarrollo de una cultura de la autoevaluación, la existencia de un programa de seguimiento a egresados, un modelo de bienestar universitario y el aseguramiento de los recursos para el cumplimiento de las metas académicas de los programas. La Ley se reglamentó a través del decreto 1295 de 2010 que entró a precisar, en mayor medida, los aspectos a evaluar atinentes a cada una de las condiciones de calidad definidas.

Para el año 2015 se expide el Decreto 1075, Único Reglamentario del Sector Educación, que compila y racionaliza toda la normatividad reglamentaria en educación preexistente en el país, simplificándola y actualizándola para que se ajuste a la realidad institucional y a la normatividad vigente, en el entendido de que con este Decreto el gobierno nacional busca asegurar la eficiencia económica y social del sistema legal y afianzar la seguridad jurídica (**Presidencia**

de la República, 2015). Y también en 2015 la Ley 1753, que expidió el Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018 estableció un cambio en el Sistema Nacional de Acreditación, consistente en que los programas de licenciatura debían obtener la acreditación de alta calidad a partir de cuatro cohortes de estudiantes. Así mismo, estableció que los programas de licenciatura debían equiparar los criterios del registro calificado a los criterios de alta calidad. Estos cambios se reglamentaron con el decreto 2450 de 2016 que nivela “las condiciones de calidad del registro calificado de los programas académicos de licenciatura y los enfocados a la educación a los lineamientos fijados para la acreditación en alta calidad” (**Presidencia de la República, 2016**). Con este decreto, se trasgrede la voluntariedad que posee la acreditación de los programas académicos en la Ley 30 de 1992, (Artículo 53) y se discrimina a las licenciaturas y del resto de programas de educación superior. También se definen los criterios a considerarse en la evaluación de los programas de licenciatura y los orientados a la educación para el trámite de obtención o renovación del registro calificado.

Luego, con la expedición de la Resolución 02041 de 2016, sustituida por la Resolución 18583 de 2017, se establecen las características específicas de calidad de los programas de Licenciatura para la obtención, renovación o modificación del registro calificado, regula entre otras disposiciones la denominación a la que deben responder los programas de licenciatura en el país. Así mismo define los contenidos curriculares y las competencias que debe poseer el educador, por lo que señala que la

(...) Institución de Educación Superior diseñará sus currículos de los programas de Licenciatura asegurando que sus egresados, una vez estén en el ejercicio de su profesión como licenciados, tengan la capacidad de garantizar la pertinencia y el logro de los procesos educativos a partir de la apropiación de los Estándares Básicos de Competencias, lineamientos curriculares y referentes de calidad, con el fin de fortalecer los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Para esto, el programa debe incluir formación en pedagogía, didáctica de los saberes escolares, formación disciplinar tanto pedagógica como investigativa en el saber específico (Ministerio de Educación, 2016, p. 4)

De otro lado señala que:

Los valores, conocimientos y competencias del educador comprenderán los siguientes cuatro componentes, que deben ser desarrollados conjuntamente, asegurando su articulación: 1. Componente de fundamentos generales; 2. Componente de saberes

- específicos y disciplinares; 3. Componente de pedagogía y ciencias de la educación, y
 4. Componente de didáctica de las disciplinas. (Ministerio de Educación, 2016, p. 5)

Finalmente, se han venido realizando ajustes importantes a partir de las resoluciones 2041 de 2016 y 18583 de 2017, que toman como referente la Práctica Pedagógica, haciendo una revisión y actualización de la Resolución N° 37 de 2015; clarificando asuntos tales como: trámite de pagos de la ARL para los asesores docentes; generación de nuevos escenarios de prácticas pedagógicas, convenios locales, regionales y nacionales y algunas directrices referidas a los profesores de práctica que deben tener experiencia en educación básica y media. También hacen una distinción importante entre tres tipos de práctica: Profesional, docente y pedagógica y educativa.

Ahora bien, la normatividad descrita permite apreciar una evaluación de la calidad de los programas de licenciatura a partir de un paradigma empresarial o economicista que mide su desempeño desde criterios centrados en la eficacia, que prepondera el análisis costo-beneficio, la gestión y racionalización de los recursos y la rendición de cuentas, promoviendo la jerarquización y competencia entre programas académicos y universidades. En consecuencia, la normatividad se ha orientado más hacia la estandarización de criterios que garanticen coincidencias en el funcionamiento del servicio educativo, más que en valorar las diferencias de los programas, diferencias que son fundamentales de cara a su pertinencia social en un país con regiones tan diversas como Colombia. En este contexto es de crucial importancia que el país avance hacia un escenario en el que:

- a. Las políticas educativas generen mecanismos de identificación de problemas y potencias de las comunidades a nivel social, fomenten la edificación de currículos pertinentes e impulsar la investigación aplicada al contexto real, en interacción con la comunidad; también es urgente que garanticen una mayor inversión en las Instituciones de Educación Superior con el fin de garantizar la calidad.
- b. Se supere la inestabilidad política y normativa en los programas de licenciatura, puesto que las constantes reformas o modificaciones han generado efectos contrarios a la calidad tales como la no comprensión de las normativas, la falta de una cultura de evaluación de la vigencia de estos criterios, el logro de niveles óptimos de asimilación de estas normativas por parte de todos los integrantes de una comunidad educativa.

04

Las perspectivas curriculares y la pertinencia social en las instituciones de educación superior del suroccidente colombiano

“En suma, el currículo es un constructo histórico, tanto en su teoría como en sus prácticas, y es cada comunidad educativa la que debe definirlo de acuerdo a cómo explican ellos la relación Escuela-Sociedad, Teoría-Práctica y el rol de sus actores en la dinámica de las instituciones educativas”

(Osorio, 2017, p. 151)

“El currículo es una praxis antes que un objeto estático emanado de un modelo coherente de pensar la educación o los aprendizajes necesarios [...] Es una práctica, expresión, eso sí, de la función socializadora y cultural”

(Sacristán J. G., 2007, p. 25)

El capítulo que se desarrolla a continuación presenta los resultados del proceso investigativo. Para ello, en primer lugar, describe la muestra de Instituciones de

Educación Superior que participaron en el estudio. En segundo lugar, da cuenta de las perspectivas curriculares que se encuentran presentes en los programas académicos de licenciatura que participaron en el estudio. En tercer lugar, identifica los perfiles de ingreso y egreso de los estudiantes que participan en los programas, así como las valoraciones que han realizado sobre el cumplimiento de sus expectativas de formación.

4.1 Muestra de Instituciones de Educación Superior que participaron del estudio

La Asociación Colombiana de Facultades de Educación -ASCOFADE-, es una entidad privada, sin ánimo de lucro, de carácter pedagógico, científico y cultural, constituida por siete capítulos: Antioquia-Chocó, Caribe, Centro, Eje Cafetero, Nororiente, Suroriente y Suroccidente, que en total acogen ochenta y cuatro (84) Facultades de Educación y otras unidades académicas dedicadas a la formación de educadores, que cuentan con programas reconocidos por el Estado Colombiano, y que mediante solicitud voluntaria ingresan a la Asociación, acogidos a los Estatutos vigentes de la misma durante su permanencia. ASCOFADE, interesada en la formación de profesionales de la educación y la calidad en la prestación de este servicio en el país, indaga sobre la consolidación de políticas educativas a partir de una profunda reflexión sobre la realidad de la Educación Superior.

En este contexto, el capítulo Suroccidente de ASCOFADE reúne a las Instituciones de Educación Superior de los departamentos del Valle del Cauca, Cauca y Nariño. De las 12 Instituciones de Educación Superior que integran el capítulo Suroccidente de ASCOFADE, 6 son de carácter público y 6 de carácter privado. En cuanto a su distribución geográfica, 7 de ellas se encuentran en el Departamento del Valle del Cauca, 3 se encuentran en el Departamento de Nariño y 2 en el Departamento del Cauca. La tabla No. 5 da cuenta de los programas de licenciatura que se desarrollan en cada una de las Instituciones de Educación Superior.

Tabla 4. Licenciaturas que ofertan las Instituciones de Educación Superior del capítulo ASCOFADE Suroccidente

	Instituciones	Licenciaturas que oferta
1	Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium	Licenciatura en Ciencias Sociales Licenciatura en Educación Artística Licenciatura en Informática
2	Institución Universitaria Antonio José Camacho	Licenciaturas en Educación Infantil Licenciatura en Ciencias del Deporte y la Educación Física
3	Institución Universitaria Bellas Artes	Licenciatura en Artes escénicas
4	Institución de Educación Superior UCEVA	Licenciatura en Educación Física Recreación y deporte Licenciatura en lenguas extranjeras con énfasis en Inglés Licenciatura en Ciencias Sociales
5	Universidad de San Buenaventura	Licenciatura en Educación infantil, Licenciatura en Lengua Castellana y Literatura Licenciatura en Educación Física
6	Universidad del Valle	Licenciaturas en Ciencias Naturales y Educación Ambiental Licenciatura en Educación Popular Licenciatura en Educación Física y Deportes Licenciatura en Matemáticas
7	Universidad ICESI	Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana Licenciatura en Artes Licenciatura en Lenguas Extranjera con énfasis en inglés Licenciatura en Educación Básica Primaria Licenciatura en Ciencias Sociales Licenciatura en Ciencias Naturales.

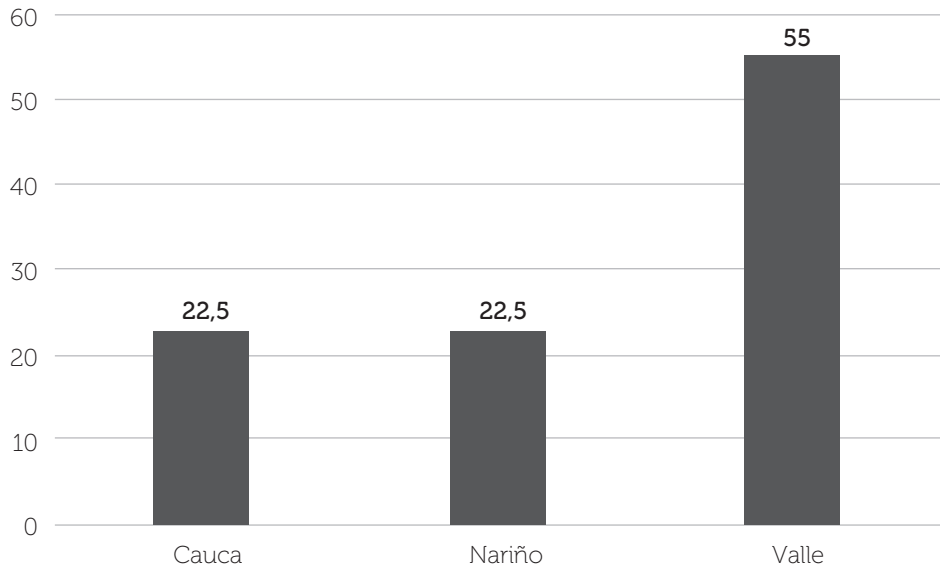
	Instituciones	Licenciaturas que oferta
8	Corporación Universitaria Autónoma del Cauca	Licenciatura en Entrenamiento deportivo Licenciatura en Educación Infantil
9	Universidad del Cauca	Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Lengua Castellana e Inglés Licenciatura en Ciencias Naturales y Educación Ambiental Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Educación Artística Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Educación Física Recreación y Deporte Licenciatura en Educación Básica Primaria Licenciatura en Educación Física, recreación y deporte Licenciatura en Matemáticas
10	Universidad de Nariño	Licenciatura en Lengua Castellana y Literatura Licenciatura en Educación básica con énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental Licenciatura en Literatura
11	Universidad Mariana	Licenciatura en Matemáticas Licenciatura en Educación Infantil Licenciatura en educación Básica Primaria
12	Universidad Cesmag	Licenciatura en Educación Física Licenciatura en Educación Infantil Licenciatura en Química

Fuente: elaboración propia

El Capítulo Suroccidente de ASCOFADE reúne un total de 40 programas de licenciatura que corresponde al 42% de la oferta de formación presente en la región. A su vez, los 95 programas que se ofertan en la región equivalen al 20% del existente a nivel nacional. Como se puede apreciar en la gráfica No. 1 el 55% de las licenciaturas del Capítulo Suroccidente de ASCOFADE se

desarrolla en el Departamento del Valle, mientras que en los Departamentos del Cauca y Nariño se desarrollan, en cada uno, un 22,5% de los programas.

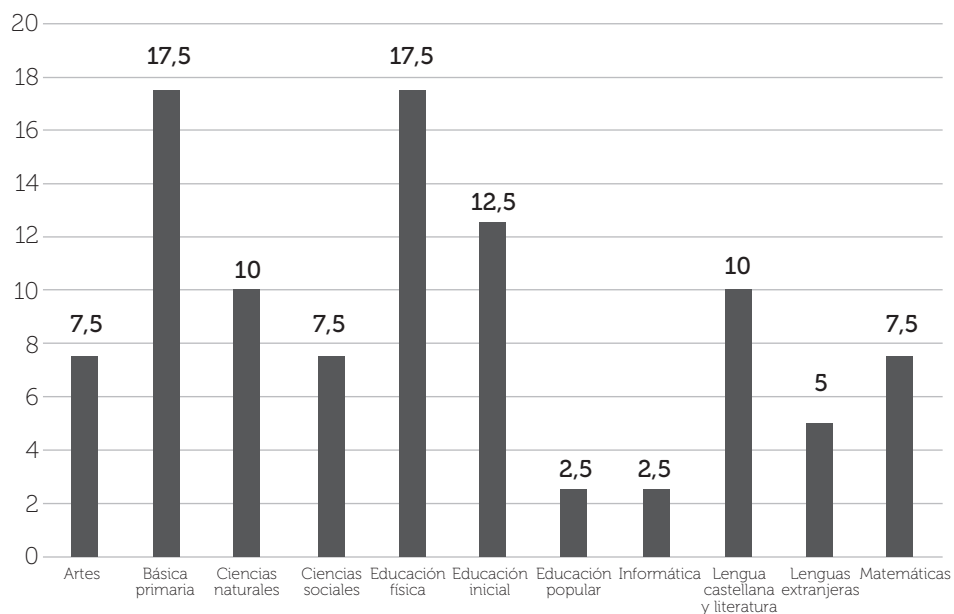
Gráfica 1. Distribución de los programas de licenciatura del Capítulo Suroccidente por Departamento



Fuente: elaboración propia

Por otro lado, la gráfica No. 2 permite observar que la mayor parte de las licenciaturas del Capítulo Suroccidente de ASCOFADE se encuentran agrupadas en torno a la formación de maestras y maestros para la Básica Primaria, la Educación Física y la Educación Inicial. Resaltan también aquellas licenciaturas que se enfocan en la formación de docentes para la Lengua Castellana y la Literatura, para las Ciencias Naturales, para las Artes, para las Ciencias Sociales y para las Matemáticas. En menor medida se encuentran programas orientados a la formación en Lenguas Extranjeras, Educación Popular e Informática.

Gráfica 2. Distribución de las licenciaturas del Capítulo Suroccidente de ASCOFADE por área de formación de los docentes



Fuente: elaboración propia

En cuanto a la distribución de las licenciaturas por área de formación de los docentes y departamento en el que se ubican, la tabla No. 5 indica que, en el Departamento del Cauca, son mayoría las licenciaturas orientadas a la Básica Primaria, mientras que en menor medida se encuentran aquellas enfocadas en las Ciencias Naturales, en la Educación Inicial y en las Matemáticas; en el Departamento de Nariño la mayor parte de las licenciaturas se agrupan en torno a la Básica Primaria, la Educación Inicial y la Lengua Castellana y la Literatura, mientras que se agrupan en menor número alrededor de las Ciencias Naturales y la Educación Física; y en el Departamento del Valle del Cauca la mayor proporción de las licenciaturas forma a las maestras y maestros en Educación Física, en tanto que la menor proporción se enfoca en la formación de docentes para la Básica Primaria, la Educación Popular, la Informática y las Matemáticas.

Tabla 5. Distribución de las licenciaturas del Capítulo Suroccidente de ASCOFADE por Departamento y área de formación de docentes

Etiquetas de fila	Cauca	Nariño	Valle	Total general
Artes	0	0	7,5	7,5
Básica Primaria	10	5	2,5	17,5
Ciencias Naturales	2,5	2,5	5	10
Ciencias Sociales	0	0	7,5	7,5
Educación Física	5	2,5	10	17,5
Educación Inicial	2,5	5	5	12,5
Educación Popular	0	0	2,5	2,5
Informática	0	0	2,5	2,5
Lengua Castellana y Literatura	0	5	5	10
Lenguas Extranjeras	0	0	5	5
Matemáticas	2,5	2,5	2,5	7,5
Total general	22,5	22,5	55	100

Fuente: elaboración propia

En los programas de formación del Capítulo Suroccidente de ASCOFADE se encuentran matriculadas 20.818 personas lo que corresponde al 7,5% de la matrícula en programas de formación inicial de maestras y de maestros en la región. Para el presente estudio, se realizó una consulta vía encuesta a 1321 estudiantes de los programas de licenciatura de la muestra, de los cuales el 75% se reconocen como mujeres, un 24,24% como hombres, un 0,61 como homosexuales, un 0,08% como bisexuales y un 0,08% como asexuales. De los 1321 estudiantes encuestados, el 18,7% tienen hasta 24 años de edad, el 58,7 % entre 25 y 30 años de edad, el 16,6% entre 31 y 40 años de edad y el 5,8% entre 40 y 60 años de edad. Del total de estudiantes que participaron en la encuesta, el 48,8% proceden del Valle del Cauca, el 28,5% de Nariño, el 13,9% del Cauca, el 3,6% de Putumayo y el 5,5% de otros departamentos del país. De la muestra de estudiantes, el 11,01% obtuvieron un puntaje global menor a 100 en la Prueba Saber 11, mientras que un 8,6% obtuvo un puntaje

entre 100 y 200, un 50,8% un puntaje entre 200 y 300, un 21,9% un puntaje entre 300 y 400 y un 7,6% un puntaje mayor a 400.

Finalmente, en cuanto al área de influencia de los programas académicos del Capítulo Suroccidente de ASCOFADE la tabla No. 6 permite apreciar el número de pobladores de los Departamentos a los cuales se dirige su oferta.

Tabla 6. Población global del suroccidente colombiano

Departamento	Cabecera Municipal	Centro Poblado y Rural Disperso	Total
Putumayo	182.286	176.841	359.127
Nariño	713.629	913.960	1.627.589
Cauca	545.902	918.586	1.464.488
Valle del Cauca	3.242.187	547.687	4.475.886
Total	4.684.004	2.557.074	7.927.090

Fuente: Plan de Desarrollo Territorial 2020 – 2023 de los Departamentos de Putumayo, Nariño, Cauca y Valle del Cauca

En la actualidad la región suroccidental de Colombia ha padecido los embates de la violencia y el abandono estatal el problema se agudiza en los departamentos del Cauca y Nariño, donde son asesinados líderes sociales y maestros por integrantes de grupos armados al margen de la ley.

La presencia permanente de la FARC EP en 18 municipios del Cauca y 16 en Nariño y esporádica en otros, estaba acompañada no sólo de choques con la fuerza pública sino de acciones de contrainsurgencia. Los grupos residuales o rearmados para negocios que tienen mayor presencia en Tumaco, y municipios vecinos y, por otro lado, en el Norte del Cauca o hacia el occidente, no tienen una agenda de enfrentamiento a la fuerza pública y sólo realizan ataques cuando hay situaciones de negocios en peligro o para dar mensajes sobre control de rutas para el tráfico de drogas. En 2018, su radio de acción se ha concentrado en el Cauca en 14 municipios y en 11 de Nariño (González, González, & Espitia, 2018, p. 6).

Esta situación requiere de la atención de la población a partir del derecho a la educación como una manera de resistencia ante la situación de

violencia que transgrede el acontecer de las comunidades; por tal motivo, se hace necesario llegar a estas regiones con programas de educación superior a través de la educación a distancia, servicio que prestan algunas facultades del capítulo suroccidental de ASCOFADE, de esta manera, la región se ve favorecida en lo referente a aspectos formativos, ya que muchas de los programas de licenciatura se ofertan en esta modalidad que permite el acceso a la educación superior en los territorios donde prevalece la violencia como una manera de demostrar poder; por consiguiente, es la educación la que posibilita la construcción de escenarios de paz y consolida el bienestar social y el desarrollo humano.

Del mismo modo, un enfoque positivo de la Educación para la Paz, es dar a conocer que los seres humanos no son por naturaleza violentos, y que las raíces de la violencia están relacionadas más bien con variables psicológicas y sociales que con nexos genéticos. Como sustento de este enfoque, aparece el desarrollo de teorías humanistas en la educación, las cuales tienen la confianza de que el individuo puede cambiar las generaciones futuras y no está condenado a perpetuar la violencia por razones biológicas; esta tesis deja una ventana abierta en la formación de sujetos en pro de la cultura de la paz, espacio que se aprovecha en el área de las ciencias socio-pedagógicas. Por consiguiente, se deben unir esfuerzos en pro de crear currículos escolares que afirmen que todos los educandos, poseen una capacidad innata para crecer, aprender y desarrollarse plenamente. Uno de los roles más importantes de esta nueva formación es ayudar a explorar y crear condiciones a través de las cuales pueda florecer tal crecimiento a nivel humano (Sánchez, 2011, p. 146).

De esta manera, son los maestros egresados de los programas de licenciatura quienes afrontan esta dura labor tanto en las zonas urbanas y rurales, buscando a través de nuevas estrategias educativas, alternativas que contrarresten la violencia y fortalezcan los territorios a través de programas, proyectos que tienen como fin el desarrollo humano. Por esta razón es una gran potencialidad la oferta educativa de las instituciones de Educación Superior en diferentes aspectos formativos, toda vez que los procesos de enseñanza aprendizaje afianzan la labor pedagógica de los maestros y despiertan el pensamiento crítico de los sujetos en los territorios.

4.2 Perspectivas curriculares de los programas de licenciatura del Capítulo Suroccidente de ASCOFADE

La lectura de los documentos maestros permite, en primera instancia, identificar diversidad de menciones sobre aquello que se entiende por currículo, lo cual es evidente en las adjetivaciones usadas para nombrarlo: “perspectiva integral”, “construcción histórica y social del ser humano”, “construcción cultural e histórica”, y, “construcción cultural”. Sólo en un caso particular, Universidad Mariana, en lugar del concepto currículo, se hace uso de “diseño curricular”. Si bien existen diferentes adjetivos referidos al currículo, algunos soportados en autores como Kemmis, Oviedo o García, es importante subrayar aquellos aspectos comunes que logran visualizarse. El primero de ellos es la atención y énfasis en los aprendizajes, llámese ambientes de aprendizaje, objetivos de aprendizaje, entornos de aprendizaje, proceso de aprendizaje o aprendizaje autónomo. Solo una institución refiere que el currículo aborda una propuesta de enseñanza y aprendizaje.

La centralidad que los programas de formación del Capítulo Suroccidente de ASCOFADE le otorgan al aprendizaje permite apreciar la orientación de los currículos al desarrollo de competencias generales y específicas, lo que evidencia la incidencia del decreto 1330 de 2019, en la medida en que plantea la necesidad de integrar “los resultados de aprendizaje, como un factor a tener en cuenta dentro de la cultura de autoevaluación. Los resultados de aprendizaje son concebidos como las declaraciones expresas de lo que se espera que un estudiante conozca y demuestre en el momento de completar su programa académico” (Presidencia de la República, 2019). Es decir, se podría plantear que las nociones de currículo confirman la importancia que, desde entes multilaterales y el Ministerio de Educación, se le está otorgando a este proceso, lo cual se puede relacionar con las pruebas que los/as estudiantes deben presentar (Saber Pro) y con el tipo de práctica pedagógica y didáctica implementada, quizás muy cercana a los modelos activos o a posturas constructivistas.

Lo que resulta como interrogante, a propósito de los programas de licenciatura, que por definición forman para enseñar, es la ausencia de este proceso a la hora de nombrar el currículo. Si bien existe un debate sobre la interrelación entre enseñanza y aprendizaje, dejar de nombrar uno de los procesos, abre un espacio de discusión sobre ello.

En tal sentido, la opinión de los/as docentes reconoce la fuerza determinante que las políticas educativas tienen sobre el currículo y el fuerte énfasis en los aprendizajes que en las últimas décadas se viene promoviendo y prescribiendo. Para algunos docentes consultados los ajustes curriculares no responden, en primera instancia, a las necesidades de desarrollo de los programas académicos, sino a la adopción, por parte de los formuladores de la política, de las perspectivas de entes multilaterales:

“[...] el deseo del Ministerio, y no solamente del Ministerio, al deseo del Gobierno, de pertenecer a estos organismos internacionales como la OCDE, entonces es como una exigencia de estandarizar esos procesos de educación superior, también para que los estudiantes tengan una mayor competitividad cuando egresan o cuando están buscando procesos de intercambio y se pueda trazar una homologación de los programas que se cursan en los diferentes países, entonces creo que por allí hay un objetivo para cometer esa estandarización. La segunda motivación, pienso que tiene que ver con los resultados de las Pruebas Pisa de los estudiantes de básica secundaria, en la que nos ha ido aparentemente muy mal y el Gobierno, por vía del Ministerio [...]” U. Bellas Artes-1

La opinión crítica de los docentes sobre la incidencia de los organismos multilaterales en el desarrollo curricular de los programas de licenciatura es al mismo tiempo una crítica a la concepción sobre el aprendizaje que subyace a las regulaciones, en tanto determinan el currículo en función de los resultados en las pruebas estandarizadas. En este debate de larga data sobre la estandarización, también se reconoce que

“[...] en la literatura del currículo, se encuentra una vertiente anglosajona y gringa, una de ellas se centra más en un objetivo, en que tenga una evaluación etc., que es el control curricular, y otra mucho más abierta que es la que nosotros practicamos y que se centra en que el currículo es aquello que ocurre en la vida académica, el currículo es la manera en que a través de diseños se canalizan los aprendizajes de unas ciertas formas” U. Icesi-2.

En el currículo se juegan lógicas de control y apertura sobre los aprendizajes que se pretende promover, no solo desde las regulaciones y normas, sino desde las apuestas institucionales. Lo cual no resuelve el debate y, por el contrario, es indicador de un asunto que genera posiciones encontradas entre los requerimientos ministeriales y la vida académica de las instituciones, a propósito de la autonomía universitaria y, por tanto, curricular. Por lo anterior, llama la atención

el interés manifiesto del Ministerio de Educación de prescribir, en parte, los currículos de las licenciaturas como lo hizo con la Resolución 18583 de 2017.

El segundo aspecto que pusieron de relieve los docentes de los programas de licenciatura es la centralidad que le otorgan al diálogo o encuentro con otros actores o sujetos sociales. Esta mirada sobre el currículo es interesante por dos razones. La primera, porque descentra la formación del ámbito institucional-formal, porque implica reconocer otros escenarios de y para la acción educativa. Y, la segunda, porque de manera explícita en algunos casos se da lugar a otros saberes, por ejemplo, cuando se plantea que se debe responder “[...] a la necesidad de proveer a las instituciones educativas, a los grupos de investigación, y a las organizaciones que hacen intervención educativa”, “el reconocimiento tanto de las dinámicas culturales como de las realidades sociales”, o, el “currículo entendido como construcción cultural e histórica, como campo de indagación e investigación y como la oportunidad de establecer diálogos entre los diversos actores”. Estas posiciones, plasmadas en los documentos maestros, expresan la expansión de lo curricular al contexto extra-escolar y/o comunitario. Un par de docentes lo sintetizan de la siguiente manera:

*“Programas de interacción social con las comunidades educativas de la región y del país. Proyectos que vayan más allá de la formación disciplinar, que fomenten el diálogo de saberes, la interdisciplinariedad en torno a las necesidades de los estudiantes y los contextos”.
U. de Nariño-1*

“[...] básicamente la apuesta tiene que ver con un ejercicio que permite un diálogo dentro de lo universal y lo individual lo universal representado desde lo afuera desde lo otro y lo individual representado en la subjetividad de cada uno de nuestros estudiantes y de alguna u otra manera podríamos pensar que se apunte a una especie de cosmopolitismo que nuestros estudiantes puedan ser unos estudiantes cosmopolitas que sean habitantes del mundo que conozcan el mundo que conozcan sus necesidades locales las necesidades de nosotros como locales pero que eso no lo lleve a desconocer lo que ocurre por fuera del mundo digamos que la apuesta tiene que ver con eso y en esa medida yo creo que la pertinencia es grande porque justamente desde la apuesta de todos los cursos y todas las propuestas que hay al interior de los cursos se apunta por eso” U. San Buenaventura-1

El diálogo constituye, así, un elemento vertebral en el desarrollo curricular de las licenciaturas en la medida en que, no solo pone en relación a diferentes sujetos, escenarios e instituciones a propósito de la reflexión sobre la educación, sino que abre posibilidades para la construcción inter y transdisciplinar del

currículo. En tal sentido, pensar, diseñar y poner en marcha el currículo tiene como condición este tipo de diálogo. Los docentes lo expresan así:

“Una mirada humanista holística, fundamentalmente, empezando por lo interdisciplinar que es el equipo de Icesi, esas licenciaturas fueron diseñadas por psicólogos, sociólogos, antropólogos, pedagogos, historiadores, geógrafos, filósofos, artistas, digamos que eso no fue un montón de gente pedagoga que se sentó a hacer una cosa clásica, en absoluto, entonces en ese diálogo interdisciplinar primó fundamentalmente una idea del currículo no técnica, una idea holística, humanista” U. Icesi-2

“Entonces desde ahí, ya se comienza incluso a mirar una perspectiva curricular un poco más flexible, que permite el diálogo entre diferentes disciplinas o diferentes campos del conocimiento desde la licenciatura”. U. Antonio José Camacho-3

Esta perspectiva de reconocer el diálogo inter y transdisciplinar en los debates y diseños curriculares, resulta de interés y relevancia, teniendo en cuenta las demandas de formación y los retos de la educación en el mundo contemporáneo que exigen lógicas de pensamiento que abran las disciplinas y posibiliten otras formas de conocimiento. Es importante, sin embargo, mencionar dos detalles que se leen en un par de entrevistas de los/as docentes. El primero, la necesidad de crear espacios de diálogo – debate, discusión y deliberación – sobre lo curricular en los programas, en el sentido de propiciar estos espacios de manera más constante e integrada. Y, el segundo, que dichos diálogos se traduzcan en acciones curriculares, toda vez que no necesariamente los debates inciden de manera directa en el currículo, perdiendo su eficacia práctica y simbólica, sobre todo cuando los cambios o ajustes devienen de una política ministerial que condiciona las decisiones y acciones sobre el currículo.

En la misma línea de reflexión, dos aspectos más se logran identificar en lo común sobre el currículo que, sin tener una reiteración marcada en los documentos maestros, como los temas anteriores, merecen atención. Uno, es el tema de la investigación, que se menciona ligado al currículo, subrayando que para unos programas esta acción está relacionada a las prácticas de intervención educativa y, para otros, a los procesos relacionados con los grupos de investigación. Lo interesante es que para las universidades este tema es esencial, en tanto función sustantiva, y debe estar presente en cada programa académico. Incluso, en algunos documentos se menciona la relación entre la práctica pedagógica y los procesos de investigación que el Ministerio sugirió al proponer tres tipos

de prácticas, una de ellas llamada práctica de investigación, indicando que los/as “estudiantes de Licenciatura participan o desarrollan un proyecto educativo en contexto” (Ministerio, p. 11, s.f). Así, para los/as docentes tiene relevancia el tema de investigación, en tanto

“Desde un aspecto mucho más amplio a lo pedagógico, es decir, que no sucede simplemente desde la academia sino cómo puede llegar a trascender y a transformar en otros campos, de hecho surgen elementos como es el fortalecimiento desde la perspectiva investigativa, desde cómo evidentemente los procesos de investigación van relacionados y se articulan constantemente con lo que es la práctica de ese licenciado que está en formación. Es por eso, que dentro de sus grandes ventajas que evidentemente logro rescatar ahí un poco, es el valorar, o el darle un significado un poco más integral a lo que es el proceso en este caso de los futuros licenciados. Entonces desde ahí, ya se comienza incluso a mirar una perspectiva curricular un poco más flexible, que permite el diálogo entre diferentes disciplinas o diferentes campos del conocimiento desde la licenciatura”. U. Antonio José Camacho–3

“Me parece interesante que la investigación se haya constituido en elemento fundamental para estos ajustes, yo creo que estamos en mora, dentro de las ciencias sociales del cual hace parte obviamente la educación, para nadie es un secreto que los procesos investigativos en el área de educación de las ciencias sociales han sido procesos relegados, han sido procesos que si bien es ciertos los indicadores no lo son todo, pero si son un referente y sabemos que desde los indicadores investigativos de la educación en relación con otras áreas no estamos como en unos lugares privilegiados, yo creo que eso tiene que ver con los procesos de formación de maestros, necesitamos maestros investigadores, maestros con unas competencias investigativas, en su momento para el ajuste de todos los planes, estudios y para los currículos como tal, ese ha sido un punto a tener en cuenta y que de hecho ahora que lo estamos viviendo en el ejercicio de esos ajuste curriculares es como las competencias investigativas no solamente corresponde a un componente, si bien es cierto en un componente de ese plan curricular se hace explicito, que es precisamente el componente de saberes específicos y disciplinares, si bien es cierto las competencias investigativas son transversales a todos los espacios académicos, entonces un maestro en formación que pregunta, que se interroga por lo que sucede y busca resoluciones, o que busca una actitud propositiva ante el contexto, un maestro que escribe, un maestro que no traga entero, un maestro con un pensamiento crítico son bases fundamentales para esas competencias investigativas”. U. CESMAG–1

Es importante subrayar, además de los planteamientos mencionados, la centralidad de este proceso para el Ministerio de Educación y para el Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación, dentro de sus exigencias de registros calificados, acreditaciones de programas y clasificación de grupos de investigación e investigadores/as. Es decir, es una doble relevancia de la investigación, de un

lado, como proceso de producción y contextualización de conocimientos, y, de otro, como exigencia ministerial para lograr las debidas acreditaciones y/o certificaciones de alta calidad.

“[...] para las licenciaturas uno de los primeros criterios que se han tenido en cuenta aún desde esos cambios que ha habido, son las prácticas pedagógicas con los números de créditos que deben tener estas prácticas pedagógicas, por otro lado, la investigación al hacer una apuesta fuerte dentro de la universidad para categorizar los grupos y hacer una política clara de investigación” U. Santiago de Cali-3.

El otro tema tiene que ver con la transposición didáctica, que se nombra como un propósito del quehacer en algunos programas académicos, haciendo mención a esta acción pedagógica como parte importante de la gestión curricular. Pero llama la atención, al respecto, que en las entrevistas a docentes solo haya una mención sobre la transposición.

En una lectura general del currículo, es importante advertir, que solo un programa académico deja explícito su intención de responder a las preguntas clásicas del diseño curricular, lo cual puede deberse a las diferentes perspectivas o enfoques que los programas asumen, pero es un dato interesante para indagar. La institución plantea lo siguiente:

“Como parte de ese grupo generacional toda la comunidad educativa, a través del diálogo, las interacciones y experiencias, viabilizan la construcción social de significados que permiten plantear una propuesta de enseñanza y aprendizaje pertinente y oportuna para el maestro en formación; y con una mirada hacia la resolución de interrogantes como: ¿qué habilidades se va a desarrollar en el maestro en formación? ¿De qué manera se abordan los diferentes saberes?, ¿Al servicio de qué objetivos? ¿Con qué secuencia? ¿Por medio de qué actividades? ¿Con qué medios? ¿Qué normas regularán el proceso? ¿Cómo se valorará y evaluará los resultados?” U. CESAMG

Ahora bien, lo anterior no niega posturas que aluden a la homogenización curricular, como lo menciona un docente: “Encuentro como desventaja la homogenización de los contenidos curriculares sin tomar en cuenta las particularidades de las Instituciones de Educación Superior y de las diferentes regiones del país”. Pero, siguiendo el hallazgo sobre la diversidad de enfoques o perspectivas curriculares, que en los documentos se evidencia, la diferencia más significativa se expresa de la siguiente manera:

“El currículo (...) se concibe como una construcción histórica y social del ser humano. El currículo, en este contexto, supone la visión de la sociedad: una representación particular de la cultura; unos discursos contruidos a través de mecanismos selectivos de inclusiones que legitiman determinadas formas de lenguaje, de experiencias humanas, de relaciones sociales y de formas de razonamiento (Apple, 1979). En esta perspectiva, la estructura curricular busca menguar los efectos de la hegemonía ideológica, los procesos de dominio intelectual y cultural y promocionar la liberación social (Gramsci 1974). En esta dimensión, el currículo se transforma en una acción emancipadora y negociada. El proceso comunicativo posibilita que los estudiantes usen su capital lingüístico y cultural, para la discusión de creencias y valores (Kemis, 1989); facilita la discusión sobre la hegemonía ideológica (Gramsci, 1976); implica un acto de dominio intelectual y cultural, que impide o dificulta la trasgresión de la dignidad humana y de los derechos de libertad que poseen los sujetos. Con esta orientación crítica se cuestiona los presupuestos del orden social y educativo existentes; de ahí que, desde la fuente sociológica del currículo, se interroge para qué, por qué, con qué y para quién se diseñan los procesos y se indague las relaciones entre saber, identidad y poder (Ramírez 2010)”. U. Nariño.

En la anterior cita es explícita una crítica a los modelos y/o enfoques curriculares de corte reproduccionista, porque estos se encargan de agenciar una mirada hegemónica de la sociedad y, por defecto, de la educación y de su configuración curricular. Por tanto, “la estructura curricular busca menguar los efectos de la hegemonía ideológica”, lo cual indica que la configuración curricular es un campo de disputa entre representaciones del mundo y de aquello que se debe enseñar y aprender. En consecuencia, las preguntas curriculares asumen un tono de debate sociológico y educativo, en coherencia con las perspectivas críticas del campo de conocimiento (Apple, 1987) (Apple, 1997) (Torres J., 2006). De los autores, llama la atención Antonio Gramsci, a propósito de su idea de hegemonía como disputa, y su idea de intelectual como crítico social, que se logra intuir en la cita anterior.

En resumen, se aprecian dos grandes aspectos recurrentes en las Instituciones de Educación Superior del Capítulo Suroccidente de ASCOFADE: aprendizajes y dialogo o encuentro con otros actores o sujetos sociales. Se evidencian dos temas que, si bien no están de manera explícita en todos los programas, son relevantes: investigación y trasposición didáctica. Y una postura marcadamente diferente, aborda la perspectiva del currículo como campo de disputa ideológica y educativa.

4.2.1 Las denominaciones de los programas y su coherencia epistemológica

Se pueden determinar cuatro denominaciones que permiten caracterizar a los programas de licenciatura que participaron de la investigación: a) perspectiva integral, b) construcción histórica y social del ser humano, c) construcción cultural e histórica, d) construcción cultural.

Ahora bien, el primer rasgo a señalar, es que los programas articulan la denominación curricular que les caracteriza con una fundamentación epistemológica. Y ello sucede, quizás, por dos razones. La primera es porque aparece la dimensión disciplinar del programa académico, lo que quiere decir que las denominaciones de los currículos son aquellas que la institución en general acoge como perspectiva. Ejemplo de lo anterior, es el siguiente programa:

“El programa de Licenciatura en Literatura y Lengua castellana tiene como postura epistemológica un enfoque semántico comunicativo propuesto por Oviedo (2002) donde se aborda al lenguaje “un proceso biopsicosocial por medio del cual el hombre convierte su experiencia en sentido y da sentido a su experiencia” (p. 3) (...) Además, los estudios sobre el lenguaje y la literatura no se limitan al aprendizaje de una gramática saussureana. En rigor, los problemas de la significación y la comunicación son abordados desde una perspectiva polifónica de Ducrot (1986) y poliscópica de Oviedo (1997;2002). Esto implica que dichos problemas habrán de ser estudiados teniendo en cuenta los fenómenos de la enunciación (Martínez, 2001), y el hecho de que, la significación y la comunicación aparecen como “un complejo de aspectos heterogéneos sincréticos” (Oviedo, 2002, p. 4-5). De esta manera, el estudio del lenguaje y la literatura supone, entonces, el abordaje de las prácticas textuales y discursivas a partir de los recursos que ofrecen ciencias y disciplinas como la lingüística, la semiótica, el análisis de discurso, y las diversas teorías que conforman el cuerpo de los estudios literarios, según Eagleton (1996)”. U. Icesi.

En el caso de esta institución, su perspectiva curricular es “perspectiva integral”, que en principio es un enunciado general, pero que para el caso del programa académico adquiere una especificidad significativa. La segunda razón, de carácter macro-curricular, es la posible decisión institucional de concebir unos lineamientos generales y permitir que los programas desarrollen sus propuestas.

En el caso de los otros programas académicos estudiados, la relación entre la perspectiva curricular y los elementos epistemológicos, es relativamente coherente. Por ejemplo, frente a la perspectiva curricular de “construcción

histórica y social del ser humano”, se plantea que el lugar epistemológico está “centrado en la práctica pedagógico–social, en el desarrollo de la comunidad y en la cualificación de capacidades sociales, no solo de quienes componen esa comunidad sino también del mismo docente”. O, en el caso que se anunciaba en las perspectivas como diferentes por su opción crítica, se plantea que se “inscribe en la pedagogía crítica. Toda concepción curricular implica siempre una determinada propuesta pedagógica (una propuesta sobre qué y cómo hay que enseñar, aprender a evaluar, el papel en todo ello de los distintos sujetos, sus modos de relacionarse, etc.) y refleja una determinada concepción no solo de lo educativo sino de lo social, lo político y lo cultural”.

En términos generales existe una relación entre la denominación del currículo, sus planteamientos y los postulados epistemológicos que los programas académicos manifiestan adoptar como horizonte de acción y pensamiento. De esta relación cabe resaltar que todos los programas, sin excepción, acogen el criterio de la flexibilidad como parte de sus propuestas académicas que, de igual manera, se expresa con matices según el programa. Algunos de ellos tienen una mirada general, como se puede observar en el siguiente fragmento:

“Se hace evidente en la dinámica curricular del Programa, la formación de maestros se hace de manera integradora y toma como principio la flexibilidad curricular, la cual demanda el fomento de un nuevo clima organizacional donde las relaciones interpersonales entre directivos, maestros y estudiantes permitiéndoles adquirir compromisos que conserven y mejoren la calidad académica. Igualmente se busca lograr mayor flexibilidad para lograr la interacción académica en y entre universidades, establecer criterios para la homologación de cursos y articularse con todo el país en la intensidad del trabajo académico de los estudiantes”. U. CESMAG

Otros programas detallan cada una de las estrategias que implementan para llevar a cabo la flexibilidad:

“(…) la homologación de créditos que los estudiantes han tomado, tanto en otros programas de la Universidad, como en otras universidades, o cuando participan de semestres de intercambio académico a nivel nacional e internacional”,

“(…) la estructura curricular contempla un conjunto de materias que son comunes a los programas y que se denomina currículo central. Esta estructura facilita el tránsito entre programas y la simultaneidad, especialmente entre las 6 Licenciaturas de la universidad, ya que también comparten todas las materias de la línea pedagógica”.

La flexibilidad curricular también se expresa en asuntos micro-curriculares como los siguientes:

“(...) los cursos del plan curricular son ofrecidos en diferentes horarios y se procura tener más de un grupo para cada materia. Esto permite equilibrar el número de estudiantes por grupo, lo que le facilita al estudiante la organización de su carga académica semestral de la forma en la que más le convenga”,

“(...) oferta de cursos (alemán, francés, italiano, mandarín y portugués, o una combinación entre dos de los anteriores) para el desarrollo de la competencia en el manejo de una tercera lengua. Estos cursos son requisito de grado para los estudiantes que deben tomar un tercer idioma”.

Como se puede observar, existen enfoques y miradas diversas sobre el currículo de las licenciaturas estudiadas, que evidencian las trayectorias académicas e institucionales que cada programa ha configurado y tiene como propuesta. Si bien existe una regulación ministerial – para el tiempo del estudio la resolución 18583 de 2017 – los documentos dejan ver una pluralidad nominal y de énfasis al respecto.

4.2.2 Los componentes curriculares

Dentro de los diseños curriculares existen una serie de criterios u ordenadores que, según nivel de complejidad y alcance, permiten organizar propósitos, énfasis, contenidos, cursos y/o tiempos educativos. Uno de los más usados son los llamados componentes, que según los casos pueden tener énfasis distintos. Para el caso de las licenciaturas, la Resolución 18583 de 2017, estableció las características específicas de calidad que deberían tener los programas académicos, entre ellos los componentes, y se conminaba a desarrollarlos articuladamente. Cuatro propuso la Resolución:

1. Componente de fundamentos generales.
2. Componente de saberes específicos y disciplinares.
3. Componente de pedagogía.
4. Componente de didáctica de las disciplinas.

Entendiendo que el currículo opera o funciona bajo una lógica prescriptiva, los anteriores componentes son un indicador de ello, lo cual obligó a los

programas académicos a tenerlos como referente. Es decir, todas las licenciaturas están ceñidas a ellos. Pero, lo interesante de los programas de licenciatura que participaron del estudio, es que dan cuenta de un ejercicio de autonomía universitaria y curricular, porque además de los componentes legales, los programas definieron otros para darle mayor sentido a sus diseños. Unos programas decidieron otros componentes para ordenar el currículum, y los nombran como áreas y en ellas más componentes; otros programas apelan a ejes sin componentes.

Tabla 7. Áreas y componentes curriculares

Áreas	Ejes
<ul style="list-style-type: none"> • Área Básica: Componentes de Formación Básica Profesional General y Formación Básica Profesional Específica. • Área Profesional: Componentes Formación Profesional Disciplinar y Formación en Investigación. • Área Profesional complementaria: Componente Formación Electiva Profesional 	<ul style="list-style-type: none"> • Eje común que se denomina currículum. • Eje pedagogías y didácticas

Nota. Síntesis de las nominaciones que tiene las áreas y ejes en los documentos maestros.

Una estructura más compleja es aquella que combina núcleos conceptuales, componentes generales, componentes institucionales y núcleos básicos del saber pedagógico. En este caso la institución prescribe los núcleos conceptuales, los componentes generales y los núcleos básicos, lo cual supone otro nivel de complejidad para el diseño y la gestión. Es decir, existe una diversidad a la hora de nombrar y ordenar los componentes, tal como lo menciona un docente:

“Ajustarse a los criterios de calidad que se precisan o se establecen en cada una de las condiciones o elementos que hacen parte del registro calificado y se tuvo en consideración los diversos aspectos que ahí se precisan, relacionado primero con una relación lógica de

cada uno de los contenidos propios de la asignatura que se plantearon por semestre, también se tomó en cuenta el modelo educativo institucional y la manera como se concibe el desarrollo de la competencia internacional y, en virtud de los niveles de formación, que se establece en el desarrollo de esas competencias profesionales. En virtud de estos elementos se estructuraron los componentes básicos que nos permitirán dar respuesta en función de la malla curricular”. U. Antonio José Camacho

Así como los enfoques y miradas sobre lo curricular expresan una pluralidad, también lo es cuando se rastrean los componentes, y se hace más evidente toda vez que la Resolución es explícita en proponerlos como ordenadores curriculares y como parte clave para la gestión.

4.2.3 Prácticas pedagógicas y educativas

La expedición de la resolución 18583 de 2017 produjo, de facto, una reforma curricular en las licenciaturas del país que, bajo el criterio de ordenar la oferta académica, obligó a las universidades a responder a los lineamientos ministeriales y a una profunda transformación de los programas académicos. Uno de los aspectos más significativos de cambio, tuvo que ver con las prácticas pedagógicas, por tres razones: una, la diferencia que se estableció entre práctica pedagógica y práctica educativa; dos, el número de créditos asignados a estas prácticas (40); y, tres, la propuesta de secuenciar dichos créditos y sus cursos o asignaturas respectivas, en tres tipos o momentos de práctica: observación, inmersión e investigación. Aspectos que debían reflejarse en los documentos maestros, de cara a las renovaciones de registros calificados.

Si bien es cierto que en las licenciaturas existía una larga tradición y experiencia en los cursos de práctica, el hecho académico y administrativo de programar cuarenta créditos, supuso un reto mayor que implicó un re-diseño curricular. Pero, a pesar de los lineamientos, cada Universidad y sus licenciaturas asumió el reto de diferente manera. Por ejemplo, tal como se deja ver los documentos revisados, una forma de ordenar la petición fue plantear que la práctica esté compuesta por dos componentes: formativo y profesional. En el primero, “los estudiantes desde segundo semestre hasta octavo semestre en las materias de la línea pedagógica del programa realizan visitas a colegios, integrando proyectos de investigación con el contexto educativo de cada institución”, y, en el

segundo, “los estudiantes del programa en noveno y décimo semestre desempeñan sus labores docentes en la institución que escojan, insertándose en el mundo laboral. Lo cual también les proporciona información para sus proyectos de grado”. En esta propuesta no son explícitos los planteamientos hechos por el Ministerio de Educación Nacional.

Otra forma de materializar los lineamientos de la resolución 18583, es “la práctica educativa pedagógica integral e investigativa (PPII), que se define como la construcción teórico – formal, que representa la realidad estudiada y se fundamenta científicamente en las teorías de la educación y la pedagogía; metodológicamente se basa en los diferentes enfoques de investigación y responde a una necesidad histórica concreta: la formación del maestro crítico, creativo, reflexivo, investigador y comprometido con los valores de la convivencia, el pluralismo, la solidaridad y la justicia social”, como se observa en la Universidad de Nariño. Aquí también emerge otra nominación y se le adjudican una serie de valores formativos y perspectivas conceptuales sobre la investigación. Una nominación cercana a la anterior, con sus matices, se plantea de la siguiente manera:

“[La práctica] escenario de interacción entre la teórica y la práctica, donde es relevante tener en cuenta, que la Práctica Pedagógica e Investigativa (en adelante, PPI) tiene su fundamento en la teoría crítica de la educación, en contraste con la concepción técnica que prevaleció por mucho tiempo en la formación de Licenciados y como respuesta a la necesidad de formar un maestro crítico, reflexivo e investigador. Esta teoría es una corriente contemporánea respaldada por autores como: Kemmis (1985) quien la asume como un proceso de transformación; Imbernon (1994) quien hace énfasis en que la PPI no debe separarse el comportamiento reflexivo del crítico para evitar caer en una reflexión técnica y descontextualizada; Stenhouse (1984) por su parte, propende por la necesidad de pensar en la formación de un profesor que asuma una actitud investigadora sobre su propia práctica docente”. U. Mariana.

La anterior cita coincide en darle un nombre distinto a las prácticas, pero las relaciona directamente con autores del campo curricular, para ubicar su relevancia. Esta nominación de práctica pedagógica e investigativa, también la asume otro programa de los revisados, donde los cursos inician desde tercer semestre y se trabajan en dos bloques de clase, dos horas para la investigación y dos para lo pedagógico, y, en palabras de CESMAG, “se desarrolla a través

de espacios teórico práctico, se contempla de primero a décimo semestre, posibilitando estrategias pedagógicas pertinentes para asumir las necesidades educativas de los estudiantes en contextos culturales, locales, institucionales y de aula”. Esta propuesta, a la anterior, le agrega los diferentes contextos donde la práctica se puede desarrollar.

El panorama anterior, como síntesis de la lectura de los programas, deja como hallazgo que los programas decidieron nombrar las prácticas teniendo en cuenta sus trayectorias, los docentes y las experiencias, según el programa académico. Lo cual, en principio, señala una diversidad de sentidos – explícitos en sus formas de nominación – que no necesariamente acogen lo dispuesto en la resolución. Al punto que solo un programa recoge al pie de la letra aquello que la norma plantea. En este mismo sentido, la secuenciación u ordenamiento curricular de las prácticas tendrá sus diferencias. Por ejemplo, cuando se indagó por los sentidos de las prácticas, no aparecen de manera evidente o explícita, los momentos que sugiere el Ministerio, pero en la forma como se ordena, si empiezan a aparecer. Un programa lo plantea de la siguiente manera:

“[Las prácticas] Comienzan a partir del segundo semestre académico con el momento de observación; posteriormente, el momento de inmersión, arranca cuando las estudiantes hayan cursado y aprobado 40 créditos de cada uno de sus programas; finalmente, el tercer y último momento, denominado de investigación, cierra el proceso, cuando los estudiantes se encuentran en los últimos semestres de su formación académica”. U. Católica.

En esta construcción curricular, aparecen los momentos de observación, inmersión e investigación, sin ser muy clara la distribución de créditos. En otro programa los nombres de los momentos se conjugan con otras nominaciones, pero se hace un ordenamiento por semestre: “el momento de práctica de reconocimiento teórico (1 y 2 semestre), 2 momento, práctica de observación (3 y 4 semestre), 3 momento, práctica formativa (5 y 6 semestre), 4 momento, práctica docente (7 y 8 semestre) y 5 momento, reflexión pedagógica e investigativa (9 semestre)”. Y, como ejemplo de otra forma de ordenamiento, en cada semestre donde se desarrolla la práctica, se coloca un énfasis temático, como se observa en la tabla No. 7, que muestra, a modo de ejemplo, una secuenciación de cursos de la Universidad San Buenaventura.

Tabla No 8. Secuencia temática prácticas

Práctica Pedagógica e Investigativa I	Rastrear en los distintos escenarios de Atención a la Primera Infancia, concepciones y representaciones sobre el rol y perfil del educador inicial y su impacto en los procesos de transformación del contexto social. PRODUCTO ASOCIADO: Caracterización
Práctica Pedagógica e Investigativa II	Reconocer desde escenarios diversos el trabajo por proyectos como medio a través del cual lo PEDAGÓGICO emerge en el conjunto de atenciones que rodea la cotidianidad de niños y niñas en su Primera Infancia. PRODUCTO ASOCIADO: Proyecto Pedagógico.
Práctica Pedagógica e Investigativa III	Auscultar propuestas EDUCATIVAS y DIDÁCTICAS en escenarios formales y no convencionales de atención a la Primera Infancia como apuesta de construcción curricular. PRODUCTO ASOCIADO: PEI – PAIPI - POAI
Práctica Pedagógica e Investigativa IV y V	Reflexionar sobre la atención y educación a la Primera Infancia en el contexto de la Diversidad y la Discapacidad. PRODUCTO ASOCIADO: Didácticas Flexibles
Práctica Pedagógica e Investigativa VI y VII	Configurar la personalidad del Licenciado en Educación Infantil a través de la proyección académica y social de su praxis profesional. PRODUCTO ASOCIADO: Trabajo de Grado

Fuente: elaboración propia

Como se puede identificar en la información anterior, las formas de nombrar y secuenciar u ordenar las prácticas pedagógicas, son diferentes en cada programa. Si bien la resolución 18583 de 2017, define componentes y dos perspectivas de las prácticas, junto a la cartilla La práctica pedagógica como escenario de aprendizaje, en la cual se presenta, define y da sentido a los momentos de observación, inmersión e investigación de la práctica, los programas académicos optaron por explorar y diseñar este componente desde sus particularidades disciplinares y marcos curriculares. Ello refleja un momento complejo para los programas, como lo es la gestión curricular. Un docente lo expresa en las siguientes palabras:

“Durante el proceso de cambio de denominación y propuesta curricular del programa se llevaron a cabo varias reuniones de comité curricular, inicialmente los criterios fueron el poder responder con las exigencias dadas por la normativa del momento, ajustar por ejemplo las asignaturas y los créditos del área misional para poder cumplir con el número de créditos que se necesitaban para las prácticas pedagógicas y educativas. Un punto determinante fue el que, en relación al número de créditos, el componente disciplinar específico contaba con poca posibilidad de maniobra, lo cual hizo necesario que se dejara a un lado o se redujera las asignaturas propias del componente como es el caso de asignaturas de las ciencias sociales”. Unicatólica-1

Pero también, para algunos programas, las nuevas exigencias para ordenar las prácticas pedagógicas no supusieron un trabajo adicional o un nivel de complejidad mayor, porque ya venían desarrollando iniciativas que eran susceptibles de ajustar a los requerimientos que el Ministerio de Educación Nacional prescribió. Dos testimonios de docentes ilustran esta situación.

“Como tal, fueron como te digo cambios de denominaciones porque nosotros por ejemplo allí pedían que las prácticas se tuvieran en cuenta las prácticas educativas y las prácticas pedagógicas. Nosotros ya lo habíamos hecho, porque en el programa nosotros teníamos prácticas que se iban dando en todos los niveles educativos que transita la educación inicial. Si. Como era trabajar también con las madres, nosotros incluso tenemos en nuestras prácticas, prácticas pensadas con la madre gestante o sea incluso desde antes de concebir el niño estando en el proceso de gestación ya veníamos trabajando en el programa académico con ellas o sea que ese cambio de la política no nos demandaba cosas extraordinarias más para complementar, porque ya lo veníamos haciendo”. U. Antonio José Camacho-1

“Como les digo para nosotros no fue un traumatismo, lo único que tuvimos que modificar fue una cuestión de denominación y cambios mínimos... ya habíamos pensado en la importancia de las prácticas formativas, en el valor que tiene la formación mediada por tecnologías y la formación de los artefactos entre los muchos trabajos de acción del cuerpo docente”. U. Icesi-4

Lo interesante de este punto sobre las prácticas pedagógicas, es encontrar una diversidad de formas de nombrarlas y ordenarlas, más allá de lo expuesto en la Resolución y la cartilla del Ministerio, dando cuenta de la capacidad de ajustar las experiencias previas que tenían los programas al marco legal sugerido. Sin olvidar la complejidad que supuso secuenciar y adjudicar los créditos a los cursos para dar cuenta los mínimos requeridos por el Ministerio, que en primera instancia obligó a organizar 50 créditos y luego 40, lo cual no deja de causar tensiones institucionales y académicas.

4.2.4 Resultados de aprendizaje

Dentro del conjunto de normas que regulan el campo de la Educación Superior en Colombia, el Ministerio de Educación Nacional, en el año 2019, expidió el Decreto 1330, y en el año 2020 el Acuerdo 02 del CESU, lo cuales establecieron un nuevo marco legal y nuevas demandas de calidad al sector. El centro o énfasis de ambos documentos, son los resultados de aprendizaje, que tienen el sentido de incentivar, en los procesos educativos, la centralidad del estudiante en tanto sujeto de aprendizaje, aspecto que se espera sea evidenciado por los programas académicos⁴.

Este Decreto ha implicado un trabajo de formación y reorganización curricular, no solo en los programas de licenciatura, sino en las universidades en general. Su exigencia ha vuelto a poner en escena el debate sobre la estandarización de los resultados de aprendizaje, su relación con el mundo del trabajo y las competencias laborales a desarrollar como resultado de los procesos académicos que operan bajo los discursos de universalización curricular y los catálogos de clasificaciones nacionales e internacionales de ocupaciones⁵. Debate que ha recordado, así mismo, las viejas tesis de la tecnologización educativa y de currículos centrados en perfiles de egreso ocupacionales, porque recurrir a los resultados de aprendizaje como ordenador curricular básico, es incomprensible sin acudir al muy debatido modelo por competencias. Entiéndase los resultados como

“[...] declaraciones expresas de lo que se espera un estudiante conozca y demuestre en el momento de completar su programa académico. Se constituye en el eje de un proceso de mejoramiento en el que se evalúa el grado en el cual el estudiante se acerca a obtener los resultados definidos por el programa académico. A partir de ellos se llevan a cabo ajustes en los aspectos curriculares para lograr un proceso de aprendizaje más efectivo. Los resul-

4. La primera fecha estipulada para dar cuenta de la implementación de los resultados de aprendizaje, era 19 noviembre de 2021. Pero, “según la nueva resolución, la 20600, del 5 de noviembre (día en que el Ministerio se reunió con CNA, CESU y CONACES en Barranquilla), se hace necesario otorgar más tiempo a las IES para evaluar el impacto de los resultados de aprendizaje, en momentos de Covid, por lo que se amplía en 6 meses el plazo para ello. De tal forma, la nueva fecha límite es de 19 de mayo de 2022”. (Ver. Observatorio de la Universidad Colombia. <https://www.universidad.edu.co/mineducacion-extiende-el-plazo-para-presentar-resultados-de-aprendizaje/>).

5. Ver. *Clasificación Nacional de Ocupaciones. Diccionario ocupacional e índice alfabético de denominaciones ocupacionales*, (2019), Observatorio ocupacional y laboral, edt. SENA.

tados de aprendizaje serán establecidos teniendo en cuenta las tendencias disciplinarias que configuran la profesión; el perfil de formación que se espera desarrollar; la naturaleza, nivel de formación y modalidad del programa académico; y los estándares internacionales. Los resultados de aprendizaje se definirán para un programa académico específico”

El sentido pragmático de los resultados de aprendizaje es evidente en la definición sugerida por los documentos ministeriales, pero a pesar de las tensiones anteriores y producto de la exigencia del Ministerio de Educación Nacional por mostrar evidencias de la aplicación del Decreto 1330 de 2019, las universidades han emprendido acciones encaminadas a ello. Lo que se puede inferir de dichas acciones, de acuerdo con la información analizada en el marco de la investigación, es que cada Universidad ha iniciado procesos de formación sobre el tema y, al mismo tiempo, ha iniciado procesos de ajuste curricular en los programas.

En los programas indagados existe una respuesta general sobre el asunto, que hace referencia al estudio de la normatividad, los alcances conceptuales y técnicos que implican los resultados de aprendizaje y los posibles ajustes curriculares que de su implementación se derivan. Es decir, el estado de los programas se encuentra en proceso de reconocimiento, contextualización y visualización de esta nueva normatividad. Para algunos docentes este trabajo ha significado el abordaje de

“[...] un concepto nuevo que aún está en construcción y elaboración en los documentos ministeriales enuncia pero no se precisa claramente que son los resultados de aprendizajes, en una lectura que se ha realizado a nivel de la institución muestra una cercanía entre resultados de aprendizajes y competencias pero quienes teorizan por medio de estos dos (2) conceptos se diferencian en que el sujeto en formación y los resultados de aprendizaje son elementos que le permiten evaluar a la institución si se están alcanzado o no esos resultados de formación desde esta perspectivas. El hablar de resultados de aprendizaje enriquece la manera de concebir el desarrollo de la competencia de los futuros licenciados y pues nos obliga a tener una competencia de criterios muy claros para poder valorar objetivamente, dentro del proceso de formación, cómo se está desarrollando esa competencia y poder determinar qué acciones de mejoras se implementan o se desarrollan en virtud de que se estén alcanzando o no los resultados de aprendizaje esperados”. U. Antonio José Camacho-2

“En este momento como facultad no hemos abordado la implementación de los resultados de aprendizaje, este es un tema que como universidad estamos en una fase de aproximación y de comprensión frente a los resultados de aprendizaje, desde la perspectiva general y

atendiendo también a los marcos normativos de específicamente el 1330 define lo que es un resultado de aprendizaje como esas declaraciones explícitas de lo que el estudiante debe demostrar en el ser y el que hacer como resultado de aprendizaje [...] tendremos que hacerlo a la luz de la nueva normativa pero no se trata simplemente de cumplir una norma, esto creo que va más allá y de alguna manera hemos querido empezar, y digo hemos porque incluso hay algunos docentes de nuestra facultad asignados con unos tiempos específicos para ello, empezando a realizar un reconocimiento de cómo nuestra facultad asume los procesos evaluativos, nosotros no podemos hablar de resultados de aprendizajes sin hablar de evaluación, la evaluación es un tema que va íntimamente relacionado a ello, entonces queremos empezar haciendo un diagnóstico de cómo estamos abordando la evaluación, que entendemos por evaluación, como la estamos implementando, que estamos evaluando y a partir de eso que encontremos en nuestra facultad poder hacer unos diálogos de reflexión pero también de acciones que nos permitan acercarnos a los resultados de aprendizajes desde la perspectiva que se debe tener al respecto, es una tarea por desarrollar, por seguir cumpliendo y es una tarea que tendremos que ver qué implicaciones tendrá sobre los diseños curriculares y específicamente por el diseño de nuestros micro currículos". U. CESMAG-1.

Los comentarios anteriores ilustran el estado actual de la implementación del Decreto 1330 de 2019. Las Instituciones de Educación Superior y sus programas están desarrollando procesos formativos al respecto para ajustar, de la mejor manera, los currículos, entendiendo que elaborar los resultados de aprendizaje implica, necesariamente, repensar los perfiles, los micro-currículos, los procesos de evaluación y, por obvias razones, los sentidos formativos de los programas. Se podría decir que la situación actual es exploratoria y de ajustes paulatinos, a la espera de las indagaciones del Ministerio de Educación Nacional.

A manera de síntesis de los hallazgos anteriores, cabe resaltar de manera importante y para la reflexión, una especie de tensión entre las políticas de regulación curricular agenciadas por el Ministerio y las realidades y acumulados académicos e institucionales de cada Universidad y cada programa con respecto al enfoque o perspectiva curricular. Si bien las decisiones de política educativa han pretendido, paulatinamente, estandarizar los componentes, competencias y perfiles de egresados, esto se ha encontrado con dinámicas de autonomía e incluso resistencia a dicho proceso. A lo cual ayudan las continuas justificaciones que acogen los argumentos de entes multilaterales, para aplicar las políticas, pero amplificando el campo de tensiones.

Así mismo, los hallazgos permiten reconocer tradiciones académicas y disciplinares singulares, donde en cada una de ellas las nociones y enfoques sobre

el currículo tienen formas diversas de manifestarse. En algunas licenciaturas se acogen perspectivas más técnicas y operativas, pero en otras se alude a teorías de corte más filosófico o del campo de las teorías críticas de y sobre la educación. Ello deja en evidencia un abanico de rutas de pensamiento, diseño y gestión curricular que no necesariamente se inscriben en los códigos y marcos de acción y referencia prescritos por el Ministerio de Educación Nacional.

4.3 Perfiles de ingreso y de egreso en las licenciaturas del Capítulo Suroccidente de ASCOFADE y valoración de los estudiantes de su experiencia de formación

Los perfiles de ingreso y egreso establecidos por los programas curriculares permiten apreciar las características del futuro profesional que, en primer lugar, van a posibilitar su reconocimiento y su transformación como sujeto individual y social y, en segundo lugar, desarrollan sus capacidades para actuar con pertinencia en su contexto. En cuanto a los perfiles de ingreso se pueden identificar tres miradas a partir de las cuales se concibe al estudiante como sujeto de formación: a) una mirada centrada en el estudiante como sujeto que perfila un proyecto de vida ligado a la comprensión de los fenómenos propios de un campo disciplinar, b) una mirada centrada en el estudiante como sujeto que cuenta con unas habilidades desarrolladas para participar en la cultura académica, c) una mirada centrada en el estudiante como sujeto que puede desarrollar un proceso de formación autogestionado.

La primera mirada se caracteriza por reconocer al aspirante de un programa curricular como un sujeto que tiene un interés explícito en un área de enseñanza. Para esta mirada, el estudiante posee una comprensión previa de la educación como ámbito profesional y del campo de conocimiento en el que se va a formar y, por ende, hace énfasis en su construcción profesional en función de la adquisición de las gramáticas del saber disciplinar. Este perfil de admisión señala, además, que el estudiante debe contar con capacidades iniciales para formarse con autonomía, para trabajar colectivamente y para interrogar la realidad en función de su comprensión.

“El estudiante que aspire a formarse como Licenciado en Literatura y Lengua Castellana en la Universidad Icesi, debe caracterizarse por su interés en los campos de la educación, la investigación, la literatura y la lengua castellana. Así mismo, debe ser una persona con interés en estudiar la teoría lingüística que subyace en la lengua castellana, descubrir y entender el significado y sentido de los diferentes tipos de discurso-texto, teniendo en cuenta la perspectiva histórica y cultural que permea los contextos sociales y educativos. De igual manera, el aspirante debe ser una persona autónoma en sus procesos de construcción de conocimiento, con capacidad para trabajar en equipo, y dotado de una actitud curiosa, orientada a la investigación, respetuosa y propositiva”. U. ICESI.

La segunda mirada le da prioridad a las habilidades que ha desarrollado el estudiante como resultado de su proceso de formación en la Educación básica y media que lo habilitan para participar en la cultura académica. A diferencia del primer perfil, que presupone una vocación previa del estudiante orientada al saber específico que se va a enseñar, en este segundo perfil el estudiante es considerado por su desempeño académico previo. Por esta razón, este perfil establece como condición principal para acceder al programa curricular un buen puntaje en las áreas básicas del conocimiento evaluadas por las pruebas de Estado. Este perfil, por otro lado, requiere del aspirante el desarrollo de las habilidades básicas para participar en el mundo académico, con interés en la investigación y con valores que le permitan integrar la comunidad universitaria.

“El perfil de ingreso se define por el puntaje obtenido en la prueba de Estado. El mayor ponderado de puntaje debe estar en el componente de lenguaje, filosofía e historia. Para cada período, el Consejo Académico fijará el número de cupos disponibles para todas las modalidades de admisión y el número mínimo de estudiantes matriculados en primer semestre o año requerido para que un Programa pueda ofrecerse. (Acuerdo No. 087 del 23 de mayo de 2008 c. académico. 50 cupos para cada programa, sin incluir los especiales) Corresponde a la Oficina de Registro Académico verificar que se cumplan los requisitos estatutarios y reglamentarios para la inscripción en todas las modalidades de admisión. La formación de los maestros para la primera infancia y las condiciones para su formación y su desempeño demandan de los estudiantes que han optado por esta profesión un conjunto de habilidades básicas y destrezas durante el proceso:

- *Mostrar habilidades comunicativas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente, necesarias para enfrentar la educación superior.*
- *Comprender las disciplinas del currículo cursadas y sus didácticas para focalizarlas en contenidos disciplinarios y en estrategias didácticas esenciales para su actuar en la Práctica Educativa y Pedagógica.*

- *Demostrar interés y desplegar sus actitudes hacia la práctica investigativa.*
- *Actuar con principios éticos, morales y demás valores humanos para poder relacionarse y vivir y convivir en la comunidad educativa que lo forma”. U. Santiago de Cali.*

La tercera mirada sobre el perfil de ingreso de los estudiantes hace un mayor énfasis en la capacidad de los futuros participante del programa de formación para gestionar su proceso de aprendizaje. Se trata de un perfil cuyas características deben asegurar las habilidades del estudiante para trabajar bajo la modalidad de educación a distancia. Por esta razón hace énfasis en habilidades relativas al uso de las tecnologías de la información y de la comunicación, al análisis de información y a la producción textual en diferentes formatos.

“El bachiller aspirante, a cursar la Licenciatura en Educación Básica Primaria con metodología a distancia tradicional, debe poseer las siguientes habilidades y conocimientos:

- *Búsqueda, análisis y síntesis de información proveniente de distintas fuentes.*
- *Solución de problemas del contexto a partir de métodos establecidos.*
- *Desarrollo del aprendizaje autónomo y preparación a lo largo de la vida.*
- *Trabajo en equipo fomentando procesos colaborativos para alcanzar metas y proyectos, lo que implica el reconocimiento y respeto por la diversidad cultural, de creencias, valores, ideas y prácticas sociales.*
- *Comunicación y expresión clara de sus ideas tanto de forma oral como escrita.*
- *Escucha, interpretación y emisión de mensajes pertinentes en distintos contextos, mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados.*
- *Desarrollo de la conciencia cívica y ética en la vida de su comunidad, región, entidad.*
- *Construcción de escenarios de paz en diversos contextos sociales, posibilitando la cultura y la sana convivencia.*
- *Uso de herramientas tecnológicas e informáticas”. U. Mariana*

En cuanto a los perfiles de egreso, se pueden reconocer tres grandes aspectos que definen a los futuros profesionales de la enseñanza: a) el diseño de ambientes de aprendizaje; b) el dominio de la enseñanza como acción profesional y c) la reflexión y el ejercicio crítico como constitutivos de la labor docente. El primero de los aspectos señalados se caracteriza por concebir a las maestras y los maestros como profesionales que leen las necesidades de aprendizaje de

sus estudiantes y construyen ambientes que promueven el desarrollo de sus capacidades. Se trata de una perspectiva que reconoce al ambiente como un tercer educador y que entiende a las niñas, los niños y los jóvenes como sujetos que construyen su desarrollo a partir de la interacción con sus entornos y de experiencias de aprendizaje intencionadas y significativas. Como tal, esta perspectiva entiende que el aprendizaje es un proceso contextualizado social y culturalmente, que es el resultado de procesos de investigación que buscan comprender las interrelaciones existentes entre el saber escolar y las dinámicas del contexto y que comporta una dimensión de disfrute estético.

“El egresado del programa de Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana de la Universidad Icesi estará en capacidad de diseñar e implementar ambientes de aprendizaje que favorezcan el desarrollo de las competencias comunicativas, lingüísticas y estéticas de los estudiantes, para la creación de significado y sentido de los diferentes tipos de discurso-texto, teniendo en cuenta una perspectiva histórica y cultural en diversos contextos educativos. Asimismo, tendrá las competencias necesarias para mejorar los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación de los estudiantes en la Literatura y la Lengua castellana, por medio de la investigación, según el contexto socio cultural e institucional. El desarrollo de su profesión estará fundamentado en la comprensión, comunicación y enseñanza de los elementos de la generación de sentido y la dimensión estética de la lengua y la literatura, haciendo énfasis en el trazo del análisis histórico y contextual del mismo”. U. ICESI.

El segundo de los aspectos indicados tiene que ver con la enseñanza como acción profesional del docente. Mientras que el primer aspecto descrito destaca el aprendizaje como eje del proceso de formación, este segundo aspecto le da mayor protagonismo a la enseñanza como acción educadora. En este sentido, el perfil profesional del egresado se organiza en torno al dominio de las áreas de enseñanza y a la articulación del mundo escolar con el contexto.

“El egresado del programa de Licenciatura en Informática de la Fundación Universitaria Católica se caracteriza por tener conocimientos en informática y una sólida formación en pedagogía social y didáctica de modo que aporte al crecimiento de la región a través de la educación”. U. Católica.

El tercero de los aspectos mencionados resalta la reflexión crítica sobre la propia práctica como rasgos principales de la docencia, razón por la cual apunta a la formación de un profesional con capacidad investigativa que innova sobre

su práctica y produce saber pedagógico. Por otro lado, pone en perspectiva de la docencia, no sólo el aprendizaje de las niñas, los niños y los jóvenes, sino la transformación de sus condiciones de vida y su reconocimiento como sujetos de derechos. Por esta razón, comprende que la acción pedagógica reflexiona sobre el sentido de la educación en contextos de marginación y pobreza con el fin de dar lugar a acciones educativas que sean, al mismo tiempo, acciones de transformación social.

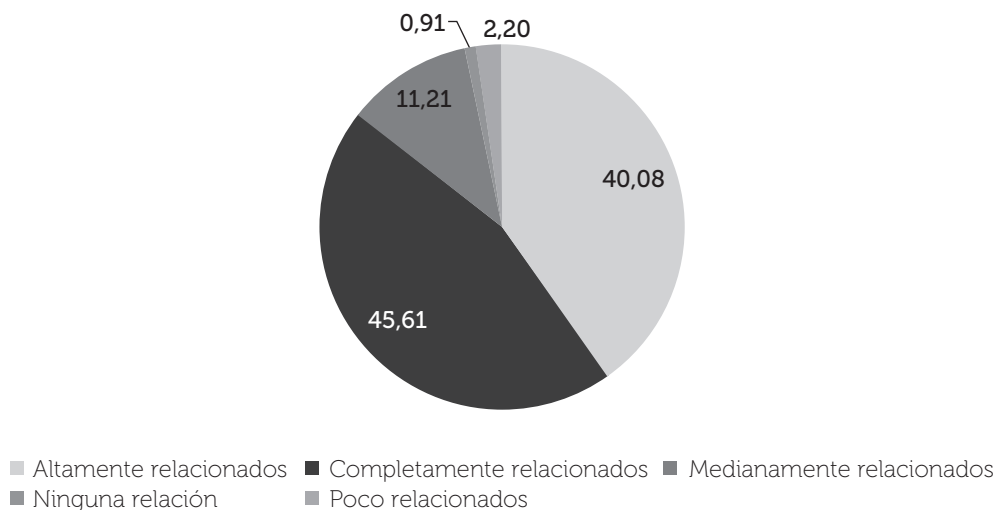
“El egresado del Programa se caracterizará por ser un profesional de la educación que reconoce ética y críticamente las necesidades educativas de la enseñanza y del aprendizaje de la lengua castellana y la literatura, desde el punto de vista científico, técnico y humano; comprende, interpreta, argumenta, propone y ejecuta creativamente acciones pedagógicas para la formación con responsabilidad, democracia y autonomía. Los egresados del Programa serán profesionales con calidad humana y académica, resultado del proceso de crecimiento personal, pedagógico, social e investigativo que les posibilite su desempeño acorde con las necesidades y exigencias del momento histórico y cultural, destacándose por:

- *Su convicción, vocación, reconocimiento y excelencia profesional.*
- *Su flexibilidad y compromiso frente al cambio.*
- *Su espíritu de liderazgo y gestión comunitaria.*
- *Su espíritu investigativo, innovador, creativo, comprometido con la transformación y búsqueda del mejoramiento de la calidad de vida de la niñez.*
- *Su capacidad para producir conocimientos e innovaciones en el campo educativo y pedagógico.*
- *Su convicción, vocación, reconocimiento y excelencia profesional.*
- *Su flexibilidad y compromiso frente al cambio.*
- *Su espíritu de liderazgo y gestión comunitaria.*
- *Su espíritu investigativo, innovador, creativo, comprometido con la transformación y búsqueda del mejoramiento de la calidad de vida de la niñez.*
- *Su capacidad para producir conocimientos e innovaciones en el campo educativo y pedagógico. Su capacidad para aprovechar al máximo las oportunidades que ofrecen las nuevas tecnologías y sus habilidades en la búsqueda de información, de pensamiento crítico y de comunicación.*
- *Sus habilidades y actitudes personales que le permiten comprender el mundo de la pobreza y la marginación, y su capacidad de generar aprendizajes en los estudiantes que viven dicha situación.*

- Ser un sujeto político, que se empodera, auto determina y se organiza en colectivos, que propende por una educación de calidad para Colombia desde una mirada moral, ética, bioética, así como en democracia y ciudadanía". U. CESMAG.

Ahora bien, la investigación indagó, a partir de una muestra de 1320 estudiantes, diferentes aspectos atinentes a la calidad de la experiencia de formación de los futuros profesionales en sus licenciaturas. En este contexto, se indagó el nivel de relación que perciben los estudiantes entre su proyecto de vida y la licenciatura que se encuentran cursando. Al respecto, la gráfica No. 3 permite apreciar más del 85% de los estudiantes consultados considera que se encuentran completamente o altamente relacionados, sus proyectos de vida y sus procesos de formación.

Gráfica 3. Percepción de los estudiantes sobre la relación existente entre sus proyectos de vida y sus procesos de formación

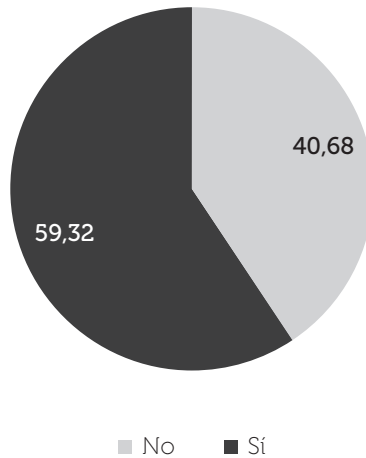


Fuente: elaboración propia

La gráfica No. 4 indica la valoración que realizan los estudiantes de la capacidad de sus programas para realizar actividades formativas que responden a sus necesidades y las de su entorno. En este contexto, se puede apreciar que

casi el 60% de los estudiantes afirma que los programas de formación tienen en cuenta sus necesidades y las del contexto. Esto sugiere que el proceso formativo institucional presenta como reto el mejoramiento de la formación situada y contextualizada de los estudiantes.

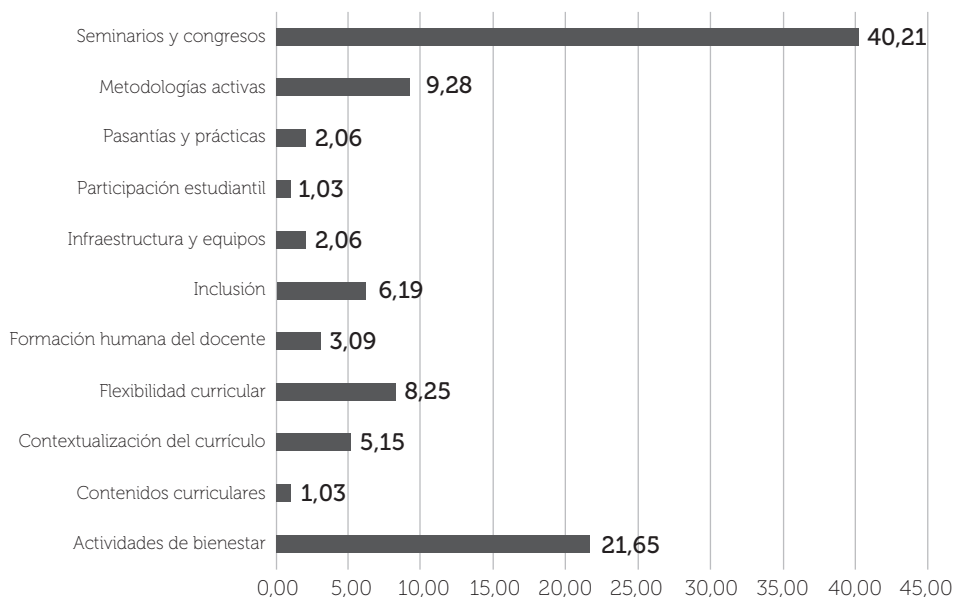
Gráfica 4. ¿Considera que el programa realiza actividades formativas en respuesta a sus necesidades y las del entorno?



Fuente: elaboración propia

Al consultar por las actividades de formación que los estudiantes consideran pertinentes para dar respuesta a sus necesidades y las de sus entornos, se encuentra que, en mayor medida, valoran las actividades académicas como seminarios y congresos y las actividades de bienestar como aquellas que tienen más impacto en su desarrollo profesional. Resaltan también las metodologías activas, participativas y lúdicas de formación, la flexibilidad del currículo, los procesos de inclusión educativa y la contextualización del currículo.

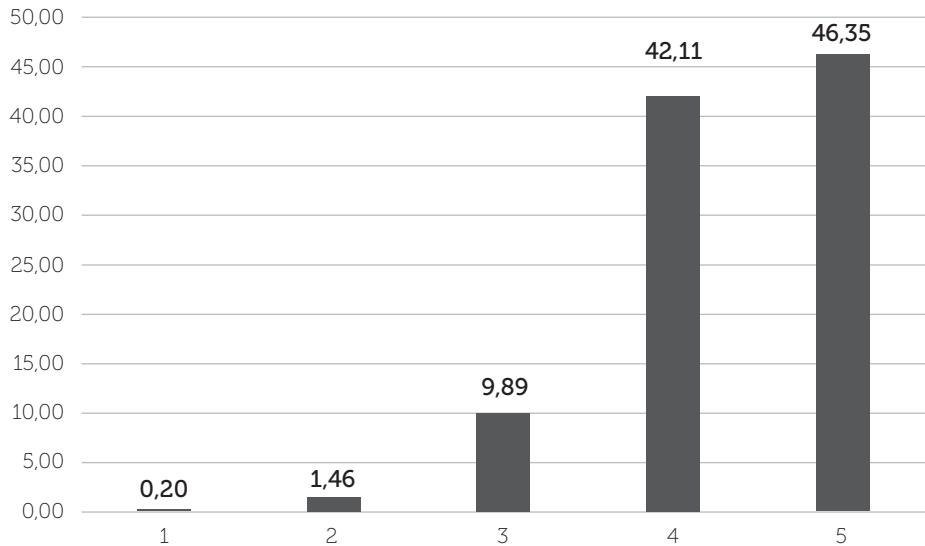
Gráfica 5. Actividades de formación que dan respuesta a las necesidades de los estudiantes y sus contextos



Fuente: elaboración propia

Por otro lado, los estudiantes tuvieron la oportunidad de valorar diversos aspectos de la formación a través de una escala de 1 a 5, en la que 1 corresponde a la más baja valoración y 5 a la más alta. En este orden de ideas, la gráfica No. 6 muestra que casi el 47% de los estudiantes considera que los cursos desarrollados en las licenciaturas cumplen sus expectativas de formación en grado máximo, mientras que más de un 42% considera que dicho cumplimiento es bueno.

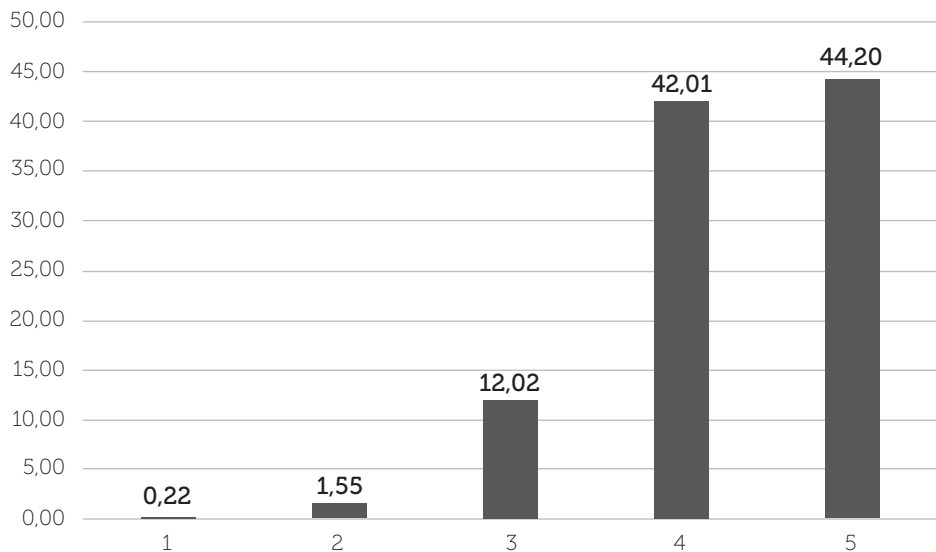
Gráfica 6. ¿Qué tanto considera usted que el desarrollo de los cursos cumple con lo planteado en el plan de estudios?



Fuente: elaboración propia

La anterior tendencia se mantiene cuando los estudiantes valoran la pertinencia de la secuencialidad de los cursos ofertados por la licenciatura, tal y como se puede apreciar en la gráfica No. 7.

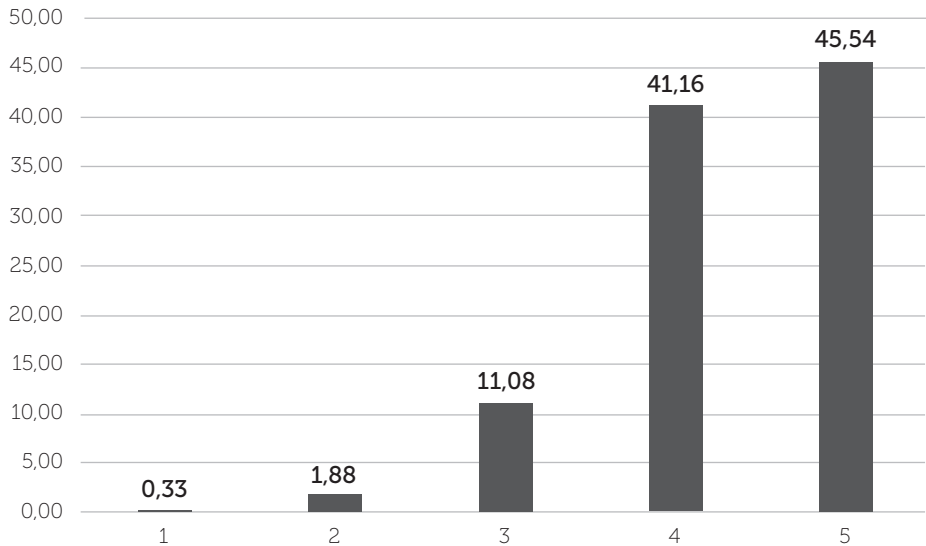
Gráfica 7. Pertinencia de la secuencialidad de los cursos ofertados



Fuente: elaboración propia

En cuanto a la calificación que le asignan los estudiantes a la pertinencia de los mecanismos institucionales de evaluación para el desarrollo y mejora del plan de estudios, se aprecia que casi el 46% de las personas consultadas considera que son efectivos en grado máximo y más del 41% que son efectivos en buen grado.

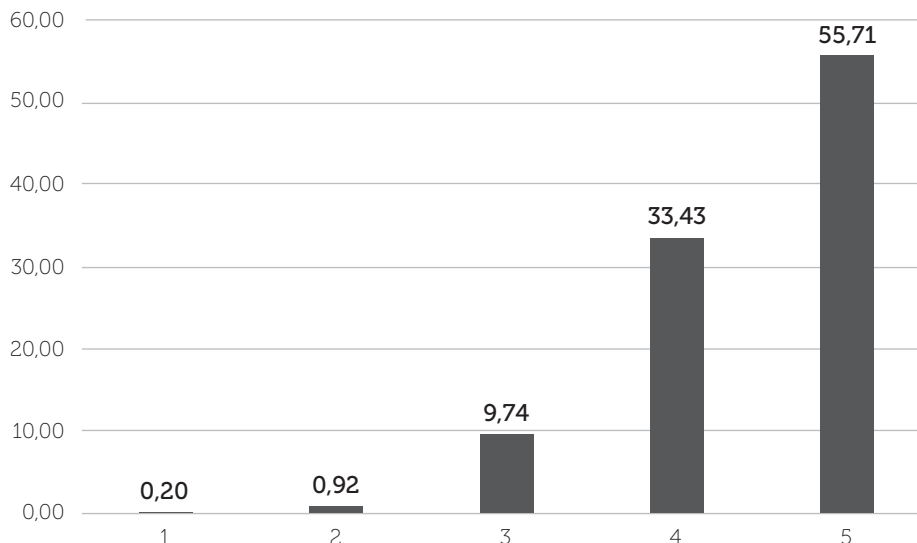
Gráfica 8. Pertinencia de los mecanismos institucionales de evaluación para el desarrollo y mejora del plan de estudios



Fuente: elaboración propia

Finalmente, al valorar la incidencia del desempeño de los docentes en el desarrollo y mejora del plan de estudios, se puede observar un repunte importante, en comparación con las anteriores tendencias, de quienes asignan la calificación máxima a este aspecto. Esto puede sugerir que, para los estudiantes, el trabajo pedagógico que realizan sus docentes constituye el factor que le imprime una mayor calidad a sus experiencias formativas.

Gráfica 9. ¿Considera que el desempeño de los docentes favorece el desarrollo y mejora del plan de estudios?



Fuente: elaboración propia

4.4 Pertinencia social en las licenciaturas del Capítulo Suroccidente de ASCOFADE

Para el análisis de la pertinencia social de los programas de licenciatura del Capítulo Suroccidente de ASCOFADE se han contemplado tres aspectos a resaltar: la pertinencia social de los programas en relación con el ámbito de la política educativa, la pertinencia social de los programas en relación con el ámbito laboral y, finalmente, la pertinencia social de los programas en relación con el ámbito cultural y comunitario.

4.4.1 Pertinencia social en relación con el ámbito de la política educativa

La pertinencia social relacionada con el ámbito político refiere a la manera en que la perspectiva curricular se relaciona con la institucionalidad del poder político, es decir con instituciones de Estado y de gobierno. En tal sentido vamos a indicar la manera en que la perspectiva curricular se relaciona con las políticas educativas estatales o de gobierno; su vínculo con la formación de los sujetos para participar e incidir en la vida pública y la forma en que la perspectiva curricular promueve la formación de la autonomía y el pensamiento crítico de las y los estudiantes.

En primer término, se encuentra que las licenciaturas que participaron en la investigación han desarrollado aspectos y lineamientos curriculares con el propósito de avanzar en su internacionalización. En este orden de ideas se considera de suma importancia la organización de semilleros con miras a promover la movilidad de sectores claves de la comunidad educativa.

En general los semilleros están constituidos por 10 o más estudiantes bajo el liderazgo de un docente en el marco de un objeto o problema de investigación específico. En algunas instituciones los semilleros han sido un espacio académico desde el que se promueve los diálogos y movilidad académica, por ejemplo, con actividades como salidas para participar en eventos internacionales como la Feria del Libro, para realizar intercambios con universidades nacionales, entre otros.

Por otra parte, las universidades avanzan en la implementación de metodologías, comúnmente llamadas “clases espejo”, que sirven de preparación para el intercambio internacional. Estas clases se desarrollan para posibilitar que grupos de estudiantes ingresen a un aula virtual donde asisten estudiantes de universidades extranjeras en la que comparten algún curso dictado por otro maestro. Se utilizan plataformas digitales que se comparten con docentes y estudiantes de varias universidades en las que comparten programas, contenidos y conocimientos con un importante uso de tecnologías de comunicación. Uno de los puntos centrales de este tipo de trabajo intercultural y académico es la de compartir experiencias diversas en el marco de ambientes de aprendizaje interactivos.

De igual manera se trabaja vigorosamente en la potenciación y promoción de la movilidad internacional del estudiante mediante el fortalecimiento formativo

en lenguas extranjeras. Estos componentes se desarrollan mediante el impulso de la interculturalidad que permite, al estudiante, mantener un contacto e interacción con personas en el plano internacional. Se evidencia una importante relación entre internacionalización, movilidad y formación en el idioma inglés, pues en algunos de los diseños curriculares se considera de suma importancia el bilingüismo como un elemento clave para la formación de los profesionales. Así, se plantea que la internacionalización del currículo es un imperativo debido a las rigurosas demandas del mundo globalizado que exige una preparación adecuada en multilingüismo e interculturalidad. Así mismo, se da importancia a la inserción de los programas en redes nacionales y globales, con el propósito de permitir la formación y movilidad de estudiantes y docentes. Sin embargo, se hallan críticas en el sentido que algunas universidades no ofrecen los apoyos financieros y de logística necesarios para fortalecer la movilidad internacional de estudiantes y docentes.

En este contexto, es importante realizar una reflexión sobre la forma en que el proceso de movilidad, la internacionalización y la globalización pareciera homogeneizar a las y los estudiantes en los códigos comunes de un ciudadano que demanda la globalización. Sobre todo, cuando en la actualidad la internacionalización de los procesos de formación está fuertemente vinculada con exigencias de calidad educativa, es decir, de suyo parece tener una connotación positiva, en ocasiones sin un distanciamiento crítico. De igual manera se puede pensar, de manera reflexiva, sobre la forma en que los programas se insertan en la internacionalización adoptando los enfoques y perspectivas conceptuales que implican relaciones de poder académico. Estos discursos son construidos por instituciones y organismos multilaterales con intereses de uniformar aproximaciones de formación profesional.

Por su parte las instituciones o programas que aún no han ingresado en las dinámicas de internacionalización, y sabiendo de lo imperativo de este asunto, se dedican a identificar programas que contribuyan a la movilidad e inserción de los estudiantes y docentes en la globalidad. Son conscientes de la importancia de la internacionalización y la manera en que la construcción de redes fortalece la construcción de relaciones más sólidas, que les permita pensar en desarrollar un programa de internacionalización que integre rutas, caminos, objetivos, metas y que sea estratégico para la movilidad y formación de la comunidad académica de las distintas instituciones universitarias. El apoyo y promoción

para la participación de docentes y estudiantes en congresos internacionales, la implementación y estímulo de escritura de documentos en inglés que permita al estudiante abordar, de manera progresiva, el tratamiento de textos en una segunda lengua, principalmente el inglés, entre otros. En este orden de preocupaciones, se despliegan acciones como la de organizar espacios (oficinas) para tramitar y ordenar los contactos en el exterior con el fin de fortalecer las relaciones internacionales que promuevan la movilidad tanto de estudiantes como de docentes pertenecientes a diferentes facultades y departamentos académicos. En este sentido es importante señalar que algunas instituciones indican logros significativos en desarrollo de la internacionalización de sus programas educativos en México, Argentina, Chile, Cuba, Brasil, EE. UU, entre otros. A su vez, y como se indicó en líneas anteriores, se crean y fortalecen las redes internacionales con Universidades para pasantías de estudiantes y procesos de homologaciones, así como movilidad interna con Universidades colombianas. En la formalización de estas relaciones se establecen procesos para convalidar asignaturas mediante homologaciones con base en los marcos del plan de estudio de las diversas instituciones implicadas en la construcción de la red, la posibilidad de doble titulación, como manera de institucionalizar la movilidad de los estudiantes. De igual manera se resaltan los desarrollos de una suerte de movilidad “interna” con universidades colombianas en Bogotá y Medellín.

También se construyen alianzas con instituciones educativas internacionales para fortalecer la movilidad de estudiantes, mediante la creación de convenios interinstitucionales. ¿Cómo organizar y disponerse institucionalmente para la internacionalización? En principio, son conscientes de la formación en una segunda lengua, construir los espacios necesarios, de calidad y suficientes que permita a los estudiantes acceder a los medios y herramientas digitales para acercarse de manera fluida a la internacionalización. Veamos la manera en que, con base en información obtenida desde una de las instituciones, se sintetiza de forma clara este proceso:

“(...) ¿qué estamos haciendo para lograr esta internacionalización curricular?...sabemos hoy en día que la herramienta digital es un medio que nos permite acercarnos al otro así estemos a millones de kilómetros de distancia, las herramientas digitales nos permiten acercarnos y esto lo estamos viviendo actualmente en el marco de la contingencia actual, nos ha permitido establecer relaciones con otras universidades y saber que una clase de mi universidad la puedo compartir con una clase con un espacio académico con una

universidad de otra región, es dar un paso a esa internacionalización, la manera como está diseñada la práctica, darle al chico la posibilidad en décimo semestre de que no se preocupe por cursar un espacio académico sino que tenga la posibilidad, si quiere irse al otro lado del mundo a hacer su práctica bienvenido sea, obviamente esto nos obliga a las universidades y en esta caso a la facultad a fortalecer alianzas inter institucionales a través de los convenios y creo que tenemos que lograr conciencia de que únicamente a través de las alianzas podemos obtener mejores resultados, el trabajo en equipo, el trabajo colaborativo será fundamental para esta internacionalización curricular y cada vez tenemos que llegar a consolidar planes curriculares más globalizados, que no sean unos planes de estudios tan específicos que no le permitan a un estudiante hacer transferencia, entre más bases generales y entre más elementos similares podamos tener entre los planes curriculares, sin perder vuelvo y digo la pertinencia social desde el contexto y sin perder la autonomía universitaria, pero si tenemos que apuntar a que nuestros estudiantes de manera fluida, sin tanto obstáculo en el camino pueda hacer transferencia ya sea entre movilidades salientes o movilidades entrantes, eso también es internacionalización y el trabajo en nuestros planes curriculares tenemos que apuntarle a esa parte y hay otras características dentro de esas competencias curriculares que se vienen trabajando a través de algunos espacios, creo que estos ciudadanos globales de los cuales hablamos actualmente cada vez se caracterizan por tener una conciencia un poco más sustentable y más sostenible del medio que nos rodea y espacios como una educación ambiental, electivas que tengan que ver con estos elementos, nuestras licenciaturas por ejemplo tienen espacios asignados para trabajar de manera explícitamente este tipo de competencias también dirigidas al cuidado de nuestro planeta, al cuidado del medio ambiente y eso tiene que ver con esa competencia intercultural y esas competencias interculturales que obviamente están relacionadas con internacionalización” U. CESMAG.

Pero el proceso de internacionalización va tomando dimensiones mayores cuando algunas instituciones ajustan el currículo con el fin de globalizarlo o en procura de alcanzar la internacionalización curricular. Es decir, se ajusta toda la estrategia de educación con sus fundamentos pedagógicos y epistemológicos enderezados a construir una cultura globalizada de la formación de las y los estudiantes. Es decir, se ordena la visión y los elementos objetivos y subjetivos implicados en la cristalización de los fines de formación y la expectativa de formación y perfil del tipo de estudiante sujeto de educación universitaria. Esta importante orientación de orden político se expresa, en algunas instituciones, como una necesidad de globalizar el currículo a partir, por supuesto, de las condiciones espaciales y culturales particulares de cada región.

Se aprecia que si bien los procesos de internacionalización pueden tener efectos virtuosos al posibilitar que estudiantes y docentes ingresen a nuevas

culturas académicas, también puede promover efectos no deseados ni deseables. En tal sentido Stromquist indica que,

La homogeneidad del conocimiento es un resultado colateral cuyas repercusiones no parecen ser completamente reconocidas en el Tercer Mundo. Ya que la mayoría de los intercambios persiguen propósitos de rentabilidad por parte de las universidades dominantes, no queda claro qué espacios se protegen para asegurar –más allá del prestigio y la captura de un estudiantado amplio y preparado– una mirada social y crítica de la sociedad desde la universidad **(Stromquist, 2008)**

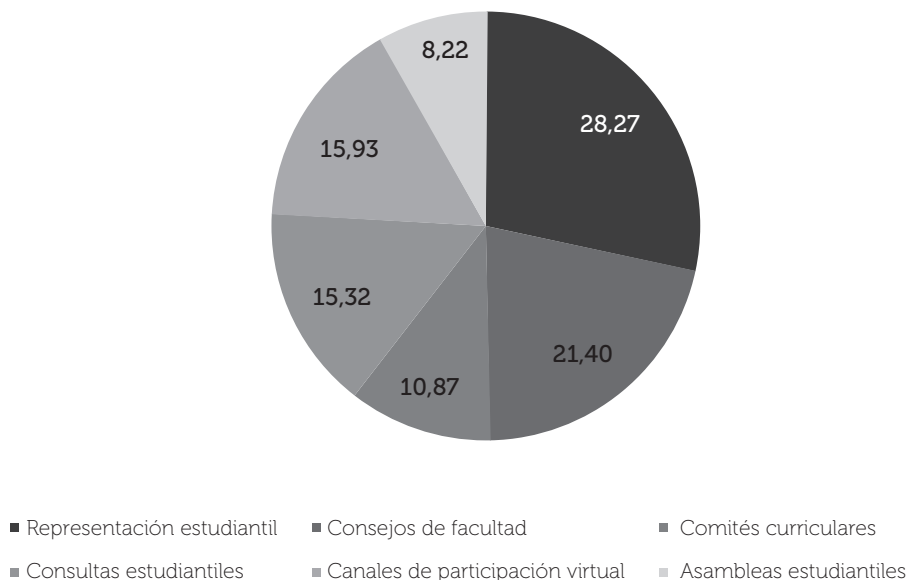
De otro lado, la pertinencia curricular en relación con la política educativa se evidencia en la importancia que han adquirido la formación ciudadana y la promoción de la paz en las licenciaturas. En este sentido, se considera la fundamental emprender acciones para fortalecer las competencias ciudadanas, por ejemplo, mediante el desarrollo e implementación de la reconocida Cátedra de Paz, sobre la base de las experiencias y el marco normativo existente. De igual manera, un elemento relacionado con el componente de ciudadanía es la formación para la incidencia o participación en la vida pública. Si bien la formación para participación en la vida pública es fundamental, es muy frágil la forma como se plantea el componente relacionado con la formación de los estudiantes, que en consideración de algunas instituciones pasaría por la constitución de un diplomado en liderazgo para la incidencia política. En tal sentido se evidencia, según la información obtenida, que algunas instituciones adelantan acciones académicas en diversos escenarios con el propósito de fortalecer la formación en ciudadanía de los y las estudiantes. Entre las actividades desplegadas, con este propósito, se halla la realización de consultorías, talleres de cualificación a egresados, eventos académicos nacionales e internacionales, así como la participación activa en redes académicas.

Otra de las acciones importantes en este sentido es la promoción de vínculos con órganos de toma de decisión política y de políticas públicas en educación, con miras a poder incidir en ellas. Las Instituciones de Educación Superior consideran que no pueden estar al margen de estos procesos políticos y que deben “caminar hacia allá” fortaleciendo los vínculos con los órganos de decisión en el campo de las políticas públicas de educación, en las agremiaciones docentes; todo con el fin de apoyar aquellas decisiones que allí se toman y que afectan el campo de la educación. En el marco de la pertinencia se plantea como

central, para la formación política, la formación y participación en los análisis contextuales. Se plantea que una importante contribución a la pertinencia social tiene que ver con desarrollar planes de docencia que posibiliten reconocer los contextos, y que, mediante prácticas experienciales, desarrollen lecturas con base en la proximidad con las realizadas sociales. Se trata, en concepto de las Instituciones de Educación Superior, de formar y educar a estudiantes y docentes con una fuerte sensibilidad frente al otro y al sistema ambiental.

Finalmente, la pertinencia de los currículos en términos políticos se puede observar también en la promoción del derecho que tienen los estudiantes de participar en las instancias y mecanismos de toma de decisiones. La gráfica No. 10 permite apreciar que los estudiantes reconocen, en mayor medida, los órganos de representación estudiantil y los consejos de facultad como espacios de participación política. En menor medida figuran, respectivamente, los canales de participación virtual, las consultas estudiantiles, los comités curriculares y las asambleas estudiantiles.

Gráfica 10. Instancias y mecanismos de toma de decisiones reconocidos por los estudiantes de las licenciaturas



Fuente: elaboración propia

4.4.2 Pertinencia social en relación con el ámbito laboral

Pensar la pertinencia laboral implica, cuando menos, atender las necesidades socioeconómicas y expectativas de los sujetos en las condiciones que hoy comporta el mundo del trabajo. Para ello es necesario comprender las lógicas laborales dispuestas para el oficio del docente, pues estas no necesariamente obedecen a la dignificación de quienes han dedicado su vida al oficio de la enseñanza, ya que dichas lógicas han priorizado las leyes del mercado en el contexto del siglo XXI, cambiante y globalizado, en donde se destacan la desregularización, tercerización, intermediación y flexibilización contractual y laboral como constantes y determinantes para el desarrollo del oficio docente.

Ahora bien, cabe preguntarse por este tema en los procesos formativos de los futuros docentes, pues en los currículos de las licenciaturas suele estar ausente este tipo de temas, lo que permitiría una mayor problematización de las condiciones que encontrarán los estudiantes al incorporarse al mundo laboral. Con todo, esta situación escapa de los alcances y posibilidades del presente acápite, lo que ameritaría una mayor profundización e indagaciones específicas para comprender mejor el fenómeno y así postular oportunidades de cambio y transformación en pro de la dignificación de las condiciones laborales de los docentes.

Al revisar los resultados de las entrevistas realizadas en la presente investigación, de entrada, se puede percibir una escasa claridad sobre qué es y qué implica la pertinencia laboral. Por lo general, los argumentos esgrimidos y prácticas relatadas en dichas entrevistas, que buscan sustentar la pertinencia laboral de los programas de licenciatura, tienden, de forma destacada, a priorizar la inserción acrítica en el mundo de trabajo, a tal punto que este ámbito suele estar desconectado de la pertinencia social y cultural. Esta condición se podría superar, a lo mejor, con el incentivo y la profundización de dinámicas formativas que permitan estudiar, conocer y comprender las actuales condiciones del mundo del trabajo, sus propósitos, prioridades, dinámicas y sujetos a nivel planetario, así como sus correlatos en los diversos contextos regionales y locales. Es decir, tener claridad del momento que atraviesa el capitalismo, fruto del devenir histórico, como un sistema político-económico-cultural, las contradicciones que dicho sistema encarna y las crisis que ha generado para así poder ubicar el lugar de aporte en la formación de una persona que se insertará (si es que ya

no lo está) en dicho mundo. Integrarse a las lógicas labores actuales de forma acrítica, coadyuva a la naturalización del modelo y el tipo de relaciones que este genera, incluso, llegar al punto de no ser objeto de cuestionamientos al ser dadas como “costumbre”.

Es así como en las entrevistas se encontraron expresiones comunes que restringen la pertinencia de los programas de licenciatura en el ámbito laboral a la inserción al mundo del trabajo sin más. Entre las aseveraciones que más se destacan se encuentran las siguientes:

“Los programas son pertinentes en la misma medida en que utilicen las nuevas tecnologías, la creatividad y los intereses de una sociedad que necesita maestros para formar a las nuevas generaciones. (U. Mariana – 1); “cada vez se considera que las licenciaturas están perdiendo terreno en el campo laboral [...] sin embargo, la educación y la formación de las licenciaturas hace parte de la razón social y de la política social... para cumplir no sólo con los objetivos de desarrollo, sino con el establecimiento de la política pública...” (U. CESMAG – 2)

Incluso algunos entrevistados vinculan el tema de la interacción con otros países, como un elemento que hoy ronda las preocupaciones curriculares, sin que se indiquen los propósitos, y oportunidades de integración relativa que hoy comporta el planeta, lo que en algunas Instituciones de Educación Superior se asume con la enseñanza de un segundo idioma, por lo general el inglés; en sus palabras se lee

“(...) el tema de internacionalización se complejiza en el programa por el tipo de estudiante que tenemos, ya que muchos trabajan y otros no cuentan con facilidad económica para desplazarse...” U. Católica.

“(...) estamos pensando en problemas sociales que se tienen en el aula o que se piensan desde el aula, si estamos pensando en TIC, es porque sabemos que es de altísima pertinencia que los profesores dominen las tecnologías y se inserten en una ciudadanía digital...” U. Icesi.

“(...) constantemente estamos recurriendo no solamente a autores regionales sino internacionales para concebir nuestros objetos de estudios y desde ahí asumir las metodologías de trabajo más apropiadas y pertinentes dar respuesta a los procesos de formación” I. U. Antonio José Camacho.

“Inicialmente con el manejo de una segunda lengua, la incorporación de referentes internacionales en la estructura curricular, para el aseguramiento de la calidad evaluaciones

y acreditaciones nacionales e internacionales de los programas como condición para el mejoramiento de la calidad de los procesos formativos.” U. Mariana.

“... es una propuesta internacional mucho más robusta: dobles titulaciones con otras universidades afuera, salidas internacionales cada semestre, que uno pueda decir, bueno “vámonos para Singapur” que lo jóvenes vean eso, que puedan hacer prácticas internacionales...” U. Icesi.

Con todo, siguen pendientes algunas respuestas claras y contundentes a las preguntas por la adecuación curriculares ante las necesidades del mundo laboral; la vinculación de las demandas del mundo del trabajo y su relación curricular con la investigación y la formación disciplinar que requiere el maestro hoy; y, finalmente, la relación con las necesidades de formación en tecnologías de la información y la comunicación de un mundo global.

Otro aspecto relevante, hallado en las entrevistas y relacionado con la pertinencia social de los programas de licenciatura desde el ámbito laboral, tiene que ver con la política educativa que rige la carrera docente, en términos laborales y contractuales. En la actualidad, se ha posibilitado e incentivado el ingreso a la carrera docente de profesionales no licenciados, a tal punto que en el ámbito laboral se continua la banalización de lo pedagógico y didáctico al priorizar la vinculación laboral de profesionales que no se han formado en los elementos básicos de la pedagogía y la didáctica, quienes optan por la carrera docente al priorizar una relativa estabilidad salarial, por encima del oficio riguroso de la enseñanza y el aprendizaje. En este sentido, los programas de licenciatura siguen siendo afectados al no ser priorizados como la primera opción de ingreso a la universidad por los estudiantes más destacados en las pruebas saber 11.

En definitiva, esta situación evidencia el diseño e implementación de políticas educativas de cuño neoliberal, que buscan imponer sus lógicas a la carrera docente, en las que se prioriza el déficit de empleabilidad en detrimento de los desempeños idóneos y responsables en el oficio de la docencia. Esta situación ha impactado directamente en los programas de licenciatura, pues

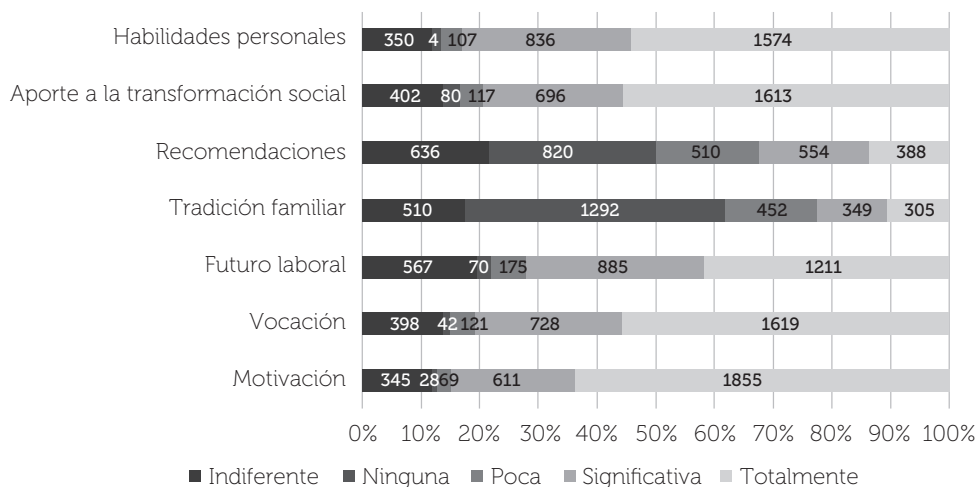
“(...) el sistema no está trayendo suficientes (entre los mejores) muchachos y muchachas que se gradúan de bachilleres a estudiar licenciaturas [...] mientras más alto el resultado en las pruebas saber 11, menos posibilidad de ingresar a una licenciatura y eso es gravísimo para la educación colombiana, gravísimo para la sociedad, que nuestros mejores bachilleres no estén interesados en ser maestros.” U. Icesi.

Dicha situación tiene mayores repercusiones en algunas poblaciones, pues,

“son los licenciados los primeros que impactan en el proceso formativo de nuestros niños y adolescentes después de la familia... y dado que no todos los que ejercen docencia en la educación inicial son pedagogos (licenciados) y esto de alguna forma tiene impacto en el proceso de formación y en la pertinencia como se aborda y desarrolla la educación.” U. Católica.

Al indagar por los resultados de la encuesta, en relación con este aspecto, el estudiantado relativiza la importancia de su elección educativa con el futuro laboral, pues en las respuestas se encuentran priorizados otros aspectos que condicionaron su elección de estudiar una licenciatura, lo cual se puede apreciar en la gráfica No. 11.

Gráfica 11. Motivaciones de los estudiantes para estudiar una licenciatura



Fuente: elaboración propia

Otro elemento sistemático en la política educativa que ha regido a las licenciaturas es la priorización en las competencias ligadas al saber hacer; ello, por lo general, en detrimento del saber conocer y saber ser. Al poner el énfasis

en las prácticas pedagógicas y educativas, al punto de ubicar un porcentaje considerable en las mallas curriculares de los programas de licenciaturas, se ha minimizado y relativizado el saber inter y disciplinar, así como el sentido y propósito de la formación pedagógica en el horizonte de una sociedad regida con valores que comportan y agencian todos los sujetos que la componen. En este sentido, las personas entrevistadas indican que

“(...) las sociedades han ido cambiando, los contextos han ido cambiando, estos son contextos dinámicos y creo que tenemos que seguir trabajando por esa pertinencia, en este momento y más aún en la contingencia actual [pandemia] nos obliga de manera urgente a hacernos nuevamente todas estas preguntas y a preguntarnos por ejemplo si las competencias en nuestras estudiantes están respondiendo realmente a los tipos de ambientes de aprendizaje que hoy en día se necesitan” U. CESMAG.

Para otros entrevistados, esta situación plantea un reto para los programas de licenciatura, pues

“(...) si lográramos amarrar un poco más la práctica con la investigación eso implicaría que se pudiera trabajar más de la mano posiblemente con maestros y directivos de aquellas instituciones en las cuales se desarrollan las prácticas.” U. San Buenaventura

“(es clave) promover el trabajo en Red, para concretar acciones en favor de las licenciaturas. Determinar en conjunto encuentros pedagógicos y de formación que desarrollan una fundamentación educativa que promueva de verdad la formación de docentes. Dar continuidad a los estudios, especialmente para dar respuesta en desempeños de pruebas internas y externas de los egresados.” U. CESMAG

“(...) aún falta fortalecer los proyectos que promuevan la pertinencia social” U. Católica

En definitiva, es fundamental retomar el sentido y el llamado a pensar y asumir

“(...) la educación como un fenómeno mucho más complejo a lo que ocurre al interior de las instituciones educativas y, por otra parte, los cursos de orden disciplinar se piensan se estructuran muchos de ellos intentando brindar miradas que trasciendan lo local, que trasciendan su realidad contextual e histórica y que les permitan eso social en la medida de una mirada o de un acercamiento mucho más complejo, mucho más amplio, desde lo histórico lo social y lo geoespacial, más o menos creo que por ahí podría hacer esos cursos o esas apuestas que tienen que ver con esa función social”. U. San Buenaventura.

Finalmente, pero no por ello menos importante, se encuentran las representaciones del oficio y del ser del maestro, las que pivotan, en términos de la pertinencia social desde el ámbito laboral, alrededor de cuatro aspectos que, de alguna forma configuran el quehacer cotidiano y la forma de asimilar su labor educativa, a saber: la profesionalización de la labor docente, el reconocimiento de la labor docente y su aporte al desarrollo del país, el impacto de la docencia en las comunidades y transformaciones sociales y la docencia como profesión que produce conocimiento especializado:

“las licenciaturas permiten y profesionalizan lo que tradicionalmente fue el oficio docente, y hay todo un cuerpo de conocimientos que respalda esta labor del maestro, incluso cada vez es más común ver profesionales haciendo maestrías o doctorados en educación, porque hemos llegado a ser expertos en algún área, pero no en cómo enseñarla”. U. Icesi

“... es importante emprender proyectos que lleven a los estudiantes a conocer un poco más de la realidad de la educación en nuestro país y que comprendan la importancia de nuestro rol en la sociedad. Proyectos que impliquen un acercamiento a la comunidad.” U. Católica

“Considero que los proyectos en los cuales los educadores impacten la comunidad generando transformación social, proyectos que apunten a la formación en liderazgo, en el desarrollo de una capacidad crítica frente a la relación de la humanidad y la conservación del ambiente, proyectos que generen soluciones a problemáticas sociales partiendo de las diversas brechas existentes como sociedad y que vinculen el uso de tecnologías de forma responsable” U. Católica

“la investigación que está totalmente inherente y la proyección social porque evidentemente permite que los estudiantes tengan una visualización en otros entornos distintos a la academia” I. U. Antonio José Camacho

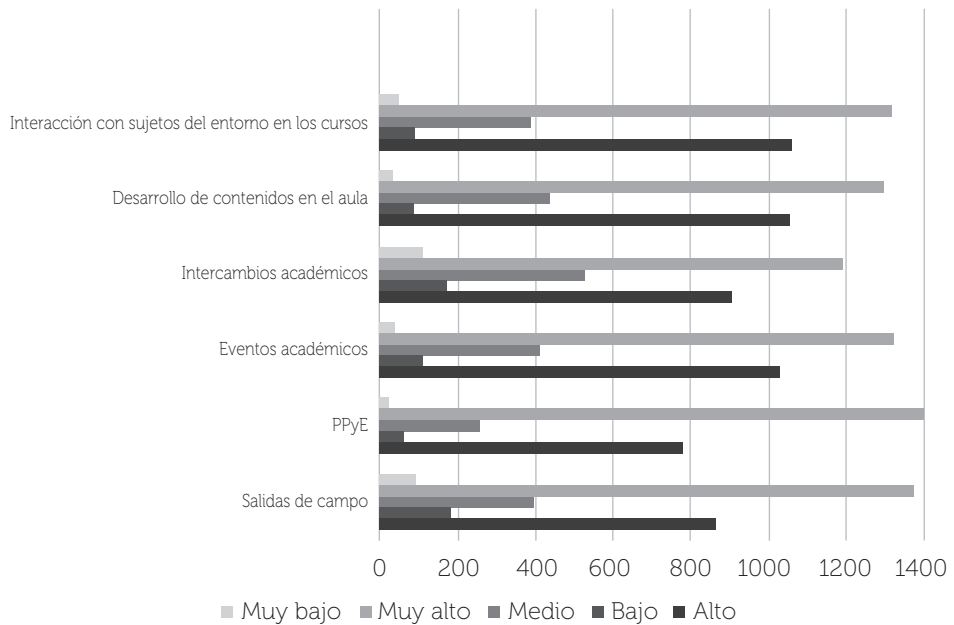
4.4.3 Pertinencia social en relación con el ámbito cultural y comunitario

La pertinencia social en el ámbito de la cultura y de lo comunitario se refiere a la consideración de elementos como la diversidad étnica e interculturalidad y la globalización, en los momentos de la definición de la perspectiva curricular. Considera la relación con las expectativas y condiciones culturales situadas de los estudiantes; los aspectos vinculados con la interculturalidad (conocer y

reconocer las especificidades de comunidades y etnias), y finalmente dar cuenta de los rasgos culturales (prácticas, valoraciones, experiencias, etc.) de la cotidianidad de los y las estudiantes, así como sus familias (aprendizajes significativos).

En principio es importante situar los enunciados de las distintas Instituciones de Educación Superior relacionados con la pertinencia curricular en el ámbito de la cultura. Un asunto que salta a la vista tiene que ver con la consideración de la interacción y vínculo con las comunidades educativas (local y regional), sobre todo las próximas, sin detrimento de las nacionales. En relación con las actividades académicas que promueven la interacción con la cultura, se puede ver, en la gráfica No. 12, que, en general, según la perspectiva de los y las estudiantes, las distribuciones porcentuales son muy altas para todos los ítems. Sobre todo, es importante resaltar, en términos de pertinencia cultural, la interacción con sujetos del entorno y las salidas de campo.

Gráfica 12. Actividades que promueven la interacción con el contexto cultural



Fuente: elaboración propia

A estos enunciados que prometen fuertes vínculos con las comunidades educativas le acompañan acciones encaminadas a promoverlas. En tal sentido se establecen convenios que dan respuesta y contactos con las comunidades educativas, por ejemplo, formalización de relaciones con formas organizativas que desarrollan procesos comunitarios (centro de estudios afrodiáspóricos, CEAP). Es una manera de apoyar y mantener contactos con las escuelas del pacífico colombiano. En tal sentido se ha creado, por ejemplo, lo que denominan “espacios de conexión docente” como lugares de discusión y “consultorio pedagógico”.

De igual manera se promueve la formulación de proyectos que den respuesta a las necesidades de las comunidades educativas con las cuales adelantan relaciones formales. Se señala que las Instituciones de Educación Superior tienen importantes deudas con la escolaridad en la región. También se adelantan procesos de investigación, como en el caso de estudios sobre la interculturalidad e infancia, sobre percepciones acerca de las necesidades de las infancias en situación de confinamiento en contextos regionales del departamento de Nariño, que responden a propósitos misionales de las universidades y que fortalecen los programas académicos. Son proyectos con fuerte pertinencia social con proyección social que responden a las demandas de las comunidades.

En este contexto, los procesos de investigación son una estrategia que se desarrolla a lo largo de la formación, pues involucra a los estudiantes con un permanente acompañamiento de docentes. Estas investigaciones se desarrollan en las regiones con un profundo conocimiento de los contextos que permite obtener una mirada, por ejemplo, en los resguardos indígenas donde habitan estudiantes. Estas dinámicas han permitido importantes reflexiones sobre los procesos de intervención de la universidad; el papel de las prácticas en contexto; los vínculos entre universidad y comunidades; los aprendizajes compartidos en estos encuentros experienciales entre el mundo académico y las culturas comunitarias con el respeto debido por las maneras de pensar de las comunidades tradicionales.

Otra manera de establecer vínculo con la comunidad es a través del desarrollo de procesos de intervención social desde y con la comunidad con apoyo de las secretarías de educación municipal. Es una dinámica que permite conocer el entorno, sus procesos pedagógicos y didácticos y que, establece una relación biunívoca de intercambios y trabajo conjunto. De este modo, se reconocen las

culturas escolares y sus interacciones con sus entornos comunitarios y sociales y se propende por la sintonía entre los microcurrículos y los contextos educativos para fortalecer las competencias de los estudiantes en relación con saberes y conocimientos situados, acordes con sus necesidades y conectados con lo regional, nacional y global. La implicación de los programas con los contextos permite dinámicas de intervención de los grupos de estudiantes en sus propias comunidades. Este acercamiento permite que, cuando los estudiantes llegan a la fase final de “aplicación profesional”, puedan realizar un aporte sustancial a las comunidades educativas:

“(...) es muy bonito también escucharlos que quieren devolver a sus propios contextos todo lo que ellos han venido aprendiendo en nuestra licenciatura” I. U. Bellas Artes.

05

Conclusiones

Los resultados obtenidos confirman la relevancia, necesidad y novedad de la investigación. Relevancia porque frente a los cambios en la Educación Superior se requiere identificar los aspectos más críticos y propender por los ajustes adecuados en los programas de formación de maestras y maestros; necesario, debido a que permite leer críticamente el contexto de política educativa en el que se inscriben los procesos de desarrollo curricular de las licenciaturas; y novedoso porque contribuye a identificar los aportes que realizan los programas académicos a los ámbitos de la política educativa, de la labor docente en la escuela y del contexto cultural y comunitario en los contextos en los cuales tienen incidencia las Instituciones de Educación Superior del Capítulo Suroccidente de ASCOFADE.

Teniendo en cuenta que la calidad educativa es un factor sustancial para la formación de los estudiantes en la educación superior, se precisa el importante papel que cumplen las instituciones del Estado encargadas de la calidad, particularmente, el Ministerio de Educación Nacional. Entre otros factores se indican las valoraciones relacionadas con los estudiantes (Saber pro), el Observatorio Laboral, el Sistema de Aseguramiento de Calidad, el Sistema Nacional de Información de Educación Superior -SNIES-, el sistema de Información para el Aseguramiento de la Calidad -SACES-, el Sistema de Prevención y Análisis de la Deserción de las Instituciones de Educación Superior -SPADIES-, entre otras. No obstante, la investigación señala que es importante comprender que la política educativa tiene dos grandes efectos sobre el desarrollo curricular de las licenciaturas. En primer lugar, tiende a homogeneizar los programas, en la medida en que los indicadores de calidad no tienen en cuenta la diversidad de

contextos socioculturales frente a los cuales las licenciaturas buscan construir la pertinencia de sus currículos. En segundo lugar, el imperativo de la calidad, sin garantizar las condiciones para el desarrollo de los programas académicos, puede socavar su autonomía y burocratizar a las comunidades académicas, que pueden orientar más sus esfuerzos en función de cumplir con los criterios de calidad, que en construir unos procesos más orgánicos y reflexivos a partir de los cuales dinamicen las transformaciones de sus propuestas de formación.

Lo anterior en razón de que la calidad educativa está vinculada con los contextos socioeconómicos en los que están insertados las y los estudiantes, así como la formación y disposición de sus docentes, pues, la calidad no está desconectada del marco histórico, cultural y social en el que se desarrolla la formación.

La Educación Superior no escapa a la globalización como imperativo socio-cultural, económico y académico contemporáneo. Estas dinámicas involucran diversos efectos virtuosos, como los relacionados con el flujo de información, acceso a tecnologías, intercambio y movilidad de docentes, formas de evaluación estandarizadas, etc., pero también, con efectos viciosos como los relacionados con la mercantilización de la educación, la homogeneización de formas culturales, entre otros. A su vez, es necesario indicar la preocupación por la dinámica cambiante e inestable de la política educativa, que no le garantiza sostenibilidad a los programas curriculares.

Por otro lado, el estudio da cuenta de cinco grandes hallazgos a propósito de las perspectivas curriculares que han construido los programas de licenciatura. En primer lugar, documenta la postura crítica de los equipos académicos sobre la incidencia de las políticas internacionales en los procesos de desarrollo curricular, que presionan para que tome forma una mirada enfocada en el mejoramiento de las pruebas externas y en la estandarización, que pierde de vista la riqueza académica de las Instituciones de Educación Superior y de los contextos.

En segundo lugar, los docentes les otorgan a los procesos de desarrollo curricular un lugar central para el diálogo y reflexión sobre la formación de maestras y maestros a partir del encuentro con maestras y maestros en ejercicio, instituciones educativas y comunidades.

En tercer lugar, la revisión de los documentos maestros de las licenciaturas que participaron en el estudio permite apreciar el esfuerzo por sustentar

epistemológicamente sus enfoques, lo que da lugar a tres grandes categorías que permiten caracterizar los desarrollos curriculares: la categoría de integralidad, que enuncia la importancia de resaltar la perspectiva disciplinar de la formación, pero poniéndola en contacto con un horizonte más amplio de lo pedagógico y de lo social; la categoría de la construcción histórica, social y cultural de lo humano, que concibe la formación de los futuros profesionales en un marco más amplio de construcción y transformación de la cultura; y la categoría atinente a la crítica, que concibe toda propuesta pedagógica y curricular desde una mirada de fondo sobre la justicia social y unas determinadas concepciones sobre el sentido político de la educación.

En cuarto lugar, se puede destacar que la fuerza política del proceso educativo contenida en el currículo esta puesta en el control de los aprendizajes. En tal sentido, se precisa, en la definición del currículo, la centralidad del estudiante como sujeto de aprendizaje. Sin embargo, al momento de pensar sobre los resultados del aprendizaje, se tiene en cuenta la noción de competencia y su desarrollo a través de la evaluación acompañada de planes de mejoramiento. En este proceso se brinda gran importancia al trabajo sobre la trasposición didáctica, pues es poco referida por los docentes.

En quinto lugar, el currículo se considera una composición dinámica que implica diseño, gestión y evaluación en el campo de la educación. Y cómo, desde las instituciones se construye una diversidad de nomenclaturas para significar lo que entienden por currículo: perspectiva integral, construcción cultural, etc. Aunque, por supuesto, se halla una coherencia lógica entre los planteamientos contenidos en el currículo, sus formas de nominación y los postulados epistemológicos que los programas manifiestan adoptar.

El estudio permite apreciar que algunas instituciones prefieren mantener un sentido crítico que interpele la hegemonía ideológica y el dominio cultural que implica el currículo, tiende a ser reproducción y agencia una mirada ideológica de la educación. Por tanto, habría que entender al currículo como un campo de disputa ideológica y educativa.

Por otro lado, la investigación buscó identificar los perfiles de ingreso y egreso que enmarcan los procesos de formación de las maestras y los maestros. En este contexto resaltan, en los perfiles de ingreso de las licenciaturas que participaron en el estudio, características como la articulación entre el proyecto de vida del estudiante y el campo de formación disciplinar, el desarrollo de habilidades

para interactuar con la cultura académica de los programas de formación y la autonomía e iniciativa para construir conocimiento y aprender. En cuanto a los perfiles de egreso, resaltan como características de los futuros profesionales el desarrollo de sus capacidades para diseñar ambientes de aprendizaje, para ejercer la enseñanza y para reflexionar y posicionarse críticamente en el campo educativo.

Los estudiantes valoraron, además, la experiencia de formación en sus licenciaturas. En este contexto resalta el reconocimiento que realizan a la articulación entre proyecto de vida y proceso de formación, a la organización de los planes de estudio, a los mecanismos de evaluación de los programas y a la labor de los docentes. En contraste, más de un 40% de los estudiantes considera que las licenciaturas deben aún mejorar en el desarrollo de actividades de formación en respuesta a sus necesidades y las de sus contextos y territorios.

Se puede afirmar que la oferta de formación de maestros y maestras se sitúa con pertinencia social, lo que ocasiona cierto impacto social en la región. Con respecto a la pertinencia social de los programas de licenciatura de las instituciones educativas del suroccidente colombiano 2021, se consideran tres dimensiones de adecuación en lo político, lo laboral y lo cultural comunitario.

En relación con la pertinencia en el ámbito político, se señalan algunos logros significativos, por ejemplo, los procesos de internacionalización de los programas con desarrollos en la institucionalización de dinámicas curriculares (segunda lengua, digitalización, semilleros, clases espejo, intercambios, pasantías, movilidad que incluye docentes y dicentes, redes, cultura globalizada, globalización del currículo, etc.). En segundo lugar, se discurre sobre la formación para la incidencia o participación en la vida pública (liderazgos sociales, política educativa, análisis contextuales, sensibilidad a temas ambientales). Aunque, en algunos casos, se sugiere la necesidad de un mayor trabajo formativo con base en los entornos de los estudiantes. En tercer lugar, se destaca la manera práctica en que las instituciones educativas posibilitan la participación política de las y los estudiantes en la vida universitaria. Finalmente se subraya la formación en ciudadanía y paz, así como el avance en actividades formativas con el propósito de fortalecer la formación ciudadana de los estudiantes (eventos académicos).

En lo relacionado con la pertinencia en el ámbito laboral, se consideran las lógicas laborales del oficio docente y las condiciones cambiantes del mercado del trabajo, y su paso por fuertes procesos de desregularización, tercerización,

intermediación y flexibilidad laboral y contractual. A su vez, se observa con preocupación la manera en que estos elementos no aparecen en los procesos formativos de los futuros docentes, pues no se identifican en los currículos, lo que permitiría su reflexión y problematización para comprenderlo. De igual forma se subraya un cierto sentido acrítico y de desconexión del estudiante con el mundo laboral, pues desconoce, por ejemplo, el momento por el que cruza el modelo capitalista y sus contradicciones en el mundo del trabajo. Todo lo cual demanda una adecuación curricular que les sintonice con las nuevas dinámicas y necesidades del mundo laboral, y sus vínculos con la investigación, el desarrollo tecnológico y la comunicación (sociedades de la información), que permita establecer el vínculo directo entre la elección educativa (licenciatura), y la expectativa del futuro desempeño laboral. Finalmente se destaca, con sentido crítico, las políticas educativas relacionadas con el ingreso a la carrera docente de profesionales no licenciados (banalización de lo pedagógico) y, de igual manera, cómo las licenciaturas no suelen ser las primeras opciones de ingreso a la Universidad de los “mejores” estudiantes, según Pruebas Saber 11. Es decir, cuanto mejor es el resultado obtenido en las pruebas, menor el ingreso de estudiantes a los programas de licenciaturas, sobre todo de los sectores populares. Así, deberían tenerse en consideración los efectos en la calidad de la educación la presencia de docentes sin formación pedagógica, con menor formación de entrada a la universidad y, finalmente, con menores capitales culturales.

Finalmente, en relación con la pertinencia en el ámbito cultural y comunitario, se puede señalar la manera como se trabaja en la formación y contactos con las comunidades educativas y sectores de los diversos entornos educativos mediante salidas de campo e interacciones con contextos específicos. Así mismo, el desarrollo institucional para establecer convenios que formalizan el vínculo social, por ejemplo, mediante la creación de consultorios pedagógicos, investigación e intervención.

Bibliografía

- Apple, M. (1987). *Educación y poder*. Madrid: Morata.
- Apple, M. (1997). *Teoría crítica y educación*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Bruner, J. (2011). *El informe de Educación superior en Iberoamérica*. Centro Interuniversitario de Desarrollo (Cinda) y Universia.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1998). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Ediciones Martínez Roca.
- Casarini, R. (1999). *Teoría y diseño curricular*. México: Trillas.
- Castro, C. (2014). *La formación de profesores y la educación intercultural en la universidad pública del caribe colombiano. El caso de la facultad de educación de la universidad del Atlántico*. Universidad de Sevilla.
- Congreso de la República. (2008). *Ley 1188 de 2008*. Bogotá: Congreso de la República.
- Consejo Nacional de Acreditación. (10 de Agosto de 2024). *Consejo Nacional de Acreditación*. Obtenido de La calidad en la Acreditación Institucional: <https://www.mineducacion.gov.co/CNA/1741/article-190811.html>
- Escalante, H. (S.F.). La educación Universitaria en el Marco de la Productividad. *Revista ORINOCO pensamiento y Praxis*, 61-68.
- Espacio Europeo de Enseñanza Superior. (1999). Declaración de Bolonia. Bolonia.
- Fernández, J. (1998). Evaluación del currículum: perspectivas curriculares y enfoques en su evaluación. En J. Angulo, & N. Blanco, *Teoría y desarrollo del currículum* (págs. 297-312). Málaga: Aljibe.
- Foucault, M. (1988). El sujeto y el poder. *Revista Mexicana de Sociología*, 3-20.
- Garrocho, C., & Segura, G. (2012). La Pertinencia Social y la Investigación Científica en la Universidad Pública Mexicana. *Revista Ciencia Ergo Sum*, vol. 19-1, 24-34.
- González, C., González, L., & Espitia, C. (2018). *Cauca y Nariño: crisis de seguridad en el posacuerdo*. INDEPAZ.
- Habermas, J. (1989). *Conocimiento e interés*. Buenos Aires: Taurus.

- Hernández, C. (2002). Universidad y excelencia. En M. Henao, & G. Hoyos, *Educación superior, sociedad e investigación. Cuatro estudios básicos sobre educación superior* (págs. 18-148). Bogotá: Sevigráfica.
- Kemmis, S. (1998). *El currículum más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.
- Keenan, F., & Vallée, L. (1994). *Management of International Affairs in Universities*. Canadá: Inter-American Organization for Higher Education (OUI).
- López, F. (2003). El impacto de la globalización y de las políticas educativas en los sistemas de educación superior de América Latina y el Caribe. En M. Mollis, *Las universidades en América Latina: ¿reformadas o alteradas? La cosmética del poder financiero* (págs. 39-57). Buenos Aires: CLACSO.
- López, N. (1996). *Modernización Curricular de las Instituciones Educativas*. Bogotá: Editorial Libros & Libres, S.A.
- López, F. (2018). Retos de la educación superior en un contexto de incertidumbre y crisis global. *Avaliação*, 551-566.
- López, P. (2020). La educación superior en la era del capitalismo global: perspectivas de región para Colombia. En R. García, & J. Wilches, *La educación superior en Colombia: retos y perspectivas en el siglo XXI* (págs. 255-278). Bogotá: Banco de la República.
- Luna, E., & Montané, A. (2020). Sentido y análisis de la pertinencia social y curricular en los programas de estudio de educación. *Revista Lusófona de Educación*, 63-77.
- Lundgren, U. (1997). *Teoría del currículum y escolarización*. Madrid: Morata.
- Magendzo, A. (1998). *Currículum, Educación para la Democracia en la Modernidad*. Bogotá: Antropos.
- Malagón, L. (2008). El currículo: perspectivas para su interpretación . *Investigación y educación*.
- Malagón, L., & Luz Rodríguez, J. N. (2019). *El currículo : Fundamentos teóricos y prácticos*. Ibagué: Sello Editorial Universidad del Tolima.
- Malagón, L. (2006). La vinculación Universidad-Sociedad desde una perspectiva social. *Educación y Educadores*.
- Martin, J. (2016). Calidad educativa en la educación superior colombiana: una aproximación teórica. *Sophia*.

- Martínez-Barrios, P. (2020). Aproximación teórica a la gobernanza y calidad de las universidades públicas colombianas. En R. García, & J. Wilches, *La educación superior en Colombia: retos y perspectivas en el siglo XXI* (págs. 97-118). Bogotá: Banco de la República.
- Mejía, M. (11 de Agosto de 2024). *La globalización educativa reconstruye el sujeto de la modernidad*. Obtenido de Siglo del Hombre Editores: <https://books.openedition.org/sdh/324>
- Mejía, M. (1998). El currículo como selección cultural. *Ponencia*. Bogotá, Colombia.
- Mendoza, N. (s.f.). Proyecto Alfa Tuning: un ajuste de la Educación Superior para América Latina.
- Ministerio de Educación Nacional. (08 de Agosto de 2024). *Régimen Legal de Bogotá*. Obtenido de <https://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=71384>
- Ministerio de Educación Nacional. (2013). *Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de Política*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Decreto 0272 de Febrero 11 de 1998*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Miñana, C., & Rodríguez, J. (2012). Calidad, evaluación y acreditación en la educación superior: a propósito de un proyecto de reforma en Colombia. *Pensamiento Jurídico*, 155-185.
- Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe; Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2013). *Antecedentes y Criterios para la Elaboración de Políticas en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: OREALC UNESCO.
- Osorio, M. (2017). El currículo: Perspectivas para acercarnos a su comprensión The curriculum: Approaching perspectives to its comprehension Margarita Osorio Villegas mosorio@uninorte.edu.co Universidad del Norte, Colombia El currículo: Perspectivas para acercarnos a su c. *Zona Próxima*, 140-151.
- Pombo, A. (2002). Pertinencia Social, una Condición para la Calidad de la Educación Superior. *Revista Palabra*. No 3, 7-9.
- Posner, G. (2005). *Análisis del currículo*. Bogotá: MacGrawHill.
- Presidencia de la República. (2015). *Decreto 1075 de 2015*. Bogotá : Presidencia de la República.

- Presidencia de la República. (2016). *Decreto 2450 de 2016*. Bogotá: Presidencia de la República.
- Presidencia de la República. (2019). Decreto 1330 de 2019. Bogotá: Presidencia de la República
- Recio, T. (2008). Prólogo. En *Competencias matemáticas desde una perspectiva curricular* (págs. 13-20). Madril: Alianza.
- Rubiano, D., & Jiménez, H. (2016). La educación en Colombia: dinámica del mercado y globalización. *Educación, territorio y dimensión*.
- Sacristán, G. (2007). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Sánchez, M. (2011). La cultura para la paz en Colombia: retos y opciones desde una perspectiva psico-jurídica. *Pensamiento Jurídico*, 63-101.
- Scheiro, M. (2007). *Curriculum theory: conflicting visions and enduring concerns*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Sousa, B. D. (2005). *a Universidad en el Siglo XXI. Para una Reforma Democrática y Emancipadora de la universidad*. Ciudad de México: Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Stenhouse, L. (1993). *La investigación como Base de la Enseñanza*. Madrid: Morata.
- Stromquist, N. (2008). La internacionalización: entre la promesa de calidad y el riesgo de homogenización. *Revista de la Educación Superior*, 88-99.
- Torres, J. (1998). *El currículum oculto*. Madrid: Morata.
- Torres, J. (2006). *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado*. Madrid: Morata.
- Tünnermann, C. (2000). Pertinencia social y principios básicos para orientar el diseño de políticas de educación superior. *EDUCACIÓN SUPERIOR y SOCIEDAD VOL 11 No. 1 y 2*, 181-196.
- UNESCO. (1998). *Declaración Mundial sobre la Educación Superior, Visión y Acción. Documento de la Conferencia Mundial*. París: UNESCO.
- Valbuena, E., Díaz, O., Rodríguez, S., Garzón, I., Arias, D., & León, A. (2017). *Diseño de políticas para el fortalecimiento y disminución de brechas en la calidad en los programas de licenciatura en Colombia*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

- Viegas, M., & Bianchetti, L. (2014). El proceso de Bolonia y la (re)organización de la universidad-mercado: diálogo con Josep M. Blanch. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16(3), 1-20.
- Vizcarra, N., Boza, E., & Monteiro, E. (2011). La no neutralidad en la evaluación de la calidad y modelos de evaluación de la educación superior, casos de: Colombia, Argentina y Brasil. *Revista da Avaliacao da Educacao Superior*, 291-315.



El libro de termino de editar en febrero de 2025.
En su preparación se emplearon tipos Adobe Garamond Pro
en 12/15 y 9/11.



Pensar las perspectivas curriculares y la pertinencia social de los programas académicos de licenciaturas fue el propósito de un grupo de profesores y profesoras de diferentes Instituciones de Educación Superior que integran el Capítulo Suroccidente de la Asociación Colombiana de Facultades de Educación -ASCOFADE-. Su intención fue profundizar y hacer un trabajo reflexivo que permitiera mostrar y cruzar información relevante y oportuna para seguir aportando a la formación de los profesores del país. Después de varios meses de discusión conceptual, de desacuerdos profundos, de reflexiones hondas y después de una pandemia, de la virtualidad hecha cotidianidad, el Capítulo Suroccidente de ASCOFADE entrega al público los resultados de la investigación *Perspectivas curriculares y pertinencia social: programas académicos de licenciatura en las Instituciones de Educación Superior del suroccidente colombiano*.



9 786287 740938