

MIRADAS A LAS PROBLEMÁTICAS DE LAS UNIDADES FORMADORAS DE DOCENTES EN COLOMBIA: MÁS ALLÁ DE LA NORMATIVIDAD

Nelson Ernesto López-Jiménez*

López-Jiménez, N.E. (2017). Miradas a las problemáticas de las unidades formadoras de docentes en Colombia: más allá de la normatividad. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 13 (2), 49-61.

RESUMEN

Este artículo pretende suscitar en la comunidad académica nacional¹ el interés por reflexionar sistemáticamente sobre las problemáticas de la formación de los profesionales de la educación, asumida como expresión de la crisis, que se erige como una oportunidad para la reconstrucción social de la identidad del docente colombiano. Avanza en el análisis de problemáticas que advierten que los cambios del contexto normativo (Discurso general) no son suficientes a la hora de interrogarnos por la profesionalidad del docente.

Lejos de pretender fijar una posición única y determinante, este artículo invita a reaccionar de manera asertiva y propositiva sobre problemáticas que requieren una solución oportuna, razón por la cual se utiliza el interrogante y la provocación al lector, como estrategia fundamental que conduzca de manera autónoma a la construcción de alternativas de solución social e investigativa pertinentes.

PALABRAS CLAVE: profesional de la educación, discurso regulativo, deconstrucción, pertenencia social, pertinencia académica.

* Doctor en Educación. Docente tiempo completo Universidad Surcolombiana. Neiva, Colombia.

E-mail: nelopez53@gmail.com -  orcid.org/0000-0003-1247-1638.

Google Scholar: <https://scholar.google.com/citations?hl=es&user=0zZjg6sAAAAJ>

Recibido: 29 de Diciembre del 2016. Aceptado: 19 de Julio del 2017

¹ Se advierte que los rasgos sustantivos de estas problemáticas se evidencian en el contexto latinoamericano.

A LOOK AT THE PROBLEMS OF THE TEACHERS TRAINING UNITS IN COLOMBIA: BEYOND NORMATIVITY

ABSTRACT

This article intends to arise in the national² academic community the interest for a systematic reflection about the problems of the professional teacher training, assumed as an expression of the crisis that sets itself up as an opportunity for the social reconstruction of the identity of the Colombian teacher. This study progresses into the analysis of the problems that point out that the changes of the normative context (General Regulative Discourse) are not enough when the question about the teacher professionalism arises.

Far from trying to establish a unique and determinant position, this article invites to react in an assertive and proposal driven manner on issues that require a convenient solution, reason why the query and the reader provocation are used as essential strategies that lead autonomously to the construction of pertinent alternatives for a investigative and social solution.

KEY WORDS: education professional, regulative discourse, deconstruction, social belonging, academic pertinence.

INTRODUCCIÓN

Actualmente se han expedido una serie de normativas³ que persiguen regular de manera específica, clara y pertinente el proceso relacionado con la formación del profesional docente en Colombia. No obstante, existe la preocupación estructural en cuanto a la efectividad de las mismas. Se ha analizado si estas determinaciones normativas son suficientes dado el carácter complejo y problemático del proceso que se espera regular. En el anterior marco, las reflexiones que a continuación se señalan

² Warning: the distinctive features of these difficulties are evident in the Latin American context.

³ Proceso regulado por el Decreto 2450 de diciembre 17 de 2015, mediante el cual se reglamentan las condiciones para el otorgamiento y renovación del Registro Calificado de los programas académicos de licenciatura y los enfocados a la educación y se adiciona el Decreto 1075 de 2015, Único Reglamentario del Sector Educación; Resolución 2041 del 3 de febrero de 2016, por la cual se establecen las características específicas de calidad de los programas de licenciatura para la obtención, renovación o modificación del Registro Calificado, entre otros.

persiguen responder al compromiso de abordar de manera seria, argumentada y propositiva el estudio sobre la situación actual de las unidades formadoras de docentes (Facultades de Educación y Escuelas Normales Superiores), y sobre la formación que en ellas se imparte a los maestros como responsables de conducir, guiar y orientar a las actuales y próximas generaciones de colombianos.

La problemática de las unidades formadoras de docentes en Colombia se convierte en un tema recurrente cuando se aborda el análisis relacionado con el papel que juega la Educación como proceso esencial en la vida de un país, como también, la responsabilidad que le atañe a los profesionales “destinados históricamente para ejercer y desempeñarse como maestros”, en la construcción de identidad, de ciudadanía, de cultura, de valores, de principios, de norte, de horizonte de sentido, y en los actuales momentos de propuestas claras y viables hacia la consolidación de la paz, la equidad y la reconciliación en el marco del post conflicto o post acuerdo.

Válido afirmar de manera taxativa que en la actualidad las unidades consideradas y definidas legalmente como *las responsables* de la formación de docentes en Colombia, es decir, las Facultades de Educación y las Escuelas Normales Superiores están en CRISIS. No obstante, es conveniente afirmar que la crisis tiene varias miradas, que van desde las que anuncian apocalípticamente que están en “vía de extinción”, hasta las que afirman que la situación presentada debe ser asumida como una “opción de calidad”, en esta última es donde se pretende ubicar la presente reflexión.

ASPECTOS SUSTANTIVOS DE LA PROBLEMÁTICA A ABORDAR

Se considera adecuado hacer uso de la metáfora de la *mirada*, para formular algunas preguntas, que antes que pretender respuestas definitivas lo que intenta es invitar a la reflexión, análisis, crítica, cuestionamiento y construcción de salidas viables y coherentes con el estado de crisis que se manifiesta. ¿Cómo es mirado el maestro y desde dónde?, es la pregunta orientadora de esta reflexión.

¿Cómo es mirado el maestro desde el Discurso Reglativo General?

En aras de dinamizar la discusión resulta oportuno afirmar que el Discurso Reglativo General condensado en las diferentes políticas públicas ha ignorado al

maestro como *sujeto de razón y de saber* y lo identifica y trata como un profesional subalterno que carece de voz y al que hay que definirle su derrotero y señalarle las metas que debe alcanzar (véanse como ejemplo las resoluciones 5443 de junio de 2003, Resolución 02041 del 3 de febrero de 2016, entre otras)⁴. En el libro *El maestro en Colombia: hitos, avatares y paradojas*, Rodríguez (2009) afirma:

Las precarias condiciones de vida y de trabajo y el ostracismo social, político y cultural a que fue sometido durante la violencia liberal-conservadora y más tarde de la masificación y la falta de identidad cultural y profesional del maestro determinaron que desde el comienzo y a través de un largo período, la lucha del magisterio fuera dirigida, casi exclusivamente a reclamar las reivindicaciones propias del trabajador asalariado. (p.57)

Queda manifiesto entonces, que una primera reflexión estaría muy orientada a precisar ¿quién es el maestro y cuál es el valor social que ostenta? En varios escenarios⁵ se ha planteado la propuesta de desarrollar un trabajo investigativo sólido en torno a conocer y caracterizar al actual profesional de la educación que labora en las instituciones educativas del país⁶.

¿Cómo mira al maestro la sociedad y/o la comunidad?

Si el discurso normativo no reconoce la importancia de tener en cuenta la voz del maestro para regular y reglamentar su desempeño laboral y profesional, valdría la pena interrogarnos si ese mismo tratamiento recibe de la sociedad o de la común-unidad en donde se desenvuelve o habita. En la investigación “Factores de retención escolar en el Departamento del Huila” desarrollada en el año 2010

⁴ “Por la cual se establecen las características específicas de calidad de los programas de Licenciatura para la obtención, renovación o modificación del registro calificado”

⁵ En seminarios, encuentros, cursos de pregrado y de postgrado de Formación en Investigación que el Grupo de Investigación PACA Categoría A de Colciencias ha desarrollado, se advierte la necesidad de contar con información válida, actualizada y documentada sobre ¿quién es el maestro colombiano?, ¿cuál es su nivel de formación?, ¿en qué áreas del conocimiento se concentra la formación del docente colombiano?, ¿cómo están distribuidos en el país a partir de criterios de género, edad, antigüedad, lugar de trabajo?, como puntos de partida para regular su actuación y definir sus criterios de calidad y excelencia. No obstante, estos interrogantes esperan aún una respuesta argumentada que supere la intencionalidad de “regular el proceso de formación, sin saber a quién es el que se forma”.

⁶ Este es uno de los núcleos temáticos y Problemáticos que orienta el proyecto de la Red de Escuela Dinámica para la Paz, la Equidad y la Reconciliación –REDPER– que actualmente lidera la posibilidad de reconstrucción del Movimiento Pedagógico de cara al nuevo escenario que tenemos que construir y cuya finalidad es lograr la Paz, la Equidad, la Reconciliación.

por el Grupo de Investigación PACA se realizó una indagación sistemática sobre los factores de permanencia escolar en el departamento del Huila que permitió trabajar con 70 instituciones educativas, en donde un referente obligado fue la consulta sobre la imagen y la importancia que miembros de la común-unidad le otorgaban al maestro (autoridades locales, padres de familia, residentes en los sectores aledaños a la institución, otros). Las respuestas obtenidas permiten argumentar que el reconocimiento al maestro y a su labor es *altamente valorado*, queda entonces abierta una ventana para el análisis de la contradicción que aquí se puede construir, por una parte, las políticas públicas no le conceden importancia alguna, y por la otra, su labor es valorada y destacada por miembros de la sociedad. ¿Cómo analizar esta situación?

¿Cómo es mirado el maestro desde los desarrollos de las NTIC?

En diversas elaboraciones se afirma que el siglo XXI se caracteriza por un intenso e impredecible auge y desarrollo de los procesos de comunicación, información y avance tecnológico, de tal suerte, que se plantea que estamos en el siglo de la información y del conocimiento. Las diferentes mediaciones pedagógicas se han visto seriamente impactadas por las NTIC (Nuevas Tecnologías de la Información y de la Comunicación). La Concepción hegemónica del proceso de formación se ve fortalecida por la racionalidad instrumental, en donde el maestro es considerado como un dispositivo más del proceso pedagógico al cual hay que programar y determinar su perfil como operador. Viene entonces el interrogante relacionado sobre el papel y las responsabilidades que en esta nueva realidad debe jugar y asumir el maestro. ¿Podríamos afirmar que en el desempeño actual de los maestros en Colombia y en los diferentes niveles y grados, los avances de las NTIC se convierten en una impronta que permite caracterizar e identificar su labor? O, por el contrario, una de las formas de exclusión social del maestro está materializada, en su “alejamiento” y “desconocimiento estructural” de los aportes y de la utilidad de estos avances en la concreción y caracterización de los procesos de enseñanza-aprendizaje, en la producción de saber y conocimiento, en la construcción de sentido y de razón, en la renovación de sus prácticas pedagógicas y de sus desarrollos didácticos, en la creación de nuevas perspectivas y ámbitos de desempeño. Resulta responsable afirmar, que una invitación a la comunidad académica nacional está relacionada con la necesidad de contar con respuestas sólidas y argumentadas a la problemática referida anteriormente.

¿Cuál es el saber que identifica o singulariza al maestro?

A través de diferentes regulaciones (decretos y resoluciones que han sido objeto de más de un análisis y que se considera deben ser motivo de un frente de trabajo para la común-unidad académica de Colombia), se afirma que el *saber fundante* del profesional de la educación es la Pedagogía. Todas las Facultades de Educación y las Escuelas Normales Superiores en Colombia “adecuaron” su dinámica a responder ante esta exigencia heteronómica, dejando de soslayo su realidad y dando lugar a una *impostura, falacia, o mentira socialmente aceptada*⁷.

Basta analizar y estudiar el papel o la importancia que le otorga, por ejemplo, un licenciado en lenguas extranjeras, en matemáticas, en física o en otra área disciplinar a la formación pedagógica, al saber pedagógico, a la pedagogía, a la didáctica, al currículo, a la investigación educativa, para preguntarnos, *si el saber fundante de una profesión, de un profesional, puede ser abordado como algo sin importancia, trivial* y en más de una ocasión “que le toca ver” o no podrá graduarse, ¿por qué y de qué es fundante? Se considera que la actual normatividad no le ha otorgado la debida importancia a esta problemática, que debe ser considerada *fundamental y estructural*. Como académicos, esta situación nos conmina profesional, ética, política, humana, digna y socialmente a pronunciarnos sobre esta realidad. Si se parte de premisas falsas, ¿cómo pretender resultados válidos ante la realidad social y pertinente de cara a la problemática abordada?

¿Cómo se está formando al maestro en la actualidad?

Una pregunta esencial que permite abordar la problemática del modelo formativo o pedagógico vigente en las Escuelas Normales Superiores y en las Facultades de Educación es la siguiente: ¿Cómo formar nuevas identidades profesionales, nuevas subjetividades, si las estructuras pedagógicas y curriculares que las soportan no son intervenidas?

Inicialmente, y con el propósito de atizar la discusión en el seno de la comunidad académica nacional e internacional, es conveniente explicitar que un modelo pedagógico es *un dispositivo de interacción, reproducción y transformación* que implica:

⁷ En el ensayo exigido para ser aceptado como Miembro Correspondiente de la Academia Colombiana de Pedagogía y Educación, tuve la oportunidad de desarrollar con detalle algunas de las ideas que permiten argumentar la importancia de abordar esta problemática.
latinoam.estud.educ. Manizales (Colombia), 13 (2): 49-61, julio-diciembre de 2017

- Una forma particular de selección, organización, transmisión y evaluación del conocimiento educativo. En esta dimensión (instruccional) el Modelo Pedagógico está constituido por tres sistemas de mensajes: el *currículo*, la *pedagogía* y la *evaluación*⁸.(López y puentes, 2011, p.113)
- Una forma particular de organización de las *relaciones sociales* en la escuela. En esta dimensión (regulativa), el Modelo Pedagógico está constituido por las modalidades de control específicas.

Estas dos dimensiones, instruccional y regulativa, están interrelacionadas en todo Modelo Pedagógico, se determinan mutuamente y definen los diferentes arreglos institucionales, en el tiempo y en el espacio (Díaz, 2001, p.110).

Los modelos pedagógicos no existen *per se* en las instituciones educativas⁹; se construyen y caracterizan a partir del estudio de las interacciones sociales generadas o celebradas a través de sus discursos, de las relaciones entre los agentes, de sus prácticas y acciones de formación, de la vinculación de la institución con su entorno.

Desde esta perspectiva se puede avanzar en la deconstrucción, entendida como un proceso que “permite des-estructurar o descomponer, incluso dislocar las estructuras que sostienen la arquitectura conceptual de un determinado sistema o de una secuencia histórica” (Vásquez,2016,p. 3) ; Significa esto, que las estructuras administrativas, académicas, curriculares, pedagógicas y culturales de la actual cultura académica vigente en las Facultades de Educación y en las Escuelas Normales Superiores, son asumidas como “*verdaderas problemáticas*” que deben ser intervenidas, en la perspectiva de alcanzar *pertenencia social y pertinencia académica*¹⁰ como base de la calidad y excelencia formativa(López, 2016, p. 62).

Un elemento central para abordar de manera estructurada y documentada la discusión sobre los Modelos Pedagógicos lo constituye la concepción que se

⁸ En la dimensión instruccional el Currículo define lo que cuenta como conocimiento válido; la Pedagogía define lo que cuenta como transmisión válida del conocimiento y la Evaluación define lo que cuenta como la realización válida del conocimiento por parte del alumno.

⁹ Esta afirmación debilita los planteamientos que han sido acogidos por algunas instituciones que incorporan acríticamente una taxonomía de los modelos pedagógicos que señala, entre otros, el romántico, el socialista, el humanista, el constructivista, el conductista. Nada más inocuo que las instituciones expliciten su modelo X y sus acciones y prácticas reales marchen o se desarrollen en vía contraria.

¹⁰ Categorías claves y esenciales para asumir el currículo como un proceso esencialmente investigativo.

maneja y desarrolla sobre la *formación*. Existen señales y rasgos básicos que precisan que esta se reduce a un “*proceso de transmisión*”, en donde los roles están rígidamente definidos, alguien que transmite (el profesor), algo transmitido (discurso) y alguien a quien se le transmite (el alumno). Sus estructuras de poder y control están nítidamente explícitas. Se evidencia un predominio por mantener lo conocido, lo tradicional, lo controlado.

Igualmente, se puede dar cuenta de la existencia de una visión alternativa y enriquecida del proceso de formación profesional. Esta se encuentra asociada a *procesos de indagación permanentes*. Su desarrollo genera una concepción diferente de los roles que desempeñan cada uno de los agentes del acto formativo. La formación en esta concepción se entiende como la síntesis creativa entre un *campo de conocimientos* y un *campo de problemas* que generan características determinantes de los procesos a partir de la duda, la incertidumbre y la creación colectiva que su desarrollo comporta.

Con el propósito de orientar e invitar a la reflexión, análisis y discusión, por parte de la comunidad académica nacional e internacional, resulta conveniente señalar los siguientes interrogantes¹¹:

- Qué prima en la cultura institucional de las unidades formadoras de docentes, ¿la formación como transmisión o como un proceso de indagación permanente?
- ¿Dicho predominio qué tipo de profesional está formando?
- ¿Cuál es la naturaleza de las relaciones entre los agentes involucrados en el proceso formativo?
- ¿Qué estructuras de poder y de control agencia este proceso formativo?
- ¿Cuál es la naturaleza de las relaciones (dominación/subordinación) entre los denominados saberes disciplinarios y el saber pedagógico?

¹¹ La reflexión, el análisis, discusión y cuestionamiento de los interrogantes reseñados permitirá construir líneas de acción y alternativas de desarrollo que orienten y determinen los referentes teóricos, conceptuales, metodológicos y culturales del proceso de formación de profesionales de educación.

La formación profesional, independiente de su naturaleza (transmisión/indagación), vincula tres dispositivos que se encuentran unidos de manera inextricable. Estos son: *las estructuras curriculares, las prácticas pedagógicas y los procesos evaluativos*. ¿Cómo se expresan y qué características determinan la profesionalidad de los docentes formados en las Facultades de Educación y en las Escuelas Normales Superiores?

¿Cómo se mira el maestro a sí mismo?

Un estudio realizado sobre los “Maestros Colombianos” (Parra, 2003, p. 56) indagó los niveles de motivación y autovaloración que se tenían sobre los maestros. Lo más interesante que se logró determinar es que las diferentes audiencias consultadas reconocen al maestro como una *autoridad formativa*, no obstante, resulta interesante destacar que la percepción del maestro sobre sí mismo era débil. Pero lo más significativo del estudio consistió en la afirmación *que quien más creía en esa debilidad era el maestro mismo*, es decir, la autorreferencia y autoestima del maestro es débil, razón por la cual se considera indispensable intentar abordar, entre otros, los siguientes interrogantes relacionados con las razones por las cuales se debe estudiar para ser profesional de la educación, respuestas que deben dinamizar la acción de la comunidad académica.

- ¿Por seriedad y rigor conceptual y disciplinario?
- ¿Por reconocimiento y valor social?
- ¿Por remuneración?
- ¿Por estabilidad laboral?
- ¿Por vocación?
- ¿Por formación investigativa?

Algunos estudios (Montenegro, 2003; Rentería, 2004; Day, 2005; Saldarriaga, 2011; Martínez, 2012; Ortega, López y Tamayo, 2013; Ossa y Suárez, 2014; López, Castro y Perdomo, 2016) convierten al maestro como su objeto y esencia de análisis y reflexión, que permiten destacar la importancia de su formación, sus características en relación con la investigación educativa y pedagógica, la interacción entre la

escuela, el maestro y la generación en la formación de valores, lo cual contribuye a la consolidación de una subjetividad o identidad profesional del maestro.

Se trata de buscar respuestas a estos interrogantes, que permitan analizar que de las respuestas que construyamos, se pueden identificar las razones o posibles explicaciones de la autovaloración y autoestima del maestro colombiano, condición vital para una escuela para la paz, la equidad y la reconciliación, reto que hoy se presenta de cara a la realidad colombiana.

En los trabajos desarrollados por el Grupo de Investigación PACA Categoría A de Colciencias (López, 2003; López, 2006; López, Castro y Perdomo, 2016; López, Celeita y Perdomo, 2016; López y Pérez, 2016), se considera al maestro como un *intelectual académico* portador de un conocimiento profesional específico (matemático, biólogo, físico, educador físico, pedagogo infantil, educador artístico, gestor cultural, otros) complementado y determinado por un saber pedagógico y didáctico que le otorga el carácter de *formador*. En este contexto el concepto de intelectual académico se refiere a la identidad de los profesionales académicos. (Uricoechea, 1999, p.2)

Regulaciones legales de la formación de docentes y sistema de formación de docentes

El Decreto 2450 de diciembre 17 de 2015, por el cual se reglamentan las condiciones para el otorgamiento y renovación del Registro Calificado de los programas académicos de licenciatura y los enfocados a la educación y se adiciona el Decreto 1075 de 2015, Único Reglamentario del Sector Educación, y la Resolución 2041 del 3 de febrero de 2016, por la cual se establecen las características específicas de calidad de los programas de Licenciatura para la obtención, renovación o modificación del Registro Calificado, se constituyen en la normatividad vigente sobre la formación del profesional docente colombiano. Además, es conveniente consignar los varios intentos dirigidos a la creación de un Sistema Nacional de Formación Docente¹², que en más de una ocasión no superan el umbral de documento, situación que indispensablemente debe ser objeto del más amplio debate por parte de los diferentes miembros y entidades que hacen parte de la común-unidad académica

¹² Se pueden consultar los trabajos elaborados por Carlos Eduardo Vasco, Eloísa Vasco, Alberto Martínez; recientemente el documento presentado por el MEN denominado “Políticas y Sistema Colombiano de Formación y Desarrollo Profesional Docente”, junio de 2010.

nacional, en la perspectiva de encontrar los argumentos válidos para garantizar la pertinencia social y la pertinencia académica de lo recomendado o propuesto.

Es necesario que nos preguntemos: ¿Si en un país pluriétnico y multicultural como Colombia es posible hablar de un “sistema único de formación de nuestros docentes”? ¿Qué riesgos se corren al querer imponer o posicionar una forma o mirada de lo que “debe ser el docente”? Aquí adquiere sentido y razón de ser la necesidad de analizar de manera puntual las implicaciones de contar con dos Estatutos Docentes, el Decreto 2277 de 1979 y el Decreto 1278 de 2003, este último para muchos se ha convertido en el dispositivo legal que ha permitido y afianzado la “desprofesionalización del docente colombiano”. Es decir, la deslegitimación de la labor docente, en la medida en que basta con poseer un título universitario en cualquier área para poder desempeñarse en los diferentes niveles del sistema educativo formal, dejando de soslayo *el saber fundante* de la formación del profesional de la educación (lo canjea por un cursito corto que permita el “brochazo pedagógico”). Se considera que este es un problema central en la discusión, análisis, cuestionamiento y perspectiva de desarrollo de la problemática relacionada con la formación docente en nuestro país.

A MANERA DE CONCLUSIÓN PROVISIONAL

Lo reseñado en los párrafos anteriores puede leerse como un primer intento de caracterizar la problemática de las unidades formadoras de docentes en Colombia (Facultades de Educación y Escuelas Normales Superiores), y concretamente la problemática del docente en nuestro país. Como se puede deducir, no se avanza en un análisis profundo y enriquecido de dichas problemáticas, por el contrario, su enunciación pretende convertirse en un insumo inicial que permita un desarrollo ulterior que integre diferentes acciones, puntos de vista, perspectivas de análisis, que faciliten la construcción *de una voz propia* de la común-unidad académica nacional y la erijan como interlocutor válido y legítimo en el estudio, análisis, discusión y superación de tan profunda y compleja problemática.

Sobra decir, que lo aquí planteado descarta la intención de convertirse en “última palabra”, por el contrario, aspira a “construir palabra argumentada” de manera concreta y específica.

REFERENCIAS

- Bernstein, B. (1995). *La construcción Social del Discurso Pedagógico*. Segunda ed. Bogotá, Colombia: Textos seleccionados - Editorial PRODIC "El Griot".
- Day, C. (2005). *Formar Docentes: cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. Madrid, España: Narcea, S.A. de Ediciones.
- Derrida, J. (1998). *La de-construcción en las fronteras de la filosofía. La retirada de la metáfora*. Paidós/ICE.UAB.
- Díaz, M, López, N.E. (2001). *El Discurso Pedagógico Oficial y la Educación Superior en Colombia*. Neiva, Colombia: Universidad Surcolombiana.
- Martínez, A. (2012). *Verdades y Mentiras sobre la escuela*. Bogotá, Colombia. Editorial Jotamar Ltda.
- Ministerio de Educación Nacional. (2015). *Decreto n° 2450*. Se reglamentan las condiciones para el otorgamiento y renovación del Registro Calificado de los programas académicos de licenciatura y los enfocados a la educación. Ministerio de Educación Nacional, Bogotá, Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional. (2016). *Resolución n° 2041*. Se establecen las características específicas de calidad de los programas de Licenciatura para la obtención, renovación o modificación del Registro Calificado. Ministerio de Educación Nacional, Bogotá, Colombia.
- Montenegro, I.A. (2003). *Evaluación del desempeño docente*. Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.
- López, N.E. (2003). *La de-construcción curricular*. Bogotá, Colombia: Colección SEMINARIUM, Editorial Magisterio.
- López, N.E. (2006). *Retos para la construcción curricular*. Tercera ed. Bogotá, Colombia: Editorial Magisterio.
- López, N.E., Castro, C.P. y Perdomo, W.R. (2016). *Estudios críticos y didácticas alternativas en el proceso de formación*. Neiva, Colombia: Editorial Centro de Investigación en Calidad de la Educación-CICE.
- López, N.E., Celeita, L.E. y Perdomo, W. (2016). *Identidad profesional o incoherencia curricular*. Neiva, Colombia: Editorial Centro de Investigación en Calidad de la Educación.

- López, N.E. y Pérez, M.F. (2016). *Perspectiva Genealógica de la Investigación*. Neiva, Colombia: Editorial Centro de Investigación en Calidad de la Educación.
- López, N.E, Puentes, A.V. (2001). Modernización curricular de la universidad surcolombiana: integración e interdisciplinariedad. *Entornos. Revista de la Universidad Surcolombiana*, Volumen (24), 103-122.
- Ortega, P, López, D. y Tamayo, A. (2003). *Pedagogía y Didáctica: Aproximaciones desde una perspectiva crítica*. Bogotá: Universidad de San Buenaventura.
- Ossa, A.F. y Suárez, J.P. (2013). *El Maestro Investigador en Colombia*. Medellín, Colombia, Universidad de Antioquia.
- Rentería, P.E. (2004). *Formación de Docentes: Un reto para las escuelas Normales Superiores y las Facultades de Educación*. Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Rodríguez, R.H. (2003). *El maestro en Colombia: hitos, avatares y paradojas*. Bogotá, Colombia: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Saldarriaga, O. (2011). *Del Oficio de Maestro: Prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia*. Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Uricoechea, F. (1999). *La profesionalización académica en Colombia*. Bogotá, Colombia: Editorial tercer mundo.
- Vasco, C.E., Vasco, E. y Martínez, A. (2002). Educación, Pedagogía y Didáctica: Una perspectiva epistemológica. *Revista Colombiana de Educación Universidad Pedagógica Nacional*, (pp. 99-128).