

Aproximación a la formación de profesores en ciencias sociales y en historia en Colombia: elementos para el debate⁵

Sandra Patricia Rodríguez Ávila⁶

RESUMEN

Este artículo presenta una aproximación descriptiva a la formación de profesores en ciencias sociales y en historia a partir de los criterios normativos y políticos definidos por el Estado colombiano y propone algunos debates en relación con la financiación, administración y gestión de los programas académicos; la relación entre la educación superior, los otros niveles del sistema educativo colombiano y el medio social; la pertinencia de la formación de profesores en ciencias sociales y en historia y los aspectos académicos de los programas.

PALABRAS CLAVE

Formación de profesores, políticas educativas, enseñanza de las ciencias sociales, enseñanza de la historia

⁵ Este artículo hace parte de las reflexiones presentadas en el panel *formación del Profesor en Historia* realizado durante las *XIV Jornadas Nacionales y III Internacional de Enseñanza de la Historia* en la Ciudad de Río Cuarto (Argentina) entre el 7 al 9 noviembre de 2012.

⁶ Candidata a doctora en Historia (Universidad Nacional de Colombia), Magister en Educación con énfasis en historia de la Educación y la Pedagogía (Universidad Pedagógica Nacional), Licenciada en Ciencias Sociales (Universidad Distrital Francisco José de Caldas). Profesora del Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional vinculada al grupo de investigación *Sujetos y nuevas narrativas en investigación y enseñanza de las ciencias sociales*, a la línea de la Maestría en Estudios Sociales *Memorias, identidades y actores sociales* y a la línea de proyecto pedagógico de la LEBECS *Formación política y construcción de memoria social*. Correo electrónico: srodriguez@pedagogica.edu.co

ABSTRACT

This paper presents a descriptive approach to teacher training in social sciences and history, starting from political and normative criteria as defined by the Colombian state and suggests some discussion with regard to financing, administration and management about academic programs, the relationship between higher education, other levels of from the Colombian educational system and social environment, the relevance of teacher training in social sciences and history, academic aspects of the programs.

KEY WORDS

Training of teachers, educational policies social science teaching, teaching history

INTRODUCCIÓN

La formación de profesores en el ámbito universitario colombiano se define por las reformas educativas que se han adelantado desde el Ministerio de Educación Nacional (MEN) desde los años noventa y por las dinámicas normativas y académicas de los programas de formación que en cada institución han establecido criterios curriculares, planes de estudio, perfiles profesionales y orientaciones para el desarrollo de los procesos de investigación educativa y práctica docente. En este contexto político y normativo hemos desarrollado procesos de Acreditación y Registro Calificado de programas universitarios que en la actualidad constituyen el horizonte de acción de las unidades académicas. Aunque las actividades correspondientes a estos procesos se convirtieron en responsabilidad del cuerpo de profesores, en muchas ocasiones su desarrollo no supera el ámbito administrativo y en pocos casos se analizan sus implicaciones en el sentido de la formación, en los contenidos de los programas, en los proyectos de práctica e investigación y en la responsabilidad social y política que implica la formación de licenciados. En la perspectiva de aportar a este debate, propongo un balance descriptivo de la situación de los programas de formación de profesores

(características generales y propuestas formativas) y delimitó algunas problemáticas que se enfrentan en la actualidad en el proceso formativo. Estas reflexiones buscan poner en discusión los esquemas administrativos que se han privilegiado para valorar las actividades académicas propias de los programas de formación de profesores en ciencias sociales y en historia.

1. CARACTERÍSTICAS GENERALES DE LOS PROGRAMAS DE FORMACIÓN

En 1991 Colombia promulgó una nueva Constitución Política como resultado de una Asamblea Nacional Constituyente conformada por setenta delegatarios de distintos sectores políticos y sociales. Así se inició un nuevo ordenamiento normativo que aunque definió nuevas herramientas jurídicas para la defensa de los derechos fundamentales y la participación directa en la toma de decisiones políticas, confinó en las lógicas del mercado la satisfacción de los derechos económicos y sociales básicos (Ahumada, 1998; Cruz, 2010 y Uprimny & Rodríguez, 2005). En este marco político se inscriben las normas que regulan la formación de educadores desde los años noventa desde las cuales se establece la Acreditación Previa y los mecanismos de asesoría de los programas académicos como mecanismo para mantener el mejoramiento continuo de la calidad en la formación de los docentes.⁷ Al finalizar los años noventa el MEN conformó un Sistema Nacional de Formación de Educadores (SNFE)⁸ que se fundamentó en los cuatro pilares de la educación

⁷ Estas normas proponen finalidades formativas orientadas por indicadores de calidad e investigación que deben desarrollarse en “los diferentes niveles y formas de prestación del servicio educativo”, establecen el principio de corresponsabilidad de los educadores en su formación, los criterios de profesionalización, titulación y escalafón de los docentes y las instituciones de formación en educación (universidades, instituciones de educación superior con facultades de educación, unidades académicas de formación profesional en posgrado y actualización y escuelas normales, (Ley General de Educación (LGE), art. 112).

⁸ Este sistema está conformado por las instituciones, programas, métodos, procesos y conceptos que de la formación docente, por las instancias gubernamentales y no gubernamenta-

propuestos por la UNESCO para enfrentar el siglo XXI (UNESCO, 1996) y justificó su conformación en los resultados del estudio realizado por la “Comisión de la Misión Ciencia, Educación y Desarrollo”⁹ la cual mostró como aspectos problemáticos la sobreoferta de títulos para un solo nivel educativo, la calidad desigual de los programas académicos y la valoración diferencial de las instituciones de formación (Amaya, 1997).¹⁰ El SNFE se propuso desarrollar los criterios políticos derivados de la LGE mediante la expedición del Decreto 272 de 1998 que reglamentó requisitos, principios de funcionamiento y nomenclatura de los títulos de los programas en educación ofrecidos por universidades e instituciones universitarias.¹¹ Aunque fue derogado por reglamentaciones posteriores¹², asuntos referidos a titulación, niveles educativos, duración, modalidades y procesos de Acreditación, se mantienen en la actualidad de acuerdo con las disposiciones de este decreto.

Frente a la titulación y los niveles educativos se definieron énfasis en los niveles del sistema educativo (preescolar, educación básica y educación media), en áreas o disciplinas del conocimiento, en competencias y en modalidades de atención (educación formal y no formal). Los programas dirigidos a la formación de educadores para la educación básica debían articular los ciclos de primaria y secundaria, otorgar títulos con

les que se ocupan de la educación, por las normas y regulaciones legales, sociales y académicas y por los procesos y mecanismos de investigación, información, evaluación, acreditación y financiación (MEN, 1998: 13).

⁹ La instaló el presidente Cesar Gaviria en 1993 para establecer los retos que Colombia enfrentaría en el siglo XXI.

¹⁰ La Comisión identificó deficiencias en investigación, inversión, confrontación con pares y articulación con instituciones de postsecundaria. Además encontró una expansión cuantitativa sin criterios de calidad y sin el uso de tecnologías, unas valoraciones salariales generadas por la segmentación del sistema universitario (valoración del profesional por la institución que emite su título) y una excesiva diversificación de programas que no respondían a las necesidades del país.

¹¹ En el mismo periodo se promulgó el Decreto 3012 de 1997 que reguló las Escuelas Normales Superiores.

¹² Ver: Decretos 2566 de 2003 y 1295 de 2010.

la denominación "Licenciado en Educación Básica" y precisar en el título las áreas definidas por la LGE.¹³ Para la formación de profesores en historia los programas se ofrecieron orientados al grupo de áreas de "ciencias sociales, historia, geografía, constitución política y democracia", por tal razón el mayor número de programas que se ofrece en la actualidad se denomina Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales (LEBECS).

Según datos proporcionados por el Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (SNIES) del MEN, de los 120 programas de licenciatura en el área de ciencias sociales ofrecidos entre 1998 y 2012 se encuentran activos 29 (Tabla 1). De las 16 instituciones del sector oficial nueve mantienen activos programas de LEBECS, una nacional, seis regionales y una local. La mayoría de sedes se encuentran en las capitales de departamento y solamente dos programas se ofrecen en ciudades intermedias. La U del Valle es la única universidad pública que mantiene dos licenciaturas en Historia. Cinco universidades regionales mantienen programas de Licenciatura en Ciencias Sociales y una de ellas optó por enfatizar la formación en ética, desarrollo y paz (Tabla 2). De las 8 instituciones del sector privado, cuatro ofrecen LCS, dos ofrecen LEBECS y una ofrece un programa con énfasis en etnoeducación. La mayoría de las sedes se encuentran en Bogotá D.C. y ciudades capitales de departamento y solamente se registra un programa en una ciudad intermedia (Tabla 3).

¹³ Los grupos de áreas obligatorias y fundamentales para la educación básica comprenden el 80% del plan de estudios y son los siguientes: ciencias naturales y educación ambiental; ciencias sociales, historia, geografía, constitución política y democracia; educación artística y cultural (Ley 397/1997); educación ética y en valores humanos; educación física, recreación y deportes; educación religiosa; humanidades, lengua castellana e idiomas extranjeros; matemáticas y tecnología e informática.

Tabla 1. Número de programas por título otorgado

Programa	Nº	Sector Oficial	Sector Privado
Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales	12	10	2
Licenciatura en Ciencias Sociales	11	6	5
Licenciatura en Historia	2	2	
Licenciatura en Filosofía e Historia	1		1
Licenciatura en Ciencias Sociales con Énfasis en Educación Básica	1	1	
Licenciatura en Ciencias Sociales, Ética, Desarrollo y Paz	1	1	
Licenciatura en Etnoeducación con Énfasis en Ciencias Sociales	1		1
Total de programas activos en el año 2012	29	20	9

Fuente: Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (SNIES) del MEN. 2012

Tabla 2. Programa de formación en las Instituciones de Educación Superior Oficiales

Progr.	Nombre	Registro calificado	Lugar	Modalidad	Duración
LEBECS	U del Magdalena	03/16/2005 (7 Años)	Santa Marta (Magdalena)	Distancia-T	10
LEBECS	UPN	07/05/2012 (4 Años)*	Bogotá D.C	Presencial	10
LEBECS	U de Córdoba	12/27/2010 (7 Años)	Montería (Córdoba)	Presencial	8
LEBECS	U de Antioquia	11/23/2007 (4 Años)*	Medellín (Antioquia)	Presencial	10
LEBECS		01/21/2009 (7 años)	Sta Fe de A (Antioquia)	Presencial	12
LEBECS	U de Nariño	04/16/2010 (7 Años)	Pasto (Nariño)	Presencial	10
LEBECS	U Distrital Francisco José de Caldas	04/27/2010 (7 Años)	Bogotá D.C	Presencial	10

Progr.	Nombre	Registro calificado	Lugar	Modalidad	Duración
LEBECS	U de Cundinamarca-UDEC	03/10/2011 (7 Años)	Fusagasugá (C/marca)	Presencial	10
LEBECS	U del Valle	06/21/2000 (12 Años)	Cali (Valle Del Cauca)	Presencial	10
LH		06/11/2009 (4 Años)*	Cali (Valle del Cauca)	Presencial	10
LH		10/02/2007 (7 Años)	Buga (Valle del Cauca)	Presencial	10
LEBECS	Unidad Central del Valle del Cauca	N/A	Tuluá (Valle Del Cauca)	Distancia-T	8
LCS	U de la Amazo- nia	05/11/2011 (7 Años)	Florencia (Cauquetá)	Distancia-T	9
LCS		05/11/2011 (7 Años)	Florencia (Cauquetá)	Presencial	9
LCS	U del Atlántico	07/13/2011 (7 Años)	Barranquilla (Atlántico)	Presencial	8
LCS	U del Tolima	02/08/2011 (7 Años)	Ibagué (Toli- ma)	Presencial	10
LCS	UPTC	11/23/2007 (6 Años)*	Tunja (Boyacá)	Presencial	10
LCS	U de Caldas	10/13/2011 (4 Años)*	Manizales (Caldas)	Presencial	10
LCSEEB	U del Quindío	04/16/2010 (7 Años)	Armenia (Quindío)	Distancia-T	10
LCSEDP	Instituto Uni- versitario de la Paz	04/06/2011 (7 Años)	B/bermeja (Santander)	Presencial	10

Fuente: Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (SNIES) del MEN. 2012

Tabla 3. Programa de formación en las Instituciones de Educación Superior Privadas

Programa	Nombre	Registro calificado	Lugar	Modalidad	Duración
LEBECS	Fun U Católica Lumen Gentium	10/18/2011 (7 Años)	Cali (Valle)	Presencial	10
LEBECS	U Libre	12/20/2010 (7 Años)	Socorro (Santander)	Presencial	10
LCS	Politécnico Gran-colombiano	10/18/2011 (7 Años)	Bogotá D.C	Distancia-V	9
LCS	U La Gran Colombia	08/31/2010 (7 Años)	Bogotá D.C	Presencial	10
LFH		08/06/2010 (7 Años)	Bogotá D.C	Presencial	10
LCS	U Santiago De Cali	11/22/2010 (7 Años)	Cali (Valle del Cauca)	Presencial	10
LCS	U Antonio Nariño	11/26/2010 (7 Años)	Bogotá D.C	Presencial	8
LCS	U Autónoma Latinoamericana-UNAULA-	04/25/2011 (7 Años)	Medellín (Antioquia)	Presencial	8
LEECS	U Pontificia Bolivariana	02/08/2011 (7 Años)	Medellín (Antioquia)	Distancia-T	11

Fuente: Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (SNIES) del MEN. 2012

Con respecto a la duración y modalidad de los programas se dispuso que los planes de estudio pasaran de 8 a 10 semestres académicos en la modalidad presencial diurna y 12 en modalidades nocturna, semipresencial y a distancia (Decreto 272/1998, art. 8). 19 de los programas activos contemplan 10 semestres, 5 mantienen estructuras curriculares de 8 semestres y 5 contemplan entre 9 y 12 semestres de duración. 23 de estos programas se ofrecen en la modalidad presencial y solamente 6 en la modalidad de educación a distancia. De estos últimos uno se ofrece en un soporte virtual y los otros mantienen la estructura tradicional de la educación a distancia. Un elemento adicional derivado de la LGE que se inició en 1998 con la aplicación del Decreto analizado y mantuvo

en la normatividad posterior es el relacionado con los procesos de Acreditación. La primera fase de este proceso consistió en la Acreditación Previa otorgada por el MEN, a partir de un concepto favorable que debía ser emitido por el Consejo Nacional de Acreditación (CNA) para los programas de pregrado, maestría y doctorado en educación. A partir de la expedición del Decreto 2566 de 2003 la Acreditación Previa para programas en educación desapareció y se estableció para todos los casos a partir de la verificación de condiciones mínimas de calidad que regularon los programas a partir de criterios administrativos y financieros, mecanismos de intervención social y producción investigativa y principios académicos de normalización del currículo (estandarización al sistema de créditos).

Al homologar la Acreditación Previa al registro calificado los programas del SNFE quedaron inscritos en las exigencias del Sistema Nacional de Acreditación (SNA) creado para garantizar el cumplimiento de “los más altos requisitos de calidad (Ley 30/1992, art. 53).” Este sistema está conformado por el Consejo Nacional de Educación Superior (CESU), las instituciones que optan por la Acreditación, la comunidad y el CNA que se encarga de la gestión del Sistema (Decreto 2904/1994, art. 2). Entre 1994 y 2005 se crearon las condiciones normativas¹⁴ para el funcionamiento el SNA con los programas académicos que conducen a título de pregrado, posteriormente se llevó a cabo con las instituciones de educación superior y recientemente se realiza con los programas de doctorado. El pilar conceptual de este sistema es *la calidad de la educación superior* definida por el CNA de la siguiente manera:

El concepto de calidad aplicado al servicio público de la educación superior hace referencia a la síntesis de características que permiten reconocer un programa académico específico o una institución de determinado tipo y hacer un juicio sobre la distan-

¹⁴ Ver: Decreto 2904 de 1994 y Acuerdos 04 y 06 de 1995, 001 de 2000 y 02 de 2005 emitidos por el CESU.

cia relativa entre el modo como en esa institución o en ese programa académico se presta dicho servicio y el óptimo que corresponde a su naturaleza (CNA, 2006: 26).

En la base de esta estructura piramidal están los programas que cumplen con los estándares mínimos de calidad (Registro Calificado) y en una gradación expresada en años hasta la cúspide están los programas que certifican excelencia académica (Acreditación de Alta Calidad). Este reconocimiento público lo otorga el MEN después de cumplir un extenso proceso de evaluación en el cual intervienen el programa, la institución, el CNA y un grupo de Pares Académicos, su carácter es temporal y su renovación requiere iniciar nuevamente el ciclo de evaluación.¹⁵ De este modo la Acreditación de programas y de instituciones de educación superior se convirtió en una política sostenida desde mediados de los años noventa y todas las actividades asociadas al desarrollo de procesos de autoevaluación se han institucionalizado en unidades de gestión académica encargadas de las funciones de autoevaluación, aseguramiento de la calidad y Acreditación Institucional. En el caso de la formación de profesores en Historia o en Ciencias Sociales, de los 29 programas activos, 5 obtuvieron Acreditación de Alta Calidad entre 2007 y 2012 y los programas restantes obtuvieron renovación de su

¹⁵ El proceso se constituye de tres etapas: *la autoevaluación*, que realizan las instituciones o programas académicos a partir de un conjunto de criterios, características e indicadores definidos por el CNA que requiere la participación de los miembros de las unidades académicas; *evaluación externa o evaluación por pares*, que a partir de la autoevaluación, verifica sus resultados y formula un juicio acerca de la calidad del programa o la institución y *la evaluación final del CNA* a partir de los resultados de las dos etapas anteriores (CNA, 2006: 28). Para la Renovación de este reconocimiento además de la extensa información aportada en el primer proceso, se debe preparar un balance actualizado del Programa vigente, exponer los mecanismos, procedimientos e instrumentos empleados en los procesos de autoevaluación y autorregulación y presentar una conclusión global acerca de la calidad del Programa, tomando como referente el último proceso de autoevaluación. En esta fase se contrasta el informe del proceso previo de autoevaluación, el informe de los pares académicos y los resultados de la autoevaluación realizada para la renovación de la Acreditación de Calidad.

registro calificado por siete años, 10 en el año 2011 (6 estatales y 4 privadas), 9 en el año 2010 (4 estatales y 5 privadas) y 4 entre los años 2009 y 2000. Este sistema de acreditación coincide en su concepción y procedimientos con los que se llevan a cabo en otros países y está en concordancia con la dinámica internacional, “su propósito es controlar y asegurar la calidad de la educación superior, permitiendo proteger a los “clientes” (estudiantes) y a los proveedores de educación superior de aquellas instituciones que mantienen prácticas de enseñanza y administración que no cumplen con las exigencias mínimas de calidad (Scheele & Brunner, 2009: 4).”

2. LAS PROPUESTAS DE FORMACIÓN VIGENTES¹⁶

Durante los años noventa los programas de formación de docentes fueron analizados y sometidos a un importante debate en el cual participaron el MEN, la “Comisión de la Misión Ciencia, Educación y Desarrollo”, el CNA, las Facultades de Educación y varios investigadores independientes. Desde distintos sectores se diagnosticó una baja calidad académica expresada en los pocos controles ejercidos por el Estado a la oferta de programas profesionales, en la escasa fundamentación e investigación pedagógica, en el poco rigor de las instituciones formadoras de docentes y en el bajo reconocimiento social y profesional de los maestros (CNA, 1998: 9). En los planes de estudio los análisis mostraban una separación entre el saber pedagógico, el saber sobre las ciencias y el saber objeto de enseñanza y una separación entre investigación y docencia y entre teoría y práctica, lo cual conducía a una formación de docentes profesionales más que a la formación de investigadores e intelectuales en el campo pedagógico (Amaya, 1997). A partir del Decreto 272 de 1998 se buscó superar las situaciones problemáticas encontradas en los diferentes estudios y se definieron objetivos y principios genera-

¹⁶ Este apartado se realizó con el apoyo en la recolección de información de Paola Álvarez (monitora del Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional).

les para los programas de pregrado y postgrado en educación, en la perspectiva de lograr mayores niveles de calidad. También se buscó que los profesionales en educación construyeran ambientes y situaciones pedagógicas que permitieran la comprensión y transformación de su realidad mediante el desarrollo de una actitud investigativa en los campos de la pedagogía y la didáctica y que mantuvieran una actitud abierta y crítica que les permita “el dominio pedagógico de los medios informáticos e interactivos modernos y de una segunda lengua (Decreto 272/1998, art. 3)”. El CNA elaboró una serie de criterios y procedimientos a los cuales se acogieron todos los programas de formación profesional de docentes entre 1998 y 2000. Los programas que en los dos años posteriores a la promulgación de la norma no lograban la Acreditación Previa no podrían “continuar prestando el servicio de formación de educadores (Decreto 272/1998, art. 16).”

Los contenidos del currículo se orientaron por lo que se denominó los *núcleos del saber pedagógico, básicos y comunes*: educabilidad,¹⁷ enseñabilidad,¹⁸ estructura histórica y epistemológica de la pedagogía y sus posibilidades de interdisciplinariedad y de construcción y validación de teorías y modelos y las realidades y tendencias sociales y educativas institucionales, nacionales e internacionales.¹⁹ También se consideraron como criterios, la formulación de ejes transversales según los núcleos y énfasis de cada programa y la institucionalización con asignación de horas para los docentes, publicaciones y conformación de redes académicas. Los programas vigentes contemplan estos principios en la proyección profesio-

¹⁷ Estudio del ser humano como sujeto de la educación en relación con teorías del aprendizaje y sentidos de la formación (Calvo, 2004). En algunas posturas se valida esta categoría para la formación en competencias en el contexto universitario (Muñoz & Muñoz, 2006).

¹⁸ Comprende el currículo, la didáctica, la evaluación, el manejo de TICs y el dominio de la segunda lengua.

¹⁹ Estos núcleos buscaban la construcción de criterios de identidad en la formación docente (CNA, 1998).

nal que ofrecen a sus estudiantes, en la estructura curricular, en las prácticas pedagógicas y en las dinámicas investigativas.

Con respecto a la *proyección profesional* se aprecian cuatro énfasis en los objetivos y perfiles profesionales analizados: El primero orientado a formar licenciados que comprendan la realidad desde una perspectiva histórica y desde los enfoques interdisciplinarios de las Ciencias Sociales a partir de una sólida fundamentación epistemológica, investigativa, pedagógica, ética y política; el segundo busca formar profesionales que integran elementos conceptuales, metodológicos y pedagógicos para formular proyectos de investigación o innovación en los escenarios escolares y comunitarios que respondan a las necesidades de esas comunidades o para enfrentar las realidades sociales de sus entornos; el tercero enfatiza en la adquisición de herramientas para reflexionar sobre la práctica profesional y transformar la realidad social; y el cuarto se propone formar en competencias propias del área, en competencias pedagógicas y de la profesión docente y en competencias ciudadanas.

Como puede verse la definición del perfil profesional está inscrita en los principios que las proyecciones políticas y normativas trazaron para la educación superior, de tal modo que los profesores de ciencias sociales y de historia deben cumplir con un amplio espectro de tareas que van del espacio escolar al espacio comunitario en un despliegue de proyectos de innovación e investigación y se espera que todo esto se logre con el desarrollo de competencias y de herramientas de reflexión. Como perfiles profesionales los objetivos de los programas coinciden con un “deber ser” de la profesión docente, sin embargo sería importante alimentar estos propósitos con estudios que nos permitan comprender el ámbito laboral de los egresados de los programas de formación de docentes y los alcances que tiene en el ejercicio profesional, la formación complementaria y la reelaboración de expectativas profesionales una vez se adquiere el título de licenciatura.

En el caso de las LEBECS la *estructura curricular* de los programas está organizada por periodos académicos semestrales²⁰ por áreas generales y profesionales²¹ y por ciclos o áreas de formación. Esta última estructura es la más compleja, se lleva a cabo de manera progresiva durante los periodos académicos que dura el programa y expresa distintos momentos de la formación: uno básico o de fundamentación y otro avanzado de profesionalización o profundización en las áreas específicas de la formación de docentes en ciencias sociales o en historia o en el momento de formulación de los proyecto de investigación o innovación y de realización de los trabajos de grado.²² Además de la ordenación por ciclos o áreas los planes de estudio se organizan por campos de formación o ejes temáticos en los que se incluyen los núcleos del saber pedagógico, la formación específica en ciencias sociales y en historia y los espacios académicos propios de cada institución. Algunos programas ubican entre los núcleos del saber pedagógico y los núcleos del saber específico de las ciencias sociales, un núcleo de integración donde se sitúa la didáctica; así ocurre en la LEBECS de la U de Antioquia porque se considera que “... en este Campo es donde el maestro en formación establece un diálogo con los distintos saberes, de tal forma que pueda elaborar, explicitar y reflexionar su práctica pedagógica de manera sistemática, coherente y consciente (LEBECS, Universidad de Antioquia, 2006).” También se encuentran programas que incluyen las didácticas específicas de las ciencias sociales, la historia y la geografía junto a los componentes del saber pedagógico y a las estrategias de formación en investigación educativa y pedagógica, que fundamentan los trabajos de grado o las prácticas pedagógicas.

Todos los programas cuentan con espacios académicos de fundamentación epistemológica e investigativa en ciencias sociales, que se ubican al inicio del proceso formativo. En cuanto al lugar que ocupa la historia

²⁰ Universidades Libre, Antonio Nariño, Santiago De Cali, UPTC y UNAULA

²¹ Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium

²² Universidades La Gran Colombia, de Caldas, UPN, Distrital, del Valle y del Tolima,

en la formación específica se encuentran tres énfasis en la formulación de los planes de estudio: En un importante número de programas prevalece la formación en historia y geografía en ordenaciones cronológicas (Historia Universal, Historia Antigua Historia Moderna) y en ramas y conceptos de la geografía (Geografía física, Geografía humana, climatología, geomorfología).²³ En un grupo menor de programas prevalece la formación interdisciplinar, asociada a la agrupación temática por categorías (espacio-tiempo), conceptos (instituciones, territorio, ambiente, sociedad, poder y cultura) y procesos y problemas (socialización y cambio social) como ocurre en la LEBECS de la Universidad Distrital. En otros prevalece la formación disciplinar en el ciclo de fundamentación y la interdisciplinar en el ciclo de profundización. La formación disciplinar busca analizar la construcción de las sociedades en el tiempo (sociedades originarias del mundo, sociedades precapitalistas) y abordar los sistemas espaciales (sistemas espaciales del mundo, sistemas espaciales de América), y la formación interdisciplinar busca problematizar la situación actual del país, de América y del mundo como ocurre en la LEBECS de la UPN. En los dos programas de LH se aprecia una ordenación cronológica de los contenidos que se inicia con el análisis de las sociedades originarias, aborda la historia universal, de América y de Colombia en varios niveles y finaliza con la historia del Suroccidente Colombiano. También se incluyen seminarios teóricos y metodológicos en el manejo de fuentes (archivística, paleografía, historia oral). En las estructuras de las LEBECS se aprecia un esfuerzo por incluir como criterio la integración curricular propuesta por el Decreto 272 de 1998 y que se expresa en los aspectos curriculares: integralidad, flexibilidad e interdisciplinariedad. En las LCS y las LH no existe un interés explícito por organizar los programas en torno a los núcleos del saber pedagógico, pero al someterse a la autoevaluación para renovar el Registro Calificado o para obtener la Acreditación de Alta Calidad, los programas incluyen los criterios curriculares del CNA.

²³ Universidades de la Amazonia, UNAULA, de Antioquia, del Tolima, de Caldas y Libre

En cuanto a la *práctica docente* los programas coinciden en considerarla como una de las actividades más importantes de la formación, desde donde se establecen vínculos con los escenarios escolares o comunitarios que le permiten al estudiante problematizar y sistematizar su experiencia. De prácticas localizadas en los últimos semestres de la formación se ha venido transitando a una concepción que articula la práctica en educación básica primaria y secundaria, al proceso de formación en fundamentación que los estudiantes cursan en los primeros semestres (LEBECS de la Universidad de Cundinamarca-UDEC). Esta articulación de los ciclos de fundamentación y profundización en el ejercicio de práctica docente, también contribuye a la formulación y desarrollo de proyectos de innovación pedagógica (LEBECS de la Universidad Distrital). En algunas experiencias de estos programas la práctica y la investigación se constituyen en un ejercicio simultáneo en el cual los estudiantes en práctica, además de problematizar su experiencia se forman en investigación pedagógica y en investigación en ciencias sociales en un conjunto de líneas de trabajo que ofrecen las licenciaturas (LEBECS de la UPN).

En relación con la *investigación* existen dos niveles de organización: la investigación formativa que se lleva a cabo en el marco de espacios académicos durante los ciclos de fundamentación o profundización y que se concretan en los trabajos de grado de los estudiantes y las que se adelantan en los colectivos de profesores de los programas, adscritos a un grupo de investigación y en el marco de las políticas institucionales para financiar y gestionar esta actividad. En algunos programas la investigación formativa se ubica desde los primeros semestres y está orientada al campo de las ciencias sociales, de la educación, la pedagogía y la didáctica en la perspectiva de contribuir a la formulación y desarrollo de los proyectos de investigación o innovación que se convertirán en los trabajos de grado de los estudiantes. Así ocurre en las LEBECS de la UPN y de la Universidad Distrital. En otros programas la formación en investigación aborda los enfoques, métodos y técnicas de investigación social o de investigación educativa y pedagógica y las articula a la elaboración de proyectos pedagógicos, como ocurre con la LCS de la Univer-

sidad de Caldas o la LEBECS de la Universidad de Córdoba. Es importante anotar que en algunas universidades los estudiantes pueden vincularse a semilleros de investigadores y que varias de ellas han proyectado diversas modalidades de trabajo de grado en las cuales los estudiantes pueden desplegar su formación en investigación. La LEBECS de la Universidad Distrital cuenta con pasantías, formación avanzada, asistencia académica, monografía, investigación, creación o emprendimiento y la LCS de la Universidad del Tolima cuenta con trabajo de grado, prestación del servicio social, profundización en un área, participación en un grupo de investigación, excelencia académica y práctica internacional (LCS, U del Tolima, 2010: 86). La investigación de los colectivos de profesores se realiza en el marco de los grupos de investigación inscritos en el Sistema Nacional de Ciencia y Tecnología de Colciencias (SNCTI). Los centros de investigación de las universidades se basan en estos criterios de medición para establecer la importancia científica de estos grupos y para orientar los recursos mediante los cuales se financia la investigación. No todos los programas reportan su adscripción a grupos específicos y muchos de ellos obtienen sus registros calificados con grupos institucionales que se orientan desde las facultades de educación. Los programas acreditados o de amplia trayectoria cuentan con más de un grupo de investigación, mientras que los programas de menor trayectoria cuentan con líneas de investigación pero no con grupos establecidos.²⁴ Los programas con grupos de investigación constituidos son de las Universidades Distrital,²⁵ UPN²⁶, del Tolima²⁷ y del Valle²⁸.

²⁴ La Universidad Libre cuenta con cinco grupos de la Facultad de Educación en desarrollo de TIC y emprendimiento social.

²⁵ CYBERIA, AMAUTA y GEOPAIDEIA (interinstitucional con la LEBECS de la UPN)

²⁶ Educación y Empleo en Colombia, Espacio y Territorio, GEOPAIDEIA, Relaciones Internacionales y Fuerzas Armadas y Sujetos y Nuevas Narrativas en la Investigación y Enseñanza de las Ciencias Sociales.

²⁷ Currículo, Universidad y Sociedad y Didáctica de las Ciencias

²⁸ Asociación Centro de Estudios Regionales, CUNUNO, Nación-Cultura-Memoria y Colectivo de Historia Oral TACHINAVE.

3. PROBLEMÁTICAS DE LA FORMACIÓN DE DOCENTES

Al caracterizar los programas y propuestas formativas que se llevan a cabo en el país se ubican cuatro problemáticas generales: la financiación, administración y gestión de los programas académicos; la relación entre la educación superior, los otros niveles del sistema educativo colombiano y el medio social; la pertinencia de la formación de profesores en ciencias sociales y en historia; y los aspectos académicos, curriculares e investigativos.

Administración, gestión y financiación de los programas académicos

El conjunto normativo y político que se expidió después de la promulgación de la Constitución de 1991 ha generado efectos negativos en la administración, gestión y financiamiento de los programas al promover como fin esencial lo que se ha llamado una *cultura de la acreditación*. Aunque la Acreditación de Alta Calidad es un procedimiento al que se acogen voluntariamente las universidades, obtener el Registro Calificado que sí es obligatorio, implica un proceso de autoevaluación de menor escala que requiere de comités que se encargan de poner en funcionamiento el sistema (Scheele & Brunner, 2012: 4). De este modo la cotidianidad académica tiende a cumplir fundamentalmente actividades de docencia y de gestión, orientadas a las tareas que demanda un proceso de autoevaluación y a reducir el tiempo dedicado a las actividades de investigación y extensión. Los resultados satisfactorios en el proceso de evaluación y autoevaluación son requisito indispensable para certificar los programas o para renovar alguna de las fases del ciclo de calidad, sin embargo estos resultados se reducen a la estandarización del tiempo dedicado a la formación en la perspectiva de lograr procesos de homologación internacional. A partir del año 2003 todos los programas tuvieron que expresar el tiempo dedicado a la formación en créditos académicos (Decreto 2566/ 2003), lo cual disminuyó la presencialidad, afectó

la estructura curricular, deterioró las condiciones de contratación de los docentes temporales (de Cátedra y de Tiempo Completo Ocasional) y modificó los planes de trabajo de los profesores de planta a quienes se les incrementó la cantidad de horas lectivas, en detrimento de las actividades de preparación, tutoría e investigación.

La mayor parte de los programas son ofrecidos por instituciones estatales que desde la promulgación de la Ley 30 de 1992 han recibido menos recursos del Estado. Los aportes del Presupuesto General de la Nación disminuyeron entre 2002 y 2010 del 0,51% al 0,4% aunque se aumentó la cobertura del 24,4% al 37,2% en el mismo periodo, por tal razón los gastos adicionales fueron asumidos progresivamente por los estudiantes en los derechos pecuniarios y en las matrículas²⁹ y se transfirieron a las instituciones que tuvieron que equilibrar sus presupuestos con la venta de bienes y servicios mediante la formulación de proyectos de investigación y extensión con fines productivos (Rodríguez, 2011). Esta reducción presupuestal se aprecia en cada programa. Por ejemplo en el caso de las LEBECS de las Universidades de Antioquia y UPN los informes de autoevaluación muestran que la planta física es insuficiente para atender la creciente matrícula, la administración de los recursos es ineficaz y el presupuesto asignado está sometido a una inestabilidad financiera que la comunidad académica percibe como negativa.³⁰ Aunque estos dos programas tiene Acreditación de Alta Calidad las demandas presupuestales no parecen constituirse en una prioridad para la administración de estas instituciones:

Es de anotar que el presupuesto de la Universidad no ha crecido de manera proporcional a la inflación en los últimos cinco años y

²⁹ Este rubro ascendía a \$331.851 millones en 2006 para las universidades pública y representaba más del 10% de sus ingresos (Rodríguez, 2011)”.

³⁰ “En el año 2005 un 33,3% de profesores y directivos y un 20,75% de estudiantes, consideraban que los recursos presupuestales disponibles eran adecuados. Esta percepción descendió en 2011, en los profesores y directivos a 30,43% y entre los estudiantes a 8,05%. (LEBECS, UPN, 2011: 184)”

por ende, el de cada uno de los Programas. Esto se ve reflejado en varios aspectos: el limitado número de vinculaciones de docentes de planta y el aumento del número de profesores de cátedra, la poca o ninguna disponibilidad de recursos básicos para la docencia como tizas, marcadores, papelería y otros cuyos costos son asumidos por los docentes; el escaso número de computadores para docentes y estudiantes con relación a su demanda y, el escaso número de equipos y medios audiovisuales para apoyo de la docencia, entre otros. (LEBECS, Universidad de Antioquia, 2006: 196)

Relaciones académicas y sociales de la educación superior

La relación entre los distintos niveles educativos se concibe en el marco del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (SACES). Todos los estudiantes independientemente de su situación socioeconómica y cultural deben vincularse armónica y productivamente al orden social a partir de un enfoque común de competencias básicas, ciudadanas y laborales. Este sistema fue propuesto en el *Plan Sectorial de educación-Revolución Educativa 2006-2010* y tiene continuidad en el actual Plan Nacional de Desarrollo *Prosperidad para Todos 2010-2014*. El aseguramiento de la calidad se basa en el desarrollo de programas para formar en competencias, profesionalizar docentes y directivos y fomentar la investigación en temas que contribuyan a mejorar la calidad. Las Instituciones de Educación Superior deben rendir cuentas acerca del servicio educativo, proveer información confiable a los usuarios de éste servicio y propiciar la autoevaluación permanente. Los componentes de este Sistema son: la información,³¹ la evaluación y el fomento³². Estos componentes se interrelacionan a partir de dos insumos: los resultados

³¹ Se compone de tres subsistemas: SNIES, SACES y Sistema de Prevención y Análisis de la Deserción en las Instituciones de Educación Superior (SPADIES).

³² El MEN ofrece asistencia en procesos de evaluación, acompaña los planes de mejoramiento cuando no se obtiene el Registro Calificado, desarrolla proyectos para mejorar la calidad y promueve la pertinencia de la oferta educativa (MEN, 2008).

de las evaluaciones periódicas de la calidad educativa y los proyectos de investigación e innovación desde los cuales se mantienen las alianzas entre la Universidad y el medio social. Los resultados de evaluación se obtienen a partir de la aplicación de varios tipos de pruebas. Las de mayor cobertura son las Pruebas Saber que se aplican desde 1991 en la educación básica. A partir del año 2003 son censales y evalúan las áreas de lenguaje, matemáticas, ciencias y competencias ciudadanas.

Al finalizar la etapa escolar los estudiantes presentan la Prueba de Estado que miden la calidad “aunque su propósito principal es servir como uno de los referentes para el paso de los estudiantes a la educación superior (Ortiz, Ayala, Chaparro, Sarmiento & Restrepo, 2007: 8).” A partir del año 2000 esta prueba se rediseñó para evaluar competencias interpretativas, argumentativas y propositivas para el área de historia, en la perspectiva de poner en uso el saber histórico en la comprensión de las sociedades contemporáneas (ICFES, 2004). Una prueba adicional y hasta el momento la última que se aplica para medir la calidad de todo el sistema es el Examen de Estado de Calidad de la Educación Superior, Saber Pro en competencias fundamentales y específicas³³ que presentan los estudiantes universitarios antes de obtener su título profesional. Toda la relación promovida por el estado entre los niveles educativos está mediada por los resultados de las evaluaciones y cualquier otra propuesta de articulación entre los distintos niveles educativos queda subordinada a estos resultados. Los proyectos de investigación e innovación que vinculan la Universidad a la comunidad se diseñan en muchas ocasiones con el propósito de obtener recursos financieros³⁴ y no se promueven otras estrategias que contribuyen a la formación de los estudiantes universitarios, vinculan a las Universidades con la comunidad (prácticas pedagógicas, salidas de campo, proyectos de acompaña-

³³ Reglamentada por los Decretos 3963 y 4216 y por la Ley 1324 de 2009, pero se viene realizando desde 2003 con el nombre ECAES (Examen de Estado de Calidad de la Educación Superior) a una muestra de programas de formación profesional.

³⁴ Cursos de extensión, cátedras, eventos académicos o proyectos empresariales.

miento e intervención en organizaciones sociales). Los programas deben adelantar este último tipo de actividades con recursos mínimos o incluso con el apoyo de las instituciones escolares o las organizaciones sociales con las que trabajan.

Pertinencia de la formación de profesores en Ciencias Sociales y en Historia

Se presentan dos tipos de problemáticas en relación con la pertinencia social de formación de profesores. La primera viene ocurriendo desde el año 2002 cuando se promulgó el Estatuto de Profesionalización Docente (Decreto 1278/2002) en el cual se estableció que profesionales con título diferente al de licenciado podrían trabajar como profesores porque se encontraban “legalmente habilitados para ejercer la función docente”. Esta habilitación legal se puede obtener con un postgrado en educación o un curso corto de pedagogía que las mismas universidades donde se forman licenciados han venido certificando mediante diplomados y cursos.

La segunda está relacionada con los resultados del SACES que afectan la valoración social de los profesionales en educación. Un ejemplo reciente lo constituye la presentación de los resultados de las pruebas Saber-Pro aplicadas en noviembre de 2011. El MEN presentó estos resultados en marzo de 2012 sobre dos ideas centrales: “las universidades acreditadas con programas de calidad produjeron mejores resultados que las instituciones técnicas y tecnológicas” y “los estudiantes de los programas de educación, donde nacen los profesores que laborarán luego en la educación básica y media, tienen varias deficiencias (El Espectador, 5 Marzo de 2012).” Este reportaje periodístico no solamente presentó resultados parciales de las evaluaciones sin contexto ni análisis, también puso en duda la idoneidad de los profesores del país, como si las problemáticas anotadas anteriormente no fueran objeto del debate público y la responsabilidad de estos resultados fuera transferible en su totalidad a quienes presentan pruebas y a las universidades no acreditadas.

Aspectos académicos, curriculares e investigativos

Aunque existe una cierta similitud entre los programas académicos de formación de profesores en ciencias sociales y en historia, también se aprecia una importante diversidad marcada por las dinámicas regionales y por las condiciones institucionales en las que en cada caso se desarrollan las propuestas de formación de las licenciaturas. Ante esta riqueza en las experiencias formativas, hace falta una dinámica de intercambio continua y permanente, pues aunque existen iniciativas como la *Red Colombiana de Grupos de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*³⁵ conformada recientemente, estos esfuerzos no se articulan a una dinámica mayor que permita discutir los énfasis de formación (disciplinar o interdisciplinar), los objetivos y perfiles profesionales (formación ciudadana y competencias) y las tendencias en investigación (enfoques en enseñanza de las ciencias sociales y en historia, propuestas didácticas, relaciones entre didáctica y pedagogía). Es importante además fortalecer las relaciones entre los programas de licenciatura y los programas de formación de historiadores que han venido aproximándose a los debates acerca de la enseñanza de esta disciplina.

A MANERA DE CONCLUSIÓN

Los registros calificados, las resoluciones de Acreditación de Alta Calidad, los resultados en las pruebas de evaluación de la calidad y el privilegio que se le otorga a la relación Universidad-sector productivo, va generando perfiles de formación profesional pertinentes y perfiles de menor relevancia social. Cabe señalar que existen varios elementos de los programas de formación que ameritan un examen más detallado y que en este artículo apenas bosquejo con el propósito de perfilar pro-

³⁵ Esta Red se constituyó en el «Evento Académico para la Conformación de una Red Colombiana de Grupos de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales» realizado en la Universidad Tecnológica de Pereira entre el 27 y 28 de Agosto de 2010. Contó con el apoyo académico del profesor Joan Pagès de la Universidad Autónoma de Barcelona.

blemáticas para la discusión: El primero tiene que ver con el consenso en torno a la formación ciudadana en un país con altos índices de violencia y con un conflicto armado interno prolongado que ha orientado las propuestas políticas en los últimos años. Es importante aprender de las experiencias internas de gestión de los conflictos y de la situación de algunas regiones que han llevado a cabo experiencias de neutralidad en medio de la guerra, como las 52 Comunidades de Paz que existen en el país. Al incorporarlas en nuestras discusiones acerca de lo que implica la formación política se podría redimensionar la ciudadanía normativa a la cual se han reducido algunas propuestas formativas. El segundo está relacionado con la discusión pendiente entre los enfoques disciplinares e interdisciplinares. La mayoría de licenciaturas se ofrecen en ciencias sociales, aunque la formación en muchos casos sigue privilegiando la historia y la geografía. Es importante abrir espacios de discusión dentro de los propios programas acerca de la relación entre las disciplinas y los procesos que efectivamente podremos denominar interdisciplinarios.

Quienes hemos tenido que incorporar las prácticas de Acreditación y autoevaluación permanente como condiciones connaturales al ejercicio docente universitario, sabemos que este esfuerzo no resuelve los problemas más agudos de la formación docente. Aunque estos ejercicios de autoevaluación informan acerca de las particularidades de cada programa las condiciones normativas y políticas restan importancia a este tipo de formación y minimizan otras problemáticas agudas como la asignación de recursos presupuestales, docentes, bibliográficos, tecnológicos y de infraestructura sin los cuales se pone en riesgo la existencia de estos programas. Varios programas se encuentren inactivos y algunos cuentan con un número reducido de admitidos. Para revertir esta situación es importante controvertir lo que se nos ha convertido en cotidiano: La formación en competencias para conseguir indicadores de excelencia que nos ponga en el mercado como la opción más favorable para lograr usuarios satisfechos. Esto implica que lideremos la discusión de la reforma educativa de la educación superior, que además de las transformaciones financieras que se requieren para que nuestros programas sean viables, implica replantear los criterios de calidad desde los cuales

el Estado y la sociedad otorgan o no legitimidad a la formación de profesores en ciencias sociales y en historia.

BIBLIOGRAFÍA

- AHUMADA, Consuelo. (1998). *El modelo neoliberal y su impacto en la sociedad Colombiana*. Santa Fe de Bogotá, El Ancora Editores.
- AMAYA de Ochoa, Graciela (1997). “La escuela, el maestro y su formación”. En: *Misión Ciencia, Educación y Desarrollo. La formación de educado-res en Colombia*. Bogotá, IDEP.
- CALVO, Gloria. (2004). *La formación de los docentes en Colombia. Estudio Diagnóstico*. Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional y UNESCO/IESALC.
- COMISIÓN INTERNACIONAL SOBRE LA EDUCACIÓN PARA EL SIGLO XXI. (1996). *La Educación encierra un tesoro. Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI presidida por Jacques Delors*. Madrid, Santillana, Unesco.
- CONSEJO NACIONAL DE ACREDITACIÓN. (1998). *Criterios y procedimientos para la acreditación previa de los programas académicos de pregrado y especialización en educación superior*. Bogotá, CNA.
- _____. (2000). *Pedagogía y Educación: Reflexiones sobre el decreto 272 de 1998, para la acreditación previa de programas en educación*. Colección de documentos de reflexión No. 2. Bogotá, CNA.
- _____. (2006). *Lineamientos para la Acreditación de Programas*. Bogotá, CNA.
- CRUZ, Luis Edgar. La constitución política de 1991 y la apertura económica. En: *Revista Facultad de Ciencias Económicas*. 18, 1, (2010), pp. 269-280
- INSTITUTO COLOMBIANO PARA EL FOMENTO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR. (2004). *Evaluación por competencias: ma-*

Reseñas

temáticas, ciencias sociales, filosofía: evolución de las pruebas de estado. Bogotá, ICFES y Cooperativa Editorial Magisterio.

LEBECS, U Antioquia. (2006). *Procesos de autoevaluación. Informe Final.* Medellín, Universidad de Antioquia.

LEBECS, UPN. (2011). *Informe de autoevaluación con fines de Renovación de la acreditación.* Bogotá, UPN.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. (1998). *Hacia un Sistema Nacional de Formación de Educadores.* Serie Documentos Especiales. Bogotá, MEN.

_____. (2008). *Revolución educativa: plan sectorial 2006-2010.* Bogotá, MEN.

_____. (2010). *Revolución educativa 2002-2010. Acciones y lecciones.* Bogotá, MEN.

MISIÓN CIENCIA, EDUCACIÓN Y DESARROLLO. (1996). *Colombia: al filo de la oportunidad.* Santafé de Bogotá. Presidencia de la República, Consejería Presidencial para el Desarrollo Institucional, Colciencias, Tercer Mundo Editores. Tomo I.

MUÑOZ, Jorge Luis y MUÑOZ Juan Carlos. (2006). La educabilidad como proyecto de formación desde lo humano: componente fundamental de y para una reflexión pedagógica sobre competencias. En: *Educación y Virtualidad*, Vol. 1 (en línea), www.revistas.unal.edu.co/index.php/email/article/view/1300, extraído el 20 de mayo de 2013.

ORTIZ, Guillermo; AYALA, César; CHAPARRO, Jeffer; SARMIENTO, Josué y RESTREPO, Gabriel. (2007). *Fundamentos conceptuales: área de ciencias sociales.* Bogotá, ICFES.

PROGRAMA LEBECS. (2010). *Estándares de Calidad para solicitud de registro calificado.* Ibagué, Universidad del Tolima.

RODRÍGUEZ, Sandra Patricia. (2011). *Financiamiento de la educación superior: garantizar un derecho o prestar un servicio.* Documento de trabajo.

jo. Octubre, (en línea), [http://www.academia.edu/3664946/Financiamiento de la Educación Superior garantizar un derecho o prestar un servicio](http://www.academia.edu/3664946/Financiamiento_de_la_Educacion_Superior_garantizar_un_derecho_o_prestar_un_servicio), extraído el 24 de junio de 2013.

SCHEELE, Judith y BRUNNER, José Joaquín. (2009). “Procesos de Acreditación: información e indicadores”. Centro de Políticas Comparadas de Educación, Documento de Trabajo N° 8, Septiembre, (en línea), <http://www.cpce.cl/>, extraído el 30 de octubre de 2012.

UPRIMNY, Rodrigo y CÉSAR AUGUSTO, Rodríguez. (2005). Constitución y modelo económico en Colombia: Hacia una discusión productiva entre economía y derecho. En: *Debates de Coyuntura Económica*. Fedesarrollo. (Bogotá), 62, (Noviembre), pp. 23-40.

Documentos normativos

Constitución política de Colombia. (1991). Bogotá, Presidencia de la República.

Ley 30 de 1992. Ley de Educación Superior. Diario Oficial 40.700, Bogotá, 29 de diciembre de 1992.

Ley 115 de 1994. Ley General de Educación. Diario Oficial 41.214, Bogotá, 8 de febrero de 1994.

Ley 133 de 1994. Diario Oficial 41.369, Bogotá, 26 de mayo de 1994.

Ley 1188 de 2008. Diario Oficial 46.971, Bogotá 25 de abril de 2008.

Ley 397 de 1997. Diario Oficial 43102, Bogotá, 7 de agosto de 1997.

Decreto 2904 de 1994. Diario Oficial 41.660, Bogotá, 31 de diciembre de 1994.

Decreto 3012 de 1997. Diario Oficial 43.202, Bogotá, 29 de diciembre de 1997.

Decreto 272 de 1998. Diario Oficial 43.238, Bogotá, 16 de febrero de 1998.

Decreto 1278 de 2002. Estatuto de Profesionalización Docente. Diario Oficial 44.840, Bogotá, 20 de junio de 2002.

Reseñas

Decreto 2566 de 2003. Diario Oficial 2508, Bogotá, 12 de septiembre de 2003.

Decreto 1295 de 2010. Diario Oficial 47.687, Bogotá, 21 de abril de 2010.

Acuerdo 04 de 1995. Consejo Nacional de Acreditación.

Acuerdo 06 de 1995. Consejo Nacional de Educación Superior.

Acuerdo 02 de 2005. Consejo Nacional de Acreditación.

Páginas web y fuentes periodísticas

Futuros maestros los peores en pruebas Saber Pro. El Espectador, 5 Marzo de 2012.

Ministerio de Educación Nacional: www.mineducacion.gov.co

Páginas web de las 29 universidades consultadas