

**“APRENDIENDO A SER MAESTRO”
SISTEMATIZACION DE LA EXPERIENCIA DE FORMACIÓN PEDAGÓGICA DE LA
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN CIENCIAS
SOCIALES, UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS,
BOGOTÁ, DURANTE EL PERIODO 2000-2010**

Marisol Neusa Ríos

**CONVENIO UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL, FUNDACIÓN CENTRO
INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO.**

MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO Y SOCIAL

**Bogotá
2013**

**“APRENDIENDO A SER MAESTRO”
SISTEMATIZACION DE LA EXPERIENCIA DE FORMACIÓN PEDAGÓGICA DE LA
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN CIENCIAS
SOCIALES, UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS,
BOGOTÁ, DURANTE EL PERIODO 2000-2010**

Autora: Marisol Neusa Ríos

**TRABAJO ESPECIAL DE GRADO PRESENTADO COMO REQUISITO PARA
OPTAR AL GRADO DE MAGISTER EN DESARROLLO EDUCATIVO Y SOCIAL**

Tutor: Juan Francisco Aguilar Soto

**CONVENIO UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL, FUNDACIÓN CENTRO
INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO.**

MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO Y SOCIAL

**Bogotá
2013**

II

Nota de aceptación

Jurado

Jurado

Bogotá, _____

DEDICATORIA

A mis dos amores:

Ana Sofía, el motor que impulsa cada uno de mis días.

Jota, compañero y cómplice en esta travesía.

AGRADECIMIENTOS

A los docentes de la LEBECS-UD, por sus aportes y experiencias. A muchos de ellos, por su amistad

A los estudiantes que participaron desde su experiencia.


A Nubia María Bernal, secretaria de Proyecto Curricular de Ciencias Sociales, por su apoyo en la recolección de la información y por sus 15 años de dedicación y compromiso con este espacio de formación.

Agradecimiento especial a Juan Francisco Aguilar, por su apoyo y acompañamiento paciente y dedicado. Por sus enseñanzas académicas y de vida.

TABLA DE CONTENIDO

RESUMEN ANALÍTICO – RAE.....	1
INTRODUCCIÓN.....	3
CAPÍTULO I.....	6
ENFOQUE Y RUTA METODOLÓGICA.....	6
CAPÍTULO II.....	15
EL CONTEXTO DE SURGIMIENTO DE LA LEBECS- UD.....	15
CAPÍTULO III.....	21
HISTORIA DE LA LEBECS.....	21
3.1 La periodización.....	24
3.2 Encuentros y desencuentros. El proceso participativo que acompañó el diseño de la LEBECS	34
CAPÍTULO IV.....	49
LA FORMACIÓN PEDAGÓGICA EN LA LEBECS-UD.....	49
4.1 EL CAMPO DE FORMACIÓN PEDAGÓGICA EN LA ESTRUCTURA DEL PLAN DE ESTUDIOS.....	49
4.2 LOS ELEMENTOS DE LA FORMACIÓN PEDAGÓGICA.....	52
4.2.1 Los fines de la formación pedagógica del licenciado.....	54
4.2.2 Los paradigmas y las escuelas de pensamiento.....	63
4.2.3 Los contenidos	69
4.2.4 Las metodologías y los recursos didácticos	94

4.2.5 Los ejercicios prácticos.....	102
4.2.6 Los ejercicios investigativos.....	117
4.2.7. La bibliografía de apoyo en el Campo de formación pedagógica.....	123
4.3 LA ADMINISTRACIÓN Y GESTIÓN DE LA LEBECS Y SU INCIDENCIA EN EL CAMPO DE FORMACIÓN PEDAGÓGICA.....	130
4.3.1 La organización y ejecución de la carga académica.....	131
4.3.2 Los perfiles de los docentes del Campo de Formación Pedagógica.....	137
4.3.3 Las estrategias de gestión para el acompañamiento del Campo de Formación Pedagógica.....	141
CONCLUSIONES.....	148
REFERENCIAS.....	155
ANEXOS.....	158
1. Relación de syllabus LEBECS 2000-2010 (Documentos físicos)	159
2. Cuestionario aplicado a estudiantes	160
3. Autores referenciados en Syllabus del Campo de Formación Pedagógica-CFP- de la LEBECS-UD, en el periodo 2000-2010	162
4. Autores más referenciados por los estudiantes encuestados	166
5. Carga académica Campo de Formación Pedagógica LEBECS (2000-2010)	167
6. Titulación de los docentes del Campo de Formación Pedagógica- LEBECS-UD.....	173
7. Línea de tiempo Historia de la LEBECS-UD.....	177

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Realidad. Reflexión. Acción.</small>	<i>FORMATO</i>	
	<i>RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE</i>	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 1 de 184	

1. Información General	
Tipo de documento	Tesis de grado
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	"Aprendiendo a ser maestro". Sistematización de la experiencia de formación pedagógica en la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales (2000-2010). Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá.
Autor(es)	Marisol Neusa Ríos
Director	Juan Francisco Aguilar Soto
Publicación	Bogotá, 2013, 184 p
Unidad Patrocinante	Convenio Universidad Pedagógica Nacional- Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano- CINDE
Palabras Claves	Formación de educadores, Pedagogía. Innovaciones educativas. Sistematización de experiencias

2. Descripción
Este escrito da cuenta de la sistematización de la experiencia de la formación pedagógica en la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales-LEBECS- de la Universidad Distrital, de la ciudad de Bogotá, D.C., adelantada durante el periodo 2000-2010, la cual se constituye como una propuesta de innovación educativa en educación superior y formación de licenciados.

3. Fuentes
Estudiantes, docentes, coordinadores, gestores de la LEBECS-UD; registros documentales y en vídeo de la creación y desarrollo de licenciatura; documentos institucionales de la licenciatura y la Facultad de Ciencias y Educación.

4. Contenidos

La primera parte expone el enfoque y ruta metodológica empleada en el proceso de investigación. En segunda instancia se presenta a modo general el contexto nacional e institucional en el cual se produce la creación de la licenciatura y un recorrido histórico corto sobre los momentos más relevantes que han acompañado el trasegar de esta experiencia de formación. De forma detallada, se analizan aspectos relacionados con la formación pedagógica de la LEBECS, a partir de la descripción y análisis de elementos como los fines, los paradigmas y las escuelas de pensamiento, los contenidos, las metodologías y los recursos didácticos, la bibliografía que acompaña los procesos académicos y formativos del Campo de Formación Pedagógica, así como de algunos aspectos de la gestión académica que inciden en el desarrollo del mismo. Finaliza con conclusiones y prospectivas.

5. Metodología

Empleando la sistematización de experiencias como modalidad investigativa, este trabajo se desarrolló en las siguientes fases o momentos: En la primera fase se estableció el objeto de investigación y los objetivos. Se ahondó en fundamentación conceptual y metodológica. Se diseñó el cronograma de trabajo y la metodología que la acompañaba y finalmente se elaboraron los instrumentos para la recolección de la información. La segunda fase fue empleada para la recolección de la información (fuentes documentales), el pilotaje de aplicación de los instrumentos diseñados, su posterior ajuste y aplicación definitiva. La tercera y última fase se centró en la elaboración de los análisis e interpretación de la información y la elaboración del documento final.

6. Conclusiones

La licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales se configura como una experiencia de innovación educativa; desde su origen y durante los 13 años de recorrido, esta experiencia se desarrolla en medio de las tensiones y vicisitudes que le son propias a todas las innovaciones. Tales situaciones se expresan ampliamente en la formación pedagógica que desde la licenciatura se ofrece a los estudiantes. Finalmente se destaca que la trayectoria en la formación de educadores que tiene este escenario formativo, le permite estar en construcción permanente, acorde a las nuevas tendencias académicas y pedagógicas, así como a las condiciones contemporáneas que demanda la formación de los nuevos licenciados en el país.

Elaborado por:	Marisol Neusa Ríos
Revisado por:	Juan Francisco Aguilar Soto

Fecha de elaboración del Resumen:	17	05	2013
--	----	----	------

INTRODUCCIÓN

El presente documento recoge la sistematización de la experiencia de formación pedagógica de educadores, en la Licenciatura en educación básica con énfasis en Ciencias Sociales (LEBECS) de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas de la ciudad de Bogotá, entre los años 2000 y 2010. Los aportes que esta innovación educativa hace a la formación de docentes de la ciudad y el país, a partir de un proceso de creación deliberante y participativo y de un trasegar por más de una década, de la mano de apuestas curriculares dirigidas a la transformación de la formación profesional tradicional, motivaron este proceso de investigación.

El presente ejercicio académico de sistematización se propuso como objetivos la recuperación histórica de la experiencia, la contextualización de su surgimiento a finales de la década del 90, y una focalización de la mirada en la formación pedagógica ofrecida por este programa de formación de educadores, con base en información documental y testimonial obtenida a través de un enfoque metodológico de tipo cualitativo.

Con el objeto de contribuir a la construcción del sentido que esta experiencia tiene para los distintos actores que han participado en su desarrollo, así como aportar a su reinención permanente en procesos de reflexión y evaluación, el presente trabajo hace una aproximación a la misma desde tres elementos: El contexto de surgimiento de la nueva licenciatura, la reconstrucción histórica de su proceso de origen y desarrollo, y finalmente, el acercamiento detallado a los procesos académicos adelantados en el campo de formación pedagógica.

El presente informe consta de las siguientes partes:

El capítulo primero describe someramente el enfoque metodológico empleado en el desarrollo de la investigación así como la ruta metodológica seguida. De este modo, se presentan algunas referencias de los conceptos como el paradigma histórico- hermenéutico, la educación popular y la sistematización de experiencias, como fundamentos teóricos del proceso investigativo desarrollado. Dicho proceso igualmente se desglosa en tres fases: la primera, el planteamiento de problema, objetivos y ruta metodológica; la segunda, la recolección y procesamiento de información y la tercera, el análisis e interpretación de la información procesada y la elaboración del informe final.

El segundo capítulo se centra en una breve presentación del contexto nacional de las políticas educativas que motivaron la transformación de los programas de formación de educadores a finales de la década de los años 90, así como los procesos de discusión académica sobre la formación de educadores dados al interior de las facultades de educación y en particular en la Universidad Distrital. Igualmente sobre otros factores que pudieron incidir en la concepción de la nueva licenciatura, principalmente en lo que se refiere al Movimiento Pedagógico surgido en los años 80.

El tercer capítulo hace un breve recorrido histórico de los momentos más relevantes que han acompañado el trasegar de esta experiencia de formación, a partir de distintos periodos delimitados, según sus características y particularidades, teniendo en cuenta aquellos elementos que son propios de la complejidad que acompaña a los procesos de innovación en educación. En buena medida se recogen los debates más importantes que caracterizaron el proceso participativo de diseño y creación de la Licenciatura, recuperados desde la voz de varios de sus protagonistas.

El cuarto capítulo presenta de forma detallada, aspectos relacionados con la formación pedagógica ofrecida por la LEBECS, a partir de la descripción y análisis de elementos como los fines del programa de formación, los paradigmas y las escuelas de pensamiento que se han ofrecido como sustento teórico, los contenidos curriculares específicos de los distintos espacios académicos que conforman el Campo de Formación Pedagógica, las

metodologías y los recursos didácticos que sirven de mediadores en el tratamiento de los contenidos, y la bibliografía de soporte que acompaña los procesos académicos. Se describen y analizan además, algunos aspectos de la gestión académica que ha caracterizado el desarrollo de esta licenciatura, aspectos que inciden de alguna manera en las características del Campo de Formación Pedagógica.

Finalmente se presentan algunas conclusiones y prospectivas, cuya pretensión no es otra que aportar a la reflexión que los mismos actores puedan hacer sobre su propia experiencia y sobre el lugar que ella ocupa en la formación de maestros innovadores-investigadores que participan en la construcción de una educación distinta para nuestras niñas, niños y jóvenes.

CAPÍTULO I

ENFOQUE Y RUTA METODOLÓGICA

El cambio de siglo trajo consigo la relectura y reestructuración de los paradigmas que orientaban la producción de conocimiento científico, cuya fractura dio paso, no sólo a nuevas maneras de llegar a tales conocimientos sino que también permitió reconocer que las experiencias sociales se constituyen en fuente de saberes y nuevos conocimientos sobre las comunidades y culturas. De este modo, el paradigma histórico-hermenéutico encuentra entonces su lugar en el campo científico y académico, ya no sólo como una contraposición a los enfoques de orden cuantitativo, sino más bien como otra forma de ver e interpretar la realidad que nos circunda.

En ese contexto, las perspectivas decoloniales buscan a su vez, reivindicar otros saberes no occidentalizados, como fuentes de conocimiento social. Este es desde entonces el escenario propicio para interpretar la práctica que emana a su vez de apuestas políticas y sociales.

La educación popular en un ejemplo de ello, y su interés por interpretar sus propias prácticas y fortalecer su proceso de formación, condujo a la resignificación de éstas a través de ejercicios de recuperación de la memoria y descripción de las prácticas, cargándolas de nuevos sentidos y significados. La herramienta metodológica empleada para este fin, perfeccionada en el tiempo y en otros escenarios, fue la sistematización de experiencias. Esta importante modalidad investigativa tiene como objetivos la recuperación, análisis e interpretación de una experiencia particular, a partir del decantamiento de relaciones,

momentos y contextos así como la retroalimentación y revitalización de la experiencia a partir de los aprendizajes que resultan de este proceso.

La sistematización de experiencias como ruta metodológica empleada para alcanzar los objetivos del presente trabajo es una modalidad de investigación indicada para la producción de un tipo de conocimiento singular, aquél que emana de experiencias concretas de intervención. Luego de una década de implementación de la Licenciatura, aparece entre los actores de la misma la necesidad de dar cuenta de manera organizada de los procesos vividos, de los logros y las dificultades, pero particularmente la necesidad de desentrañar las lógicas de tales procesos y el sentido que han tenido para sus protagonistas. La riqueza y complejidad del proceso de construcción de una innovación en formación de docentes como es la LEBECS, merecen ser descritas, analizadas e interpretadas a través de un esfuerzo de producción de sentidos y enunciados a partir de las prácticas, con el propósito de ofrecer a quienes vienen participando de ella una mirada que les permita avanzar en su propio afianzamiento, propiciando la reflexión y el autoanálisis. También se pretende aportar a la socialización de esta experiencia entre las comunidades académicas dedicadas a la formación de educadores.

En ese orden de ideas, la ruta que acompañó este proceso investigativo se divide en 3 fases: la primera, el planteamiento del problema, los objetivos y la ruta metodológica; la segunda, la recolección y procesamiento de información; y la tercera, el análisis e interpretación de la información procesada y la elaboración del informe final.

Primera fase: Planteamiento de problema, objetivos y ruta metodológica

El interés por esta experiencia de formación surge desde los distintos lugares que la autora ha ocupado en la misma, ya que los distintos roles y vivencias personales cercanas al desarrollo de la misma, determina distintos lugares de enunciación e interpretación.

El paso por esta experiencia de formación desde la condición de estudiante, entre los años 2001 y 2006, me permitió reconocer y hacer parte del proceso de implementación y de

consolidación relativa. Desde este rol, fue posible participar en los debates internos, reconocer al equipo de docentes gestores y adoptantes, presenciar la materialización de las apuestas curriculares y metodológicas así como los ajustes y transformaciones de los mismos. La participación como estudiante en el proceso de desarrollo de la LEBECS me permitió además la visualización de los conflictos y tensiones internos entre los diversos actores, la vivencia tanto de los procesos de autoevaluación como de los frutos de la misma, es decir, del reconocimiento que trajo obtención de la Acreditación de Alta Calidad y el buen desempeño en las primeras pruebas externas, como elementos característicos del periodo de consolidación relativa de la propuesta curricular de la licenciatura.

A partir del año 2006, la condición de egresada me permitió ampliar la mirada sobre la formación recibida y puesta en juego con el ejercicio profesional. Desde este lugar, pude participar de los procesos de autoevaluación en aras de la obtención de la renovación de la Acreditación de Alta Calidad. Igualmente, el ejercicio profesional de la docencia, iniciado en el año 2009, me condujo a volver la mirada sobre la formación recibida y su impacto sobre las prácticas pedagógicas que desde entonces adelanto.

Sumado a lo anterior, de forma paralela a mi rol de egresada, desde el último trimestre del año 2006 hasta finales del año 2008, mi vinculación laboral con la Universidad Distrital como asistente académica de la LEBECS, favorece lecturas distintas de la licenciatura, ya desde el campo de la gestión y la administración educativa, lo que me permite ampliar el conocimiento sobre la propuesta y la dirección académica de la misma. Este nuevo rol me permitió conocer ampliamente, entre otros, los procesos y procedimientos académico-administrativos, las discusiones y debates internos entre el equipo de docentes y los Consejos Curriculares, el punto de vista de los estudiantes así como participar de las decisiones de orden curricular y presenciar las distintas transiciones propias de los periodos denominados en el proceso de investigación como de crisis y de reconstrucción.

Es importante destacar la participación en el proceso de formación de la maestría, me permitió volver la mirada hacia mi propio proceso y vivencias y reconocer que mi papel

como actor de la experiencia, favorece su aprovechamiento en los procesos de investigación y aprendizaje.

La delimitación la formación pedagógica de la LEBECS como objeto de investigación de la sistematización es producto de largo proceso de fundamentación y decantamiento. En el primer momento de dicho proceso, se identificaron como temáticas de interés inicial las prácticas pedagógicas, la relación de la pedagogía con la investigación, la relación de la Pedagogía con las Ciencias Sociales y la formación pedagógica de la LEBECS. De acuerdo con lo anterior, la prevaeciente referencia de lo pedagógico terminó por perfilarse como área de interés, concretándose posteriormente en la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuál es el sentido de la formación pedagógica de la LEBECS, en su proceso de desarrollo?

A partir de ese momento, se delimitaron como objetivos: primero, la focalización de la mirada en la formación pedagógica ofrecida por este programa de formación de educadores; segundo, la descripción del contexto de surgimiento de esta licenciatura a finales de la década del 90, y tercero, la recuperación histórica de la experiencia, retomando sólo aquellos elementos que resultaron pertinentes para contextualizar la experiencia estudiada, sin profundizar en el recorrido que este escenario de formación ha tenido desde el origen, el cual data del año 1975.

Antes de continuar es preciso subrayar que la reconstrucción histórica de la LEBECS y el contexto en el que nace, constituyen componentes fundamentales para dar cuenta del objeto de sistematización definido. Dado el énfasis que se quiere dar a la formación pedagógica de este programa de formación, los elementos anteriormente mencionados, representan temas que merecen un mayor desarrollo y un tratamiento más profundo, ya que no se abordan de esa manera en el presente trabajo. La reconstrucción histórica de la LEBECS se destaca aquí como un objeto de investigación de gran importancia para futuras investigaciones, pues se reconoce el aporte que su abordaje haría al campo de la formación de educadores en Colombia en general y a la reinención de la experiencia misma en particular.

Como momento posterior a la delimitación de los objetivos, se encuentra que durante esta misma fase se establecieron como categorías de análisis de la formación pedagógica, las siguientes: los propósitos del campo de formación y la apropiación que de ellos tiene los distintos actores, los paradigmas y escuelas de pensamiento que han estado presentes en el desarrollo del campo y que ha establecido de alguna manera horizontes teóricos, epistemológicos y políticos, los contenidos de los distintos espacios académicos que conforman este campo, las metodologías y recursos didácticos que los profesores emplean para el desarrollo de los contenidos, los ejercicios prácticos e investigativos y la bibliografía que sirve de apoyo para la formación pedagógica de los estudiantes.

Las anteriores categorías de análisis se pusieron en juego en su relación con los principios orientadores del currículo (innovación, investigación, multidisciplinariedad e interdisciplinariedad, practicidad, flexibilidad, participación, pertinencia social, pertinencia académica y evaluación), que configuraron una perspectiva desde la cual se posibilita la interpretación de la información, en la búsqueda de la construcción del sentido que ha tenido la formación pedagógica para los distintos actores. La relación entre las categorías de análisis y los principios orientadores del currículo se evidenció como una relación compleja con acercamientos, distanciamientos, vacíos y formas variadas de expresión, todo enmarcado en una tensión propia de los procesos de innovación en educación: la que se da en la pervivencia entre la tradición y la innovación.

A lo largo de esta primera fase se adelantó un proceso de fundamentación conceptual y metodológica sobre los enfoques hermenéuticos, la sistematización de experiencias y las distintas temáticas asociadas al campo de la educación y la pedagogía. Esto permitió la elaboración de una ruta metodológica, que se materializó en un instrumento que permitió detallar el proceso metodológico a seguir. Dicho instrumento contenía las etapas a desarrollar, las actividades propias de cada etapa, las necesidades de información, la información existente, la información por recoger, las fuentes de información, los métodos, técnicas e instrumentos a emplear en la obtención de la información. El instrumento contempló también un cronograma.

Este instrumento al que se denominó “ruta metodológica” o “plan de trabajo de campo” permitió organizar la última actividad de esta etapa que consistió en el diseño de instrumentos de recolección de información. Los instrumentos diseñados fueron: Guía de entrevista para los docentes que más tiempo han participado del Campo de formación Pedagógica, guía de entrevista para los docentes que han coordinado la Licenciatura a lo largo de su recorrido, guía de entrevista para los docentes (profesores y estudiantes) que participaron en los debates previos y los primeros años de la experiencia, cuestionario para aplicar a los estudiantes de diversos semestres; y para la revisión documental se diseñó un modelo de RAE y ficha bibliográfica.

Segunda fase: Recolección y procesamiento de información.

La segunda fase se inició con el pilotaje de algunos de los instrumentos diseñados. En este sentido se aplicaron tres entrevistas a docentes y 6 cuestionarios a estudiantes, material que sirvió de insumo para el perfeccionamiento de los instrumentos con el fin de adelantar su aplicación definitiva.

Como resultado de este proceso se entrevistaron 8 docentes del campo de formación pedagógica; 7 docentes coordinadores y 5 gestores de la propuesta (profesores y estudiantes). Por diversos factores no fue posible entrevistar al docente que más tiempo ha acompañado el espacio académico Problemas Didácticos I así como a tres de los 10 coordinadores que han estado en la dirección del programa en el periodo estudiado.

Del mismo modo, y ajustados los cuestionarios como resultado del pilotaje, se aplicaron 56 cuestionarios a estudiantes, (29 hombres y 25 mujeres), con edades entre los 17 y 38 años de edad. El número de cuestionarios se discrimina, teniendo en cuenta el semestre cursado por los participantes en el momento de la aplicación, de la siguiente forma: 12 estudiantes que cursaban en el momento de la aplicación primer semestre, 7 de segundo semestre, 2 de tercer semestre; 8 de cuarto semestre, 2 de quinto semestre, 7 de sexto semestre, 8 de séptimo, 2 de octavo, 3 de noveno y 5 de décimo semestre. La aplicación de este cuestionario tuvo como propósito la obtención de información relacionada con las

distintas categorías y su procesamiento no privilegió el análisis estadístico sino la valoración cualitativa de dicha información. Dada esta pretensión, los estudiantes fueron encuestados al azar y de forma circunstancial, sin perseguir el control sobre las condiciones de este proceso. Como se menciona en el capítulo III, la diversidad de los estudiantes encuestados, (distintos semestres cursados y diferentes recorridos académicos por el plan de estudios), así como la diferente participación de los estudiantes, según su antigüedad en el programa, incidió en los análisis presentados.

La revisión de fuentes documentales permitió el acercamiento a documentos institucionales, tanto de la Universidad Distrital y la Facultad de Ciencias y Educación, como del Proyecto Curricular de Ciencias Sociales. La revisión exhaustiva de los syllabus existentes, pertenecientes al periodo estudiando, arrojó la tabulación de 37 syllabus, discriminados así: 12 syllabus del espacio académico Desarrollo Afectivo y valorativo, 4 de Desarrollo Cognitivo y Procesos de Aprendizaje, 5 de Historia de la Pedagogía, 3 de Modelos Pedagógicos, 7 de Problemas de la Educación Colombiana, 5 de Problemas Didácticos I y 1 de Problemas Didácticos II. La información insuficiente o ausente de los syllabus se complementó con lo expuesto por los docentes entrevistados, pertenecientes al campo de formación pedagógica.

Finalmente se realizó la revisión del material audiovisual existente (video y diapositivas de conferencias), así como la revisión bibliográfica pertinente.

El procesamiento de la información recolectada se hizo a la luz de las categorías de análisis establecidas en la fase anterior.

Tercera fase: Análisis e interpretación de la información procesada y elaboración del informe final.

El desarrollo de la tercera fase se orientó a partir del diseño del plan de redacción; con éste se estableció no sólo la estructura del informe final y de los capítulos que lo

conformarían sino también el método de exposición de cada uno de ellos. De este modo, se delimitaron los capítulos, con las siguientes características:

La primera parte está dedicada a la presentación breve del contexto nacional de las políticas educativas que incidieron a finales del siglo pasado, en la transformación de los programas de formación de educadores en el país. Este capítulo se acompaña además de una referencia corta a los debates académicos que afloraron en los claustros universitarios, especialmente en las Facultades de Educación, en el escenario nacional y particularmente en el de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Finalmente, el reconocimiento del contexto a que hace referencia este capítulo destaca el aporte que tuvo el Movimiento Pedagógico en la fundamentación y creación de la LEBECS-UD.

Una segunda parte del informe final, presenta un brevísimo recuento histórico del proceso con esta experiencia de formación de educadores, desde la aparición del Decreto 272 de 1998 hasta el año 2010. Si bien en este capítulo, y acogiendo un modelo de periodización aportado por uno de los actores de la misma, se intentó exponer algunos de los momentos más relevantes del trasegar de la experiencia y las características y particularidades de cada uno de ellos.

La tercera parte del informe se centra en la descripción y análisis detallado de la formación pedagógica de la LEBECS, revisando las características, tensiones, tendencias, etc., de cada uno de los elementos que la componen (los fines o propósitos de la formación pedagógica, los paradigmas y las escuelas de pensamiento que se destacan, los contenidos curriculares, metodologías, recursos didácticos y la bibliografía de apoyo). Igualmente se destacan algunos elementos de la gestión académica del Programa de formación que han podido incidir en los distintos procesos de desarrollo y consolidación de este campo.

A modo de cierre, se proponen en el informe algunas conclusiones así como perspectivas que aporten a los procesos de reflexión permanente que los actores de esta experiencia vienen desarrollando.

Finalmente se debe mencionar que el presente informe hace parte de un proceso de sistematización de la experiencia de la LEBECS que es de más largo aliento. Corresponde a un momento de síntesis y de interpretación, en el que su autora participa en mayor medida que muchos otros actores de la experiencia, con sus interpretaciones como resultado del proceso metodológico adelantado. Las siguientes etapas incluirán la socialización del contenido del presente informe, con diferentes actores y en distintos escenarios, y el desarrollo de procesos de diálogo, intercambio de información, confrontación de perspectivas, construcción colectiva de interpretaciones y debates, en una retroalimentación de la experiencia al que el presente escrito está destinado de manera fundamental.

CAPÍTULO II

EL CONTEXTO DE SURGIMIENTO DE LA LEBECS-UD

El surgimiento de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales –LEBECS- de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, encuentra parte de sus raíces en tres elementos fundamentales: el Movimiento Pedagógico de la década de los años 80; la Ley General de Educación y otras reformas en materia de política educativa de finales de los años 90 y los procesos de discusión epistemológicos e ideológicos al interior de las Facultades de Educación, del colectivo de profesores y estudiantes, en el periodo de reforma curricular comprendido entre los años 1998 y 2000 .

El Movimiento Pedagógico tuvo su desarrollo en la Década de los años 80, y ha sido definido por algunos de sus integrantes como el encuentro de los maestros con la pedagogía (Rodríguez, 2002, p.60), con un saber que le es propio a aquellos que hasta aquel tiempo sólo venían luchando, desde su colectivo sindical, por las reivindicaciones laborales. Este acontecimiento, sin precedentes en la historia anterior a la década de los ochenta ni semejante a otro en la historia reciente de la Educación en Colombia, es definido por Abel Rodríguez como:

Una movilización intelectual de los maestros colombianos orientada a recuperar la pedagogía como disciplina de la educación y la enseñanza, rescatar la autonomía intelectual y profesional como trabajadores de la cultura y conquistar el derecho a ser sujetos de la política educativa, y no sólo reproductor de ésta, (...). Fueron propósitos suyos la defensa de la educación pública, la defensa de la realización de una reforma integral de la enseñanza, la incorporación de la

innovación e investigación pedagógica y educativa como componentes del ejercicio profesional (...). “*Debe entenderse como una convocatoria a la reflexión colectiva y organización pedagógica de los maestros que tenía como objetivos (...) recuperar el liderazgo social y cultural de los maestros; construir una nueva imagen social de la educación y el trabajo docente, y gestar una corriente de pensamiento y acción por la reivindicación de la escuela y la renovación de las prácticas pedagógicas* (ibídem, p.49)

De la mano de estos postulados empieza a tomar peso en los debates sobre formación docente la urgencia de consolidar acciones pedagógicas alternativas que controvirtieran la visión tecnocrática de la educación, adoptando a la investigación y la docencia como rutas para la recuperación del saber pedagógico, la recuperación del estatuto intelectual, la identidad profesional y la función social del docente. La profesionalización docente es vista además como la forma más eficiente y eficaz de lograr el éxito de la labor docente, para lo cual se requería a su vez avanzar en reformas en el sentido de estas innovaciones al interior de las facultades de educación, como producto de la reflexión sobre los problemas de la educación y la enseñanza en los actores de la labor docente en todos los niveles educativos.

Tal como lo menciona Abel Rodríguez, sin lugar a dudas, las premisas del Movimiento Pedagógico entrañaban “*una nueva generación de maestros, la generación de maestros del Movimiento Pedagógico, que pasaron a liderar muchas nuevas formas de organización pedagógica de los maestros y a encauzar procesos de reestructuración y renovación en las instituciones formadoras de maestros y en las instituciones educativas en general*” (Ibídem, p.54). Aquí vale la pena mencionar que algunos de los docentes fundadores de la LEBECS-UD, hacen parte de esta generación de maestros y llevaron a la discusión interna de la Licenciatura sus premisas sobre la educación y el profesional deseado y sobre los fines de la formación de maestros que se encontraba de cara a la reforma curricular de finales de los años noventa. La participación de estos docentes en las discusiones internas, más allá de exponer una propuesta conceptual y epistemológica, fue sobre todo una apuesta política por la renovación y la innovación educativa.

Como segundo aspecto y retomando el breve recorrido sobre el Movimiento Pedagógico, subyace en todos estos detalles la interesante paradoja de que si bien este movimiento transformó sus expresiones como organización social y académica, resultado quizá de confrontaciones de orden político entre el sector sindical y otros sectores académicos e intelectuales que le dieron origen, la creación y aprobación de la Ley General de Educación a mediados de la década de los 90 (Ley 115 de 1994, 1994), recoge algunos de los postulados del Movimiento Pedagógico, proponiendo una nueva idea de la educación, y en particular, recogiendo las características del profesional que la direcciona.

Desde esta directriz se busca dar cumplimiento a los fines de la educación (ibídem, p.15) destacando entre otras cosas, la necesidad de una educación que integre y armonice con mayor decisión los saberes humanísticos con los científicos, técnicos, tecnológicos y científico, que contribuyan a la formación de un ser humano integral que sea conductor del desarrollo socio-político y productivo del país. En ese mismo sentido, se establecieron las características en materia de formación y profesionalización de los maestros (ibídem, p.50), en concordancia con los fines mismos de la educación, lo que en términos generales determina que el educador es aquel que orienta “procesos de formación de acuerdo a las expectativas sociales, culturales éticas y morales de la familia y de la sociedad” (ibídem, p.109) y cuya formación debe estar orientada hacia las siguientes finalidades:

- a. Formar un educador de la más alta calidad científica y ética;
- b. Desarrollar la teoría y la práctica pedagógica como parte fundamental del saber del educador;
- c. Fortalecer la investigación en el campo pedagógico y en el saber específico, y
- d. Preparar a los docentes a nivel de pregrado y posgrado para los diferentes niveles y formas de prestación del servicio educativo.

Sumado a lo anterior, y como parte de las distintas reformas en materia de política educativa de finales de los años 90, se identifica que la centralidad de la pedagogía en los procesos de formación profesional de los maestros, el espacio para la transición de una educación técnica y disciplinar hacia una formación integral, interdisciplinaria y

humanística y la definición sobre el nivel educativo sobre el que se proyectaba el ejercicio profesional del nuevo egresado, delimitaron los debates en las facultades de educación, acentuados aún más tras la puesta en marcha del Decreto 272 de 1998 (Decreto 272 de 1998, 1998). Con la expedición de éste, tanto las Facultades de Educación como las diversas instituciones de formación de maestros entran en un periodo de reforma curricular con el fin de establecer los requisitos de creación y funcionamiento de los programas académicos de pregrado y postgrado en Educación ofrecidos por las universidades y por las instituciones universitarias, y establecer las nuevas denominaciones de los títulos, según reza en el decreto.

Algunos de los principios fundamentales del Decreto anteriormente citado sobre los que se debían cimentar las reformas curriculares de los planes de estudio establecían la necesidad de que los nuevos programas de pregrado y posgrado en educación contribuyeran al fortalecimiento de desarrollos ético-políticos, económicos, sociales, culturales acordes a las realidades propias de la sociedad colombiana (ídem). Por ello, estos programas profesionales entran a hacer parte de un campo de acción cuya disciplina fundante es la pedagogía, y sobre la cual se sostiene la reflexión y construcción del conocimiento propio de forma interdisciplinaria. Las acciones a desarrollar estarían dispuestas a la construcción de una visión y misión institucionales que orienten la formación permanente de forma coherente con contextos vitales y con contenidos que valoren el carácter social y cultural de los saberes, en favor de desarrollos personales y colectivos.

Los nuevos programas requerían entonces de ambientes y situaciones pedagógicas que propiciaran la comprensión y la actitud de indagación para la transformación de la realidad, enriquecidos con teorías y modelos investigativos que soportasen la reflexión disciplinada de la práctica educativa y el avance del conocimiento pedagógico y didáctico, entendiendo además que el reconocimiento de la pedagogía pone de manifiesto la necesidad de articular de forma más coherente en los programas de formación de maestros, el carácter teórico-práctico y el desarrollo de competencias investigativas en educación y pedagogía.

De igual modo el Decreto planteó en su momento la necesidad de hacer un ajuste de los programas de pregrado de acuerdo con los distintos niveles del sistema educativo (preescolar, educación básica y educación media), y con un énfasis en las áreas o disciplinas del conocimiento estipuladas en la Ley 115 de 1994, sin desconocer lo anteriormente enunciado en relación a la construcción interdisciplinaria del conocimiento.

Finalmente se estableció que la aplicación de los criterios y procedimientos descritos entraban a hacer parte de los procesos de Acreditación previa otorgada por el Ministerio de Educación Nacional, previo concepto del Consejo Nacional de Acreditación [CNA], como parte de la política de mejoramiento de la calidad de la Educación Superior.

La formación de un nuevo docente ocupó desde la expedición del Decreto 272 de 1998 los debates no sólo para quienes hacen la inspección y vigilancia, Consejo Nacional de Acreditación Nacional y Ministerio de Educación Nacional, sino también, y sobre todo, a las instituciones cuya naturaleza institucional se concentraba históricamente en la formación del profesorado colombiano, es decir, las Facultades de educación, la Asociación Nacional de Escuelas Normales y otros centros de formación de maestros.

Para el Consejo Nacional de Acreditación, la transición de los programas de formación de maestros de acuerdo con los requisitos de calidad y acreditación previa, respondía entre otras, a la relación que se venía estableciendo entre educación y desarrollo y cuyo puente se expresaba en distintos factores de calidad, de tal modo que la calidad de la educación no podía ser tal si no daba respuesta oportuna, entre otras, al fortalecimiento y renovación de la formación del magisterio a partir de unos requerimientos mínimos, bajo la premisa de ir superando los viejos modelos que no han atendido a los retos y exigencias de la sociedad contemporánea. Ello implicaba que los actores de las nuevas propuestas, a través de procesos de autorreflexión identificaran debilidades y fortalezas a la luz de esta filosofía institucional, que además de lo recogido en el decreto, hacía *un llamado a fortalecer la investigación pedagógica, la creación de grupos de investigación en educación y pedagogía y de redes académicas en estos mismos campos.* (Revelo, 2001, p.25).

Por su parte, las facultades de educación encontraron un espacio importante para llevar a cabo discusiones de orden interinstitucional, respecto a los principios rectores del decreto, las nuevas exigencias en materia de formación de educadores, su perfil y retos, etc., destacando el encuentro “La formación de educadores en Colombia, Geografías e imaginarios” promovido por la Universidad Pedagógica Nacional en el mes de marzo del año 2000, y cuyo fin era la exposición de *logros e inquietudes, proposición de formas de acción, identificación de propósitos comunes y la elaboración de proyectos colaborativos así como de nuevas formas de intercomunicación con el Estado y la Sociedad*, en torno a la nueva formación de maestros en el país.

La materialización de todos estos postulados, normas y apuestas, son finalmente recogidos por la Facultad de Ciencias y Educación, a finales de los años 90, con el Proyecto Educativo de Facultad (Facultad de Ciencias y Educación, U.D [FCE-UD], S.F), el cual daría las orientaciones generales para el diseño y puesta en marcha de las nuevas licenciaturas.

Del mismo modo, y ya para concluir este apartado, se destaca que una vez la LEBECS toma forma y ruta, vendría para ésta, no sólo su puesta en marcha, sino también los procesos de autoevaluación, de Acreditación de Alta Calidad, incorporación del sistema de créditos y la renovación de Registro Calificado, como elementos importantes en desarrollo de esta experiencia, como se presenta en el capítulo siguiente.

CAPÍTULO III

HISTORIA DE LA LEBECS

La Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales es un programa de formación de profesionales de la educación especialistas en los procesos de la educación básica colombiana, que poseen un énfasis de su formación en las Ciencias Sociales¹ y las características de su estructura curricular y apuestas epistemológicas y pedagógicas debe revisarse a la luz de las diversas transformaciones que precedieron a su creación.

Los antecedentes que enmarcan la existencia de esta licenciatura se remontan al año 1975, cuando entre los meses de abril y septiembre, el Consejo Superior de la Universidad Distrital, estudia y aprueba la creación de la Licenciatura en Ciencias de la Educación con especialidad en Ciencias Sociales, así como la respectiva licencia de funcionamiento. A partir de entonces, la historia del programa se enmarca en álgidas discusiones sobre su horizonte formativo, su estructura curricular y apuestas epistemológicas y pedagógicas que condujeron a cuatro reformas curriculares².

Después de casi 25 años de labor, y como se indicó en el capítulo anterior, la última reforma curricular permitió la incorporación de las distintas transformaciones en política educativa, específicamente las dispuestas por el Decreto 272/98, convirtiendo este momento en la oportunidad para que las Facultades de Educación, los programas de formación de maestros y particularmente el equipo de profesores y estudiantes de la

¹ Perfil del egresado de la LEBECS- UD, según la propuesta curricular implementada desde el año 2000.

² Al plan de estudio aprobado en el año 1975 le sucedieron las reformas curriculares de los años 1982, 1993, 1996 y 1999. Ésta última reforma es la que conduce al diseño e implementación de la LEBECS.

entonces denominada Licenciatura en Ciencias Sociales, emprendieran las discusiones y debates en el orden epistemológico e ideológico sobre la formación de educadores. Estos procesos participativos tuvieron como resultado la creación de la nueva Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales – LEBECS, de la Universidad Distrital.

Desde entonces, esta experiencia de formación de educadores ha presenciado altibajos en su desarrollo, ya que, tal y como lo plantea el profesor Juan Francisco Aguilar³, por constituirse en una innovación educativa, su desarrollo se caracteriza por ser:

- ✓ Desigual: la propuesta curricular no ha contado con condiciones estables para el desarrollo de sus apuestas innovadoras. Es así como a lo largo de su desarrollo subsisten elementos curriculares tradicionales y prácticas docentes tradicionales. Igualmente se evidencia que los procesos académicos de la propuesta de innovación se encuentran en contraposición con unos procesos de administración y gestión de la Universidad que pueden no ir en la misma vía de la innovación.
- ✓ Ondular: El tiempo que ha durado la experiencia y los momentos que la caracterizan, no han sido planos y/o armoniosos y por el contrario, su desarrollo se ha dado en forma ondular, al vaivén de cambios y transformaciones importantes; esto nos obliga a orientar la comprensión de cada hecho o elemento presente en la gestión a la luz de la siguiente periodización:

1998-2000: Diseño y creación de la propuesta

2000-2005: Implementación

2005-2006: Consolidación relativa

2007: Crisis

2008-2009: Reconstrucción

2009...: Reestructuración⁴

³ Aguilar Soto, Juan Francisco, (2009) Conferencia “La LEBECS-UD como innovación educativa”. Presentada en Evento de Autoevaluación de la LEBECS- UD. Agosto, Bogotá.

⁴ La denominación de este periodo ha sido modificada, según la propuesta original presentada por el profesor Juan Francisco Aguilar en el año 2011, atendiendo la solicitud expresa que su autor hizo durante el proceso de

- ✓ **Conflictivo:** El desarrollo de la LEBECS ha sido conflictivo en tanto que en la puesta en marcha de la misma, van apareciendo y coexistiendo, diferencias en diversos elementos como los presentados en el capítulo anterior (enfoques, metodologías, formas de trabajo, etc.) a lo que se sumarían aspectos más generales pero no menos importantes como el compromiso con el trabajo, la concepción y el sentido sobre la educación, las responsabilidades conjuntas, etc.

- ✓ **Difícil:** Al igual que ocurre en todas las experiencias de innovación, la LEBECS presencia obstáculos y dificultades propios del proceso, algunas de ellas identificadas a partir de los procesos de autoevaluación realizados en el marco de los procesos de Acreditación y Registro calificado. Por supuesto, la superación de estas dificultades ha conllevado a reflexiones profundas, la puesta en marcha de planes de mejoramiento y la toma de decisiones en materia de reformas curriculares y administrativas a lo largo del tiempo.

- ✓ **Complejo:** El profesor Aguilar plantea además que en el desarrollo de la licenciatura, coexiste lo diverso y lo caótico, sin que ello se constituya en obstáculos para la propuesta; el caos y la diversidad son los detonantes y dinamizadores de cualquier innovación educativa, a los cuales se debe su vitalidad y transformaciones más importantes.

Sin lugar a dudas, a lo largo de la historia de la LEBECS, las características anteriormente descritas se presentan, débiles o fortalecidas, en cada uno de los distintos periodos, dependiendo entre otros, de algunos factores internos y externos, así como de los estilos y propósitos que cada coordinador imprime a su gestión. De este modo, encontramos que la licenciatura durante los diez primeros años, ha contado con el acompañamiento de diez docentes coordinadores y que, como lo muestra la siguiente tabla,

ajuste del informe final. De este modo, el momento denominado como “periodo de redespegue y consolidación” es finalmente identificado como “periodo de reestructuración

su momento de gestión se ubica en uno de los periodos sugeridos por el profesor Aguilar, según el orden cronológico de los mismos:

Tabla 1

Relación de docentes coordinadores, tiempo y características del periodo de gestión

NOMBRE COORDINADOR	TIEMPO DE GESTIÓN	CARACTERÍSTICAS DEL PERIODO
Jorge Pachón	1999	Diseño y creación
Juan Francisco Aguilar	2000-2001	Diseño y creación /Implementación
Piedad Ramírez Pardo	2001- 2003	Implementación
Liliana Rodríguez	2003- 2004	Implementación
Jorge David Sánchez	2004-2005	Implementación
Juan Francisco Aguilar	2005- 2006	Implementación/Consolidación relativa
Rodolfo Nieto Echeverri	2007	Crisis
Nubia Moreno	2008	Reconstrucción
José Javier Betancourt Godoy	2008-2009	Reconstrucción/ Reestructuración
Frank Molano	2009-2010	Reestructuración

3.1 La periodización

Como ya se ha dicho anteriormente, la historia de la LEBECS no puede leerse como un proceso plano, sino como uno ondular y dinámico. De este modo se hace necesario identificar los distintos momentos que lo han nutrido así como las características de cada uno de ellos, con el fin de ampliar la comprensión de las diversas dinámicas en que se ve envuelta la formación de docentes en esta licenciatura. Para este fin, se retoma la periodización referenciada anteriormente, sugerida por el docente Juan Francisco Aguilar, de la cual se pueden exponer los siguientes elementos:

- ◆ **El diseño y la creación (1998-2000):** Este periodo se caracteriza por los debates académicos previos expresados en las propuestas presentadas por diversos sectores de profesores y estudiantes para el diseño de la nueva licenciatura. Las jornadas de socialización y deliberación conducen a la toma de decisiones respecto a elementos como la denominación de la carrera, la estructura curricular, el perfil del egresado, entre otros.

Como una expresión del carácter ondular que suelen tener las experiencias de innovación educativa en su desarrollo, según se planteó anteriormente, durante este periodo la Licenciatura de Ciencias sociales, se produce la terminación de un ciclo (programa que antecede a la LEBECS) e inicio de un nuevo ciclo (LEBECS-UD), a partir de un hito como lo es la aparición del decreto 272/98.

El carácter conflictivo propio del desarrollo de las innovaciones educativas se expresa en este caso en las tensiones entre los distintos sectores, frente a elementos como las características de plan de estudios, el perfil ocupacional, la relevancia de las disciplinas de las Ciencias Sociales frente a la Pedagogía, el cumplimiento de las directrices establecidas por el Decreto 272/98 frente a las resistencias de algunos sectores de profesores y estudiantes.

Por otro parte, teniendo en cuenta que por lo general el desarrollo de las innovaciones educativas es desigual en la medida en que algunos componentes del proceso sufren más cambios que otros, en la LEBECS tal desarrollo desigual se caracteriza por las distancias que existieron entre las reformas que afrontaron las carreras de educación de la Facultad de Ciencias y Educación y los procesos y ritmos adelantados a nivel institucional por parte de la dirección central de la Universidad Distrital. Igualmente con la apropiación desigual de los requerimientos del decreto, por parte de las distintas carreras de la FCE. Finalmente, con la relación desigual frente a los nuevos procesos académico-administrativos que se avecinaban para el nuevo programa sin que sus condiciones de planta docente (cobertura y formación) concordaran con tales requerimientos.

La revisión de este momento deja ver que el ajuste y puesta en marcha del Decreto 272 de 1998 ocupó dos años, y centró su atención en procesos de deliberación pública entre los distintos actores que conformaban la comunidad académica de la Licenciatura. De este modo, profesores, estudiantes y egresados, de la mano del Consejo Curricular y la Coordinación, durante el año 1998, conformaron equipos de trabajo con el fin de diseñar

propuestas curriculares que expresaran los intereses y posturas de los distintos sectores⁵. Como resultado de las discusiones previas a la reforma curricular, se evidencia una variedad de documentos y ponencias⁶ que recogen intereses académicos particulares y alimentaron el debate sobre el sentido de formación, la pertinencia de los contenidos, las rutas metodológicas y las apuestas formativas de la nueva licenciatura.

Ya en el año 1999, en el marco del segundo encuentro de Auto-evaluación y acreditación, se retomaron, analizaron y debatieron las propuestas presentadas por profesores y estudiantes⁷. Las álgidas jornadas de socialización de cada una de las propuestas, así como el estudio de los aspectos normativos nacionales (Ley General de Educación y Decreto 272/98) e institucionales (Plan de Desarrollo de la Universidad Distrital y el Proyecto Educativo de la Facultad de Ciencias y Educación), llevaron a la delimitación de los distintos elementos del nuevo plan de estudio que conforman el diseño curricular (perfil del egresado, fundamentación teórica del macrodiseño curricular, características del currículo, ejes curriculares, campos de formación profesional, ciclos del microdiseño curricular, así como algunas metodologías de trabajo y de gestión y administración. En el mes de mayo del año 2000, el Ministerio de Educación Nacional

⁵ “La LEBECS: Hija de la deliberación Pública”, Vídeo del Proyecto Curricular de Ciencias Sociales. Dirigido por la profesora Piedad Ramírez Pardo. Bogotá, Abril de 2004.

⁶ Los documentos de trabajo y equipos de profesores y estudiantes que las adelantaron, fueron: “Propuesta curricular Proyecto de Ciencias Sociales”, presentada por docentes del área de Humanidades, profesores Sandra Luz Castro (Antropología), Miguel Ramírez (Economía), Manuel Guillermo Rodríguez (Filosofía), Jorge David Sánchez (Filosofía), Jorge Edilberto Pachón (Sociología), Carlos Hugo Angarita (Sociología), y otros; “Estado de la Geografía en el Proyecto Curricular de la licenciatura en Ciencias Sociales”, presentada por los docentes Luz Marina Sánchez Pacheco, Uriel Coy V. y Liliana Rodríguez Pizzinato; “Análisis y propuesta para la reforma curricular por parte de los egresados”, presentado por los estudiantes Carlos Rodríguez Martínez y Sandra Milena Polo Buitrago; “Propuesta Curricular para la licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales”, presentada por los docentes Juan Francisco Aguilar Soto, Jairo Hernando Gómez Esteban y Piedad Ramírez Pardo. Algunos de los autores de las propuestas no están reseñados de forma legible en el vídeo anteriormente citado del cual fueron retomados, razón por la cual no se citan puntualmente; sin embargo ello no desconoce los créditos de su elaboración, presentación y aportes en los eventos de auto evaluación y acreditación que antecedieron la creación de la LEBECS-UD

⁷ Algunas de las propuestas referidas a este momento, son: “Una propuesta curricular bajo la visión historiográfica de la Licenciatura en Ciencias Sociales, de la Universidad Distrital, para la acreditación estipulada por el decreto 272 del 11 de febrero de 1998”, varios autores; “Cuestiones problemáticas sobre la formación de docentes”, presentado por Germán Acuña; “Propuesta del eje temático en el área de humanidades”, presentado por el profesor Luís Miguel Ramírez; “El autorreconocimiento y construcción de una perspectiva curricular”, varios autores; “Propuesta Curricular para la Licenciatura en Ciencias Sociales”, presentado por estudiantes de V y VI semestre, Vianny Rivera, Jorge Blanco, Giovanni Salcedo, Wilson Torres, Germán Acuña, Carlos López, Catherine Chivatá, Jhon Fredy Palomino, Wilson Penilla y Lorena Rodríguez.

mediante Resolución 1259, otorgó la Acreditación previa al nuevo programa, cuya denominación final sería Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales.

♦ **La implementación (2000-2005):** Este periodo se caracteriza por la puesta en marcha del diseño curricular y la implementación por primera vez de los nuevos espacios académicos que conforman la Licenciatura. Estos procesos se ven acompañados por un espíritu innovador permanente, buena disposición hacia lo nuevo, por parte de la mayor parte del equipo docente y se hace evidente la materialización de los principios orientadores del currículo (innovación, investigación, multidisciplinariedad e interdisciplinariedad, practicidad, flexibilidad, participación, pertinencia social, pertinencia académica y evaluación).

Como parte de los nuevos procesos que se adelantan están la reglamentación de algunos procesos académicos y operativos, así como otros de orden académico (ciclos), bajo un clima institucional favorable para la discusión permanente de los contenidos, la innovación y la construcción colectiva de estrategias de gestión y formación.

De acuerdo con la naturaleza innovadora de esta propuesta de formación, elementos como el conflicto, el desarrollo ondular, desigual y difícil están presentes en este periodo.

La coexistencia de tres carreras distintas, producto de las reformas de los años 1994, 1996 y 1998, se destaca como parte de la conflictividad presente en este momento del desarrollo de la LEBECS, acompañada además por las resistencias de grupos o sectores de profesores y estudiantes, principalmente en lo relacionado con la interdisciplinariedad. Igualmente se presencia la tensión entre las exigencias que demandan el funcionamiento y administración del nuevo programa y la normatividad institucional existente en la Universidad Distrital y en la Facultad de Ciencias y Educación (asignación de docentes, clases conjuntas, número de estudiantes por grupo).

Como expresión de un desarrollo ondular se evidencia que este es un periodo de crecimiento y fortalecimiento, lo que representa un ascenso paulatino en la materialización de la innovación educativa. Lo anterior no significa plena armonía en el desarrollo de la experiencia ya que durante éste se afrontan las dificultades propias de la transición en el orden administrativo y de gestión (homologaciones a estudiantes de los programas que anteceden a la LEBECS, transferencias externas e internas, transformación del sistema de evaluación de la nueva licenciatura, la eliminación de los pre- requisitos, etc.), como expresión también de la complejidad que entrañan las innovaciones en su coexistencia con la tradición.

En ese orden de ideas se identifica que este periodo es quizá el más prolongado de todos en tanto que abarca el espacio que va desde la iniciación de clases de los nuevos espacios académicos hasta la culminación de la totalidad del plan de estudios por parte de la primera promoción de estudiantes. En este tiempo, la experimentación y los ajustes fueron permanentes semestre a semestre, dadas grandes transformaciones que se dieron en relación a los anteriores programas, las nuevas apuestas curriculares, las formas de trabajo y las apuestas políticas y académicas que se adelantaban.

La gestión de este amplio periodo significó no sólo la transición para el quipo de docentes y de algunos estudiantes a la nueva licenciatura, sino también la administración de tres carreras distintas, en tanto que las últimas cohortes de estudiantes de las licenciaturas que antecedieron a la LEBECS debían culminar su formación bajo el plan de estudios al cual se habían matriculado inicialmente. La coexistencia de las distintas licenciaturas propició una tensión permanente, y que aún hoy pervive, entre lo pasado y lo presente, cuyo epicentro era sin duda los horizontes trazados por la nueva licenciatura.

Lo anterior, además de enriquecer el debate académico, alimentó los procesos de Autoevaluación del año 2004, con la intención de obtener Acreditación de Alta Calidad. En el año 2005, el Comité Nacional de Acreditación concede a la LEBECS-UD el status de programa de Alta Calidad por un periodo de 4 años, mediante Resolución No. 2240, de junio del año citado.

♦ **La Consolidación relativa (2005-2006):** La culminación y superación del proceso de transición caracteriza la relativa consolidación de esta apuesta curricular así como la culminación del segundo proceso de Autoevaluación. Este periodo se caracteriza por una relativa estabilidad en la gestión y administración de la propuesta, ya que hasta finalizado este momento, ha contado con el acompañamiento de buena parte de los docentes gestores, tanto en las coordinaciones como en los Consejos Curriculares.

La Licenciatura disfruta del reconocimiento que acompaña la Acreditación de Alta Calidad y se posiciona como una de las licenciaturas con mejores resultados en el país, en las pruebas de Calidad de la Educación Superior- Saber Pro (antes ECAES) (Ramírez, et al., 2011, p.47)⁸. A finales del año 2005 se presentan los primeros graduandos de la LEBECS.

Durante este periodo inicia también la ampliación de la planta docente y con él, la incorporación de nuevas generaciones de profesores que van a direccionar los procesos administrativos y académicos de la licenciatura así como las transformaciones curriculares posteriores.

Como una variable constante, el desarrollo ondular se expresa en este periodo con la aparición de la nueva normatividad sobre el sistema de créditos, la cual que termina yendo en contravía de las características curriculares del programa. Igualmente se destaca un desarrollo desigual entre la reglamentación de los procesos y procedimientos administrativos al interior de la LEBECS y los procesos de reglamentación que adelanta la Universidad Distrital.

La conflictividad y complejidad subyacen en este momento, a pesar de que éste se constituya como un periodo de consolidación relativa. Como expresión de esto se encuentra

⁸ De acuerdo con el informe para el Registro Calificado de 2 de junio del año 2011, a partir de 2005, cuando se produce la primera aplicación de estas pruebas, los estudiantes de la licenciatura se han destacado por obtener resultados superiores al promedio nacional, con una relativa homogeneidad en los mismos durante cada año, incluso a pesar del incremento del número de estudiantes evaluados a nivel nacional. Esto constituye un elemento favorable para la licenciatura y la posiciona además como una de las mejores licenciaturas en educación básica con énfasis en Ciencias Sociales, del país, en cuanto a pruebas externas.

que las tensiones y resistencias de profesores y estudiantes siguen presentes, especialmente en torno a debates sobre la interdisciplinariedad de la propuesta curricular y algunos elementos de la gestión.

Finalmente se destaca que los aspectos que expresan que este momento sortea un desarrollo difícil de la experiencia, se centran en la aparición de debilidades en la apropiación de los fundamentos de la propuesta innovadora por parte del equipo docente, lo que puede responder, entre otras causas, a que los docentes nuevos que entran a hacer parte de esta propuesta, no cuentan con un proceso completo de inducción y apropiación de la misma.

♦ **La Crisis (2007):** Es el periodo más inestable de la gestión y desarrollo de la propuesta innovadora de la LEBECS. Se caracteriza por la polarización de posiciones, cuyos argumentos conducen a un intento de reforma curricular. La deficiencia en la gestión de la administración del programa y la inestabilidad en la composición de los Consejos Curriculares se matizan con la suspensión del proceso de autoevaluación.

De acuerdo con lo anterior, durante este año, la Licenciatura vive un fuerte momento de resistencia hacia sus lineamientos originales, por parte de algunos profesores y estudiantes, en el marco de la intención expresa de otro sector, de adelantar nuevos procesos de Autoevaluación con el fin de renovación de la Acreditación de Alta Calidad. Este proceso fue dilatado a lo largo del año de la crisis, suspendiendo con esto la elaboración del informe requerido por el Consejo Nacional de Acreditación, en correspondencia con la intención de renovar tal condición, previa solicitud formal del Consejo Curricular de la licenciatura.

Durante este periodo se reviven algunos debates dados durante el proceso de diseño y creación de la LEBECS, relacionados principalmente con la vigencia de la formación interdisciplinaria y la pretensión de un sector de los docentes y de los estudiantes, de promover una reforma curricular orientada a rescatar la formación disciplinar de las Ciencias Sociales. Estos debates no contaron con un adecuado proceso de evaluación, razón por la cual no se tiene registro o informes que den cuenta de los planteamientos más

relevantes. Pese a ello, es posible decir que en la memoria colectiva de distintos actores de la experiencia, este periodo es reconocido como uno de los momentos más difíciles en términos de gestión académica, relaciones laborales y humanas que haya tenido la Licenciatura.

La conflictividad es el elemento que más caracteriza a este periodo en tanto que en él se agudizan las resistencias, presentes a lo largo de todo el desarrollo histórico, aunque matizados con nuevas discrepancias entre profesores y estudiantes frente a la propuesta de reforma curricular, las relaciones y correlaciones de poder para la toma de decisiones curriculares y la gestión académica de la licenciatura.

♦ **La Reconstrucción (2008-2009):** Este periodo se caracteriza por la superación de la crisis y la reanudación del proceso de autoevaluación en miras de la renovación de la acreditación de alta calidad. Del mismo modo, durante este periodo se adopta la reglamentación del sistema de créditos, lo que conduce a nuevas reformas académico-administrativas. Los distintos procesos de reconstrucción se adelantan de la mano de un relevo generacional de docentes.

El viraje dado al clima institucional permite que la licenciatura encuentre en este periodo los espacios necesarios para los procesos de Autoevaluación, en aras de solicitar la renovación de Alta calidad ante el CNA. Este periodo expresó una relativa armonía entre los distintos actores, lo que permitió adelantar los procesos de autoevaluación de forma participativa.

Sumado a lo anterior, este momento estuvo acompañado por la revisión del Acuerdo del Consejo Académico de la Universidad Distrital No. 009 del 12 de septiembre de 2006, por el cual se reglamenta el sistema de créditos para los diferentes programas, cuya adopción e incorporación es asumida por la Facultad de Ciencias y Educación, en el primer semestre

del año 2009 y puesto en marcha por el Proyecto Curricular, en el segundo semestre del mismo año. (Ídem)⁹.

El producto de los procesos de Autoevaluación condujo a la solicitud formal de Renovación de la Acreditación de Alta Calidad, ante el CNA, hacia el final de este periodo.

A pesar de la relativa armonía en los procesos adelantados durante este periodo, el desarrollo desigual y conflictivo se evidencia en la tensión permanente entre el modelo curricular de la LEBECS (integrado, modelo comprensivo, pedagogía intensiva, etc.) y el nuevo sistema de créditos. Adicionalmente, la debilidad de la apropiación de la propuesta original es ya completamente evidente en los distintos actores de la experiencia y expresada en los procesos de autoevaluación y posterior reestructuración de la misma.

♦ **Reestructuración:** Aunque la negación de renovación de la Acreditación de Alta Calidad, por parte del CNA¹⁰, se convierte en uno de los obstáculos más importante que ha tenido que enfrentar la licenciatura a nivel institucional, este suceso no empaña la permanente reinención de la LEBECS.

La licenciatura vive en este periodo una reestructuración de la propuesta, ahora bajo la tutoría de una nueva generación de docentes, vinculados por concurso de méritos a partir del año 2006. Esta generación de docentes además se han mantenido hasta la actualidad, a cargo de la gestión y administración de la licenciatura, a través del Consejo Curricular y del

⁹ Los ajustes que trae implícito este proceso, estuvo a cargo de los Consejo Curriculares y desde allí se promovieron algunas reformas curriculares al plan de estudios, relacionadas con elementos como: la asignación de créditos obligatorios y electivos; la delimitación de las asignaturas básicas, complementarias y electivas; la creación de nuevos espacios académicos (PAI, trabajo de grado y Estadística Social); la incorporación de tres Cátedras Institucionales y dos proyectos transversales y la regulación de los prerrequisitos para espacios académicos secuenciales (Lengua extranjera y los proyectos del Ciclo de Innovación), entre otros.

¹⁰ En el año 2010, luego de sortear todos los procesos requeridos por el CNA para la obtención de la renovación de Alta calidad (otorgada en el año 2005), los pares académicos evaluadores consideran denegar la misma a la LEBECS, al identificar vacíos existentes a nivel institucional, en materia de infraestructura, dotación y otros. En tanto que la mitigación o corrección de los aspectos negativos señalados por los pares, no dependía de la gestión del Proyecto Curricular, sino de la Facultad de Ciencias y Educación y de la dirección central de la Universidad, el nuevo proceso de solicitud ha sido aplazado, hasta contar con elementos que garanticen una renovación de esta condición.

Comité de Acreditación de la carrera, del cual hacen parte activa desde hace varios semestres.

A la ampliación y consolidación de este nuevo equipo docente se suma la puesta en marcha del sistema de créditos y las reformas curriculares hechas al plan de estudios, acogiendo en primero orden nuevos espacios académicos establecidos desde la dirección central de la Universidad Distrital (cátedras transversales, trabajo de grado y regulación de la formación en segundo idioma), y en segundo orden, incorporando espacios de interés formativo para algunos sectores de docentes de la licenciatura (estadística social, investigación en Ciencias Sociales, Práctica Académica Integrada). La incorporación del sistema de crédito obliga además a reajustar procesos y procedimientos de la gestión académico-administrativa de la LEBECS.

Como se mencionó en el periodo anterior, las debilidades en la apropiación de la propuesta original y los cambios descritos anteriormente definen a este periodo como un momento de importantes transformaciones de la propuesta original que diseñaron e impulsaron los gestores. La riqueza de los procesos de autoevaluación y reinención de esta propuesta, así como la importancia que reviste sus más de trece años de desarrollo, condujeron a que en el año 2011 se produjera la renovación del Registro Calificado, atendiendo lo estipulado en la Ley 1188 del 25 de abril de 2008.

El conjunto de hechos y momentos descritos en este periodo permite destacar que éste, al igual que otros momentos, expresa tensiones inherentes a la transición al sistema de créditos y a los procesos permanentes de autoevaluación y acreditación. Igualmente se destaca que la complejidad que representa para este momento en particular, el relevo generacional y la relectura y gestión que hace de la licenciatura, y que hoy conduce a presenciar la promoción que esta nueva generación hace de otros enfoques y fundamentos en la formación de profesores y en la enseñanza de las Ciencias Sociales.

Finalmente se identifica que, como expresión de la dificultad que acompaña el desarrollo de las innovaciones educativas, el desplazamiento de los fundamentos de la

propuesta original, tanto por la incorporación de sistema de créditos como por las apuestas de la nueva generación de docentes, enriquece las interpretaciones que se puedan hacer sobre esta experiencia en particular, pues los debates internos no se han agotado para los actores de la misma, quienes continúan repensando permanentemente la formación docente.

La periodización anteriormente descrita y la mayor o menor presencia de las distintas características de las innovaciones, en cada uno de los momentos de esta experiencia en particular, se representa con una línea de tiempo del proceso vivido en el Anexo No. 7

3.2 Encuentros y desencuentros. El proceso participativo que acompañó el diseño de la LEBECS

A pesar de la obligatoriedad que conllevaba la directriz del Ministerio de Educación Nacional sobre los nuevos programas de formación de educadores, a finales de la década de los años 90, el proceso de diseño de la nueva licenciatura logró ir más allá de su callada adopción y se constituyó en el momento propicio para la discusión y el debate académico al interior del programa.

De este modo, el equipo de docentes y estudiantes que tuvieron en sus manos la labor de adelantar la reforma curricular, a través de jornadas de reflexión y debate, centraron su atención en tres componentes:

Primero, en el *orden institucional*, se abrió la discusión de corte político sobre la apuesta o cuestionamiento ejercido por las Instituciones de Educación Superior frente a los procesos adelantados dentro de la política de mejoramiento de la calidad y que terminaban determinando la obtención de la Acreditación previa (Registro Calificado) y demás procesos de acreditación de la calidad, tal y como lo describe el siguiente relato:

Una primera discusión tuvo que ver con el contenido de esa reforma, con el sentido de esa reforma y entonces básicamente había una posición que consideraba que no deberíamos reformar la carrera, ninguna carrera de educación, en la medida en que hacerlo sería hacerle

el juego a las políticas internacionales trazadas desde centros de poder financiero mundial y que la posición de que era una reforma orientada a adaptar la formación de profesores a las nuevas exigencias de la globalización capitalista, etc., y que finalmente no debería acogerse. Otra posición consideraba que dado que podía ser cierta la crítica al origen de la reforma y a su intencionalidad lo cierto es que ya había un Decreto en firme y ya todo el país estaba en proceso de reforma.¹¹

En un segundo orden, desde una perspectiva más operativa, se ponía en juego la elección del **nivel del sistema educativo** en que se proyectarían profesional y laboralmente los nuevos egresados. Un ejemplo de ello es el siguiente:

La otra discusión fuerte, si mal no recuerdo, tiene que ver con si se era la educación para la formación de un licenciado para la básica o en media, entonces ahí también hubo bastantes tensiones y bastantes propuestas y se miraban como las ventajas y desventajas, las bondades de una y otra y finalmente se optó por la formación en básica, o sea, Licenciado en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales¹².

En tercer lugar, en el campo epistemológico, la discusión que recogía las posturas y percepciones relacionadas con el establecimiento de **la pedagogía como disciplina fundante** en los programas de formación de maestros y el lugar que ésta ocuparía en relación con los campos científico e investigativo, y además el papel de la interdisciplinariedad y la relación de la teoría- práctica en los procesos de formación de maestros, entre otros. Al respecto, un estudiante de la época afirmó:

La discusión que tiene que ver con lo académico yo me acuerdo que lo que se discutía ahí, la discusión central era sobre la Pedagogía y el saber pedagógico y el saber disciplinar y en eso se centraron varios debates de los profesores. Yo recuerdo a ese respecto, y después salió en la

¹¹ Docente gestor. Comunicación personal. Octubre 19 de 2011

¹² Docente gestora. Comunicación personal. Octubre 6 de 2011

*revista Conjeturas de ese año se reprodujeron en varios artículos sobre las distintas posiciones*¹³

Las jornadas de trabajo permitieron la presentación de las propuestas y de los argumentos de sus autores y demás participantes en torno a temas como el perfil del licenciado, fundamentos teóricos, epistemológicos, propuestas de formación, los campos de formación, la práctica, los ciclos, el plan de estudios, entre otros, de los cuales se presentan los siguientes elementos:

El perfil del Licenciado: Con la ejecución del Decreto 272 de 1998, se establecía la necesidad de centrar la formación del nuevo licenciado en uno de los niveles educativos existentes, lo que permitió la expresión de las siguientes posiciones: Por un lado, se encontraban quienes sugerían que la formación enfocara hacia el profesional que acompaña el nivel de la secundaria en tanto que este momento de la vida escolar de los individuos reviste una importancia particular por su enlace con la vida profesional. Por otra parte se encontraban aquellos que le apostaban a concentrarse en la formación para el ejercicio profesional en el nivel básico, no sólo por la mayor oferta laboral que posee este nivel, sino además por la necesidad de que todos los niveles de formación comprendieran la infancia para poder establecer verdaderos procesos formativos a lo largo de la vida escolar. Para quienes defendían este segundo planteamiento, éste buscaba confrontar el imaginario que, en algunos profesores y estudiantes, existe sobre el maestro de escuela como simple cuidador de niños, carente de estatus social y profesional en el gremio magisterial, estigma que de alguna manera se terminaba reproduciendo con el temor hacia la supuesta pérdida de estatus que conllevaba la adopción de la denominación de “Licenciado en Educación Básica”.

Las distintas posturas frente a este tema, se expresan en el siguiente relato, aportado por un estudiante de la época:

¹³ Estudiante de último semestre de la Licenciatura en Ciencias Sociales, durante año 1998. Comunicación personal. Octubre 10 de 2011.

La discusión sobre el perfil profesional se basó en lo que dice el Decreto, es decir, la Licenciatura en Educación básica con énfasis en Ciencias Sociales planteaba un perfil pero creo que ese perfil fue más laboral, la diferencia estaba determinada por el nivel educativo en que se iba a trabajar y se iba a desempeñar el ejercicio profesional, sobre qué era lo más pertinente para el momento de ejercer la profesión, es decir, que como Licenciados en Educación Básica van a apoyar procesos de educación básica primaria y básica secundaria y como Licenciados en Ciencias Sociales se van a concentrar en la media vocacional y eso nos planteaba unas exigencias diferentes a apoyar procesos cognitivos y de aprendizaje con niños de básica primaria y secundaria, porque se creía (...), era una creencia, que teníamos que tener una base pedagógica mucho más fuerte para la básica y en la media vocacional teníamos que tener una fuerte base disciplinar. Y por eso nosotros proponíamos en ese entonces la Licenciatura en Ciencias Sociales con una formación disciplinar fuerte. Los estudiantes estábamos más orientados hacia esa línea y otro grupo de estudiantes, más orientados hacia un énfasis en los procesos pedagógicos más claros¹⁴.

De acuerdo con estas posturas, la definición del perfil del egresado contempló en primera instancia que el campo de acción que brindaba la educación básica sería mucho más amplio en términos de oferta laboral que la educación media, lo que indicaba una mayor pertinencia en la formación concentrada en la educación básica con énfasis en Ciencias Sociales.¹⁵ En ese sentido, se establece como fundamento en el campo ocupacional que: *“El profesional egresado del proyecto curricular podrá desempeñarse como profesor en el nivel básico, en los ciclos de primaria y secundaria (grado primero a noveno), y poseerá un énfasis en Ciencias Sociales que le permitirá acompañar y dirigir el proceso de comprensión de la realidad social del alumnado de este nivel y su inserción crítica en procesos de transformación social”*(Aguilar, Ramírez, Rodríguez, Sánchez & Cifuentes, 2000, p.13)

¹⁴ Ibid.

¹⁵ La Resolución No. 1036, del 22 de abril de 2004, Por la cual se definen las características específicas de calidad para los programas de pregrado y especialización en Educación, modifica la directriz sobre las denominaciones de los programas de licenciatura y con ello elimina la adscripción obligatoria de los licenciados a un nivel educativo en particular.

En segunda instancia, se realizaron aportes en torno al papel que el licenciado de las Ciencias Sociales debe tener en la formación no sólo de los conocimientos disciplinares propios, sino sobre todo en los procesos de comprensión de la sociedad, estableciendo la necesidad de un profesional que le apostase a la formación del pensamiento social en los niños y jóvenes a su cargo. Esta cuestión influirá entonces en la forma de abordaje de las ciencias sociales (disciplinar o interdisciplinariamente), la secuencialidad que tendría en el plan de estudios, con el fin de alcanzar el objetivo de formación de sus egresados. Como complemento a esto, se destacó el lugar predominante que ocuparía en el perfil del egresado el énfasis investigativo durante su proceso de formación general.

En tercer lugar, se acordó que el egresado de la naciente Licenciatura se proyectaría como *un profesional de la pedagogía, especialista en los procesos de la educación básica colombiana, que posee un énfasis de su formación en las Ciencias Sociales, con las siguientes características:*

- ✓ Un sujeto crítico, propositivo, autónomo, con compromiso de humanidad, formado éticamente en los valores de la convivencia social y los derechos humanos.
- ✓ Con una sólida fundamentación epistemológica e histórica en los saberes específicos de las Ciencias Sociales y en el saber pedagógico.
- ✓ Posee una concepción innovadora de la pedagogía que le permite contribuir en la construcción del conocimiento escolar y en los procesos de cambio educativo y pedagógico, tendientes a lograr altos niveles de calidad académica.
- ✓ Formado en investigación en los campos de la pedagogía y las ciencias sociales, con capacidad para producir conocimiento en respuesta a las demandas de las comunidades y ser un agente de cambio educativo y social.
- ✓ Capaz de formar a la infancia y a la adolescencia en la adquisición de las herramientas y habilidades conceptuales y metodológicas que les permitan comprender mejor el mundo social.
- ✓ Capaz de comprender, manejar y recrear críticamente los nuevos lenguajes y códigos producidos por los medios masivos y las nuevas tecnologías comunicacionales.

- ✓ Con habilidades para comprender y expresar ideas en su lengua materna y en los principios de comprensión de otra lengua (Aguilar, et al., 2000, p.10).

Fundamentos teóricos y epistemológicos: El diseño de la nueva propuesta curricular requería en ese entonces definir y afinar algunos de los fundamentos teóricos relacionados, entre otros, con la complejidad de las Ciencias Sociales, las relaciones entre éstas y de las mismas con el saber pedagógico; el sentido y la finalidad de la Licenciatura; la definición de las concepciones de educación, educabilidad, enseñabilidad, currículo, pedagogía y didáctica como elementos centrales en el nuevo programa, así como la identificación de las necesidades reales en cuanto al tipo de licenciado y para qué tipo de sociedad se formaría.

Los fundamentos teóricos que sustentan el macrodiseño curricular, discutidos de forma general durante las jornadas de autoevaluación y refinados posteriormente por el equipo de maestros, concentraron su atención en el desarrollo de los siguientes aspectos:

- *La pedagogía como disciplina fundante:* la pedagogía es entendida como “una disciplina que reflexiona acerca del acto de educar, que lleva implícito la formación de personas que crean y construyen saberes para interpretar y transformar social e históricamente la realidad concreta y abstracta del individuo y su colectividad” (ibídem, p.15). Implica por lo tanto trascender lo puramente metodológico para formalizar espacios de reflexión, retomando aspectos epistemológicos, socio-culturales, psicológicos, políticos y económicos que determinan el saber pedagógico y lo constituyen como un saber autónomo, propio de la identidad del profesional de la educación, que se integra con otros saberes para la formación de sujetos y para la construcción de conocimiento. Las posturas que se presentaron al interior de la Licenciatura, respecto a este asunto son recogidas en el siguiente relato:

En ese entonces había unos que consideraban que se debería hacer énfasis en la formación en Ciencias Sociales y otros que consideraban que el perfil profesional debía estar orientado hacia un énfasis en la formación pedagógica, dado que se trataba de formar educadores. Ahí había como matices, los partidarios en hacer énfasis en la formación profesional en el campo de las

Ciencias Sociales (...) definido como un profesional, educador, con una sólida formación en las Ciencias Sociales y en la investigación en Ciencias Sociales y la parte pedagógica quedaba muy desdibujada (...). Otros en contra, consideraban que la formación profesional debería enfatizar en lo pedagógico es decir, lo específico de la profesión del educador, y lo específico tienen que ver, por supuesto con el manejo de una disciplina o de unas disciplinas, pero también y especialmente, con el manejo del saber pedagógico y de habilidades para el ejercicio de la docencia y de la didáctica y en particular la didáctica de las Ciencias Sociales, en fin, y que debería por lo menos combinarse adecuadamente la formación científica en el campo de las Ciencias Sociales con la formación pedagógica y didáctica¹⁶

Como resultado de este punto de discusión se estableció cambiar el esquema que traían las licenciaturas anteriores a la LEBECS y otorgarle un lugar central a la formación pedagógica en la misma, materializada en la asignación de un espacio académico por semestre, con una intensidad horaria importante.

-La concepción de currículo y sus componentes básicos: El Proyecto Educativo de la Facultad, en el año 2000, (FCE-UD, S.F., pp.15-38), orientó la estructuración de los currículos de todos los programas de la Facultad de Ciencias y Educación. En éste se encuentran lineamientos relacionados con los ejes de formación, los principios orientadores y los campos y ciclos de formación, todos ellos retomados por la naciente Licenciatura en su estructura curricular. La discusión giró en torno principalmente a los fundamentos epistemológicos y a la organización operativa de los mismos, cuyas discusiones condujeron a la definición de las siguientes premisas:

Primero, las concepciones disciplinares y asignaturistas serían reemplazadas por un currículo integrado alrededor de núcleos temáticos, núcleos problémicos y proyectos, de investigación (en ciencias sociales y en educación y pedagogía) y pedagógico, de acuerdo con los distintos campos de formación docente (científico, pedagógico, investigativo, comunicativo y estético, ético-político) presentes en cada uno de los ciclos

¹⁶ Docente gestor. Comunicación personal. Octubre 19 de 2011

(fundamentación, profundización e innovación). Un docente gestor, expone en su relato, el proceso vivido en este sentido:

En medio de los debates hubo dos ideas, la del currículum integrado y la idea de Pedagogía intensiva; Currículum integrado que se opone a currículum agregado o de colección (...), atendiendo a lo propuesto por Bernstein (...). Entonces por oposición al currículo agregado o de colección de disciplinas desarticuladas y aisladas entre sí se propone un currículo integrado y la idea de la interdisciplinariedad surge no tanto de la necesidad o importancia de articular las disciplinas sino más bien de la idea de currículo integrado en la formación del educador (...) desde el punto de vista del diseño del currículo integrado la interdisciplinariedad es una consecuencia lógica de la integración¹⁷.

El fragmento anterior muestra que desde esta estructura, el microdiseño curricular le apostó a una formación que diera cuenta de la pertinencia académica incorporando como suyos los elementos de la innovación, la multidisciplinariedad e interdisciplinariedad, la flexibilidad y la participación en la formación de los licenciados. (Aguilar, et al., 2000, p.74)

En segundo orden, y guardando estrecha relación con lo anterior, el diseño curricular resalta la importancia de que la investigación formativa favorezca en el estudiante el contacto con la realidad social de tal forma que se posibilite una mayor integración entre la teoría y la práctica, expresándola en el estudio de contextos socioculturales diversos, como base de una formación profesional con pertinencia social. Las metodologías que acompañarían el desarrollo de esta propuesta curricular retomarían como fundamento teórico el Constructivismo-comprehensivo, expresado a través de modalidades de trabajo como los seminarios, los talleres, las clases magistrales abiertas y las prácticas de campo.(Ibídem, p.45)

Finalmente, y de acuerdo con el papel que se otorga a la investigación en la formación del licenciado, se establecen dos líneas de trabajo investigativo: la primera, en pedagogía y

¹⁷ Ibíd.

didáctica de las Ciencias Sociales orientada a reconocer las necesidades de orden social, cultural y educativo del país, al estudio y desarrollo de innovaciones educativas, la modernización de procesos educativos, la renovación de la calidad de la educación, la construcción o reconstrucción de la identidad del nuevo docente, la transformación de ambientes educativos y las relaciones antidemocráticas que en ella habitan, etc. La segunda, en investigación en Ciencias Sociales, cuya pretensión se centra en el abordaje de estudios disciplinares, en campos como la Historia, la geografía, la economía, etc. (Ibídem. p.56)

Propuestas de formación: Durante el proceso de debate se identificaron tres posturas sobre la formación y su expresión a lo largo del plan de estudios. La primera proponía un abordaje de la formación desde una estructura interdisciplinar o multidisciplinar cuya esencia determinara tanto los campos de formación como cada uno de los ciclos. La segunda, apostaba a la formación disciplinar durante el primer ciclo para así poder abordar una formación interdisciplinar en los ciclos dos y tres. Y la tercera, optaba por una formación integrada entre lo disciplinar e interdisciplinar en todos los ciclos de tal forma que hubiesen algunos espacios académicos disciplinares y otros interdisciplinares en un mismo semestre y ciclo. Estas posturas son recordadas por una docente de la época, con el siguiente relato:

De los temas, uno que ha sido recurrente, y lo sigue siendo, y ha sido el tema de la disciplinariedad y la interdisciplinariedad esa fue una discusión fuerte que se abordó durante un tiempo importante y en la que se manejaban las dos posiciones, entonces quienes decían que el plan de estudios debía recoger una mirada en donde las disciplinas estuvieran explícitas porque eso garantizaría la formación de un licenciado con idoneidad en el conocimiento y la otra posición en la que se planteaba mejor la posición o la opción de hacer partícipes de las disciplinas pero no desde el saber mismo como un cajoncito en el plan de estudios sino en el diálogo de saberes. Finalmente, después de toda esa discusión, y no quiero decir que haya ganado la segunda, pero digamos que la presencia en el plan de estudios fue a través de núcleos temáticos, núcleos problémicos y proyectos y que en últimas estaría más asociado pues a los aportes de las disciplinas pero desde campos de conocimiento en las que ellas convergen.¹⁸

¹⁸ Docente gestora. Comunicación personal. Octubre 6 de 2011.

La orientación hacia la formación interdisciplinar definiría la estructura del macro y micro diseño curricular y en particular en la formulación de los distintos núcleos temáticos y problémicos y los proyectos del ciclo de innovación. La discusión sobre este aspecto se ha mantenido vigente desde entonces y ha sido retomada en distintos momentos del desarrollo de la licenciatura tanto en los procesos de Autoevaluación y acreditación, como en aquellos que impulsan o promueven reformas curriculares a este respecto.

Los campos de formación: Esta discusión pretendió dar forma, ordenar y valorar cada uno de los campos de formación que conformarían la malla curricular y establecer la forma como se expresaba cada uno de ellos en el macro y el micro diseño de la misma.

Durante este proceso varios componentes encontraron eco en el equipo de trabajo. Por un lado, el campo de formación investigativo focalizó consenso en torno a su importancia para el futuro egresado y para un ejercicio profesional que mantuviera más relación con la producción de conocimiento y las ciencias sociales. Los fragmentos que siguen describen la incursión de la investigación en el debate interno:

En las discusiones luego empezó como a evidenciarse el tema de la investigación esperando que en los cuatro semestres se trabajara de alguna manera; luego se dijo que iba a ser transversal, pero creo que esas cosas aparecieron un poco más en la parte del micro currículo¹⁹

Cuando yo llegué a Sociales los geógrafos peleaban con los historiadores porque tenían 36 espacios académicos y ellos tenía 6, luego llegaron los filósofos a pelearse espacio, luego los politólogos, luego los economistas y así, luego los sociólogos, tuvimos hasta antropólogos y arqueólogos; estábamos los psicólogos y los pedagogos también y entonces todo el mundo quería verse representado ahí. (...) Luego apareció la investigación también y empezó a reclamar sus espacios también ahí.²⁰

Un segundo campo con gran aceptación durante la deliberación fue el pedagógico, que encontró como fundamento la necesidad de que la pedagogía dejara de ser un espacio

¹⁹ *Ibíd.*

²⁰ Docente gestora. Comunicación personal, Septiembre 29 de 2011.

marginado en la formación del licenciado y empezara a ocupar un lugar de mayor preponderancia y relevancia:

En ese marco, [de la adopción de los lineamientos del Proyecto Educativo de Facultad] el campo de formación pedagógica (que es uno de los cinco campos de formación) buscó identificar en qué consistía, cuáles eran las secuencias y qué propósito se tenía, aunque no teníamos tradición de pensar eso (ni el proyecto ni la Facultad). La Facultad de Ciencias y Educación venía de un discurso bastante general sobre políticas públicas en educación, sobre la educación colombiana, sobre sistemas educativos comparados y que esas eran las materias, la didáctica general, las didácticas específicas y no había una reflexión propia sobre lo pedagógico²¹

Este campo de formación se entiende desde un sentido amplio, histórico- educativo y como un asunto socio-cultural, donde la pedagogía y la didáctica encuentran su máxima expresión. Como parte del mismo campo se acordó que la psicología cognitiva, que durante planes de estudios anteriores mantuvo un lugar privilegiado para la formación de maestros, sería llevada a las disciplinas de tal manera que contribuyera a comprender la epistemología de las mismas; sumado a ello, la posibilidad de definir el nivel del sistema educativo al cual se orientaba la formación del nuevo profesional, debía tener en cuenta, desde el aprovechamiento de la psicología, el estudio y abordaje de las formas y los procesos de desarrollo en general y de construcción de conocimiento específico social, de la población objeto del ejercicio profesional. El abordaje de la formación pedagógica cambia así la ruta de trabajo, de una pedagogía extensiva a otra intensiva, tal y como lo muestra este relato:

En oposición a la pedagogía extensiva que es una gran cantidad de materias con bajas intensidades horarias, vistas de manera superficial (Pedagogía extensiva), se sustituyó por una Pedagogía Intensiva (pocas materias con altas intensidades horarias para que se pueda profundizar en los temas) y esas dos ideas quedaron en el currículo, en el plan de estudios. Estas ideas, que recogen en cierto modo una apuesta política que viene desde el movimiento pedagógico, quedaron incorporadas en el campo de formación pedagógica.²²

²¹ Docente gestor. Comunicación personal. Octubre 19 de 2011.

²² *Ibíd.*

Finalmente, el equipo de trabajo determinó que a lo largo del campo pedagógico se debían abordar, entre otros, los problemas de la cultura escolar, la sociología de la educación, la legislación en educación , etc., como componentes de lo pedagógico y además, de forma diferenciada, la didáctica general y la específica de las ciencias sociales. El papel de la formación pedagógica y de la investigación pedagógica e innovaciones educativas, ocuparon un lugar importante bajo el reconocimiento de su pertinencia en el proceso de formación docente, haciendo un giro a lo que anteriormente se había establecido en los planes de estudios en materia de formación docente en este campo en concreto.

Los demás campos de formación, no evidencian mayores abordajes o debates, para su consolidación, exceptuando la discusión que antecedió la constitución del campo ético-político ya que, a diferencia de los anteriores, este campo no contaba con aceptación ni consenso. La delimitación final dentro del plan de estudios estuvo signada por la reflexión que un sector de docentes realizó en torno a la importancia de que el nuevo profesional, que además debería abordar el área obligatoria de Ética y Valores según la Ley 115 de 1994, promoviera desde su ejercicio profesional la formación en ciudadanía, en democracia, en participación y en derechos, entre otros, en el marco de las urgentes respuestas que demanda la dinámica social actual en materia de convivencia, cultura de paz y democracia.

Aunque la discusión sobre los distintos campos de formación no aparece registrada en su totalidad en el vídeo que recoge el proceso de deliberación para la creación de la Licenciatura, los aspectos y consensos generales de cada uno de ellos son recogidos más adelante en documentos y publicaciones institucionales del Proyecto Curricular, principalmente en la Revista Conjeturas, del año 2000 (Ibídem).

La práctica: Como resultado de la discusión se acordó que la formación de maestros en la nueva licenciatura adoptaría el carácter de integración teórico-práctica, sin que ello significara que lo primero anteciedera a lo segundo ni mucho menos que se retomara el desarrollo de prácticas artificiales, sino que por el contrario la formación se centrara sobre la reflexión crítica de la experiencia de los estudiantes. De este modo se eliminaría la figura de prácticas docentes que se desarrollaban en los últimos semestres de formación del plan

de estudios de la Licenciatura anterior bajo la denominación Práctica Docente I y II, y se retomaría el principio de practicidad, expresado en prácticas de campo a lo largo de toda la carrera, equivalentes a espacios de confrontación con el entorno desde el abordaje integral de los procesos sociales y educativos.

Los ciclos: En este aspecto, que buscaba determinar las características e intensidad de cada uno de los ciclos a lo largo del plan de estudios, se identificaron dos propuestas: La primera, que proponía la creación de un ciclo de fundamentación, otro de integración y otro de especialización o de profesionalización con iguales intensidades horarias y fundamentados por la interdisciplinariedad. La segunda, proponía la creación de un ciclo de fundamentación (disciplinar), otro de profundización (temático, problémico e interdisciplinar) y un ciclo de especialización (investigativo en educación o en problemas de las Ciencias Sociales). Detallemos algunos ejemplos de estas discusiones con los siguientes relatos de docentes gestoras:

Con respecto a los ciclos, en ese entonces, se hizo el ciclo de fundamentación y se discutía si debía ser disciplinar por lo mismo que era de fundamentación pero el problema es que las disciplinas en Ciencias Sociales son muchas y entonces a qué disciplinas nos instalábamos y por qué.²³

La pelea más grande fue porque había dos posturas: una postura que decía que tenía que haber un ciclo de fundamentación disciplinar y un ciclo de profundización interdisciplinar y donde los profesores decían que para las Ciencias Sociales es fundamental primero comprender los desarrollos disciplinares y luego dar tres vueltas y girar y revolver todo con la inter disciplina. Nosotros partíamos diciendo que no, que la comprensión del mundo social la tiene el niño desde la manera cómo se representa la realidad (...) y que ese tenía que ser el eje y en esa medida las disciplinas, que aportan a un conocimiento, no se convierten en el eje principal del trabajo de los estudiantes. La pelea era principalmente porque (...) entonces todo el mundo

²³ Docente gestora. Comunicación personal Octubre 10 de 2011.

*quería verse representado ahí y todas las disciplinas reclamaban más intensidad horaria en el plan de estudios.*²⁴

Siguiendo las orientaciones del Proyecto Educativo de Facultad (FCE-UD, S.F. P.32), se determinó adoptar los lineamientos de la Facultad para el diseño de los planes de estudio. De este modo, la LEBECS se estructuró con cinco de campos de formación (científico comunicativo-estético, ético-político, pedagógico e investigativo); los tres primeros divididos en dos ciclos (fundamentación y profundización) y los dos últimos en tres ciclos (adicionando a los anteriores, el ciclo de innovación). Los espacios académicos del ciclo de fundamentación y del ciclo de profundización se soportarían en núcleos temáticos y núcleos problémicos respectivamente, configurados a partir de los aportes de las diversas disciplinas de forma interdisciplinaria. El ciclo de innovación se sustentaría en el planteamiento y desarrollo de proyectos de investigación y pedagógicos. Desde allí se expresa la necesidad de conformación de equipos interdisciplinarios para el desarrollo de los primeros ciclos especialmente.

De esta forma, y con el apoyo del Consejo Curricular y distintos comités de trabajo, se concluye el macro y micro-diseño de la malla curricular, que complementado con los principios rectores anteriormente mencionados, permiten obtener la Acreditación previa ante el Ministerio de Educación Nacional, mediante Resolución No. 1250 del 17 de mayo de 2000, poniendo en marcha el Programa de Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales, ofreciendo el siguiente plan de estudios:

²⁴ Docente gestora. Comunicación personal, Septiembre 29 de 2011.

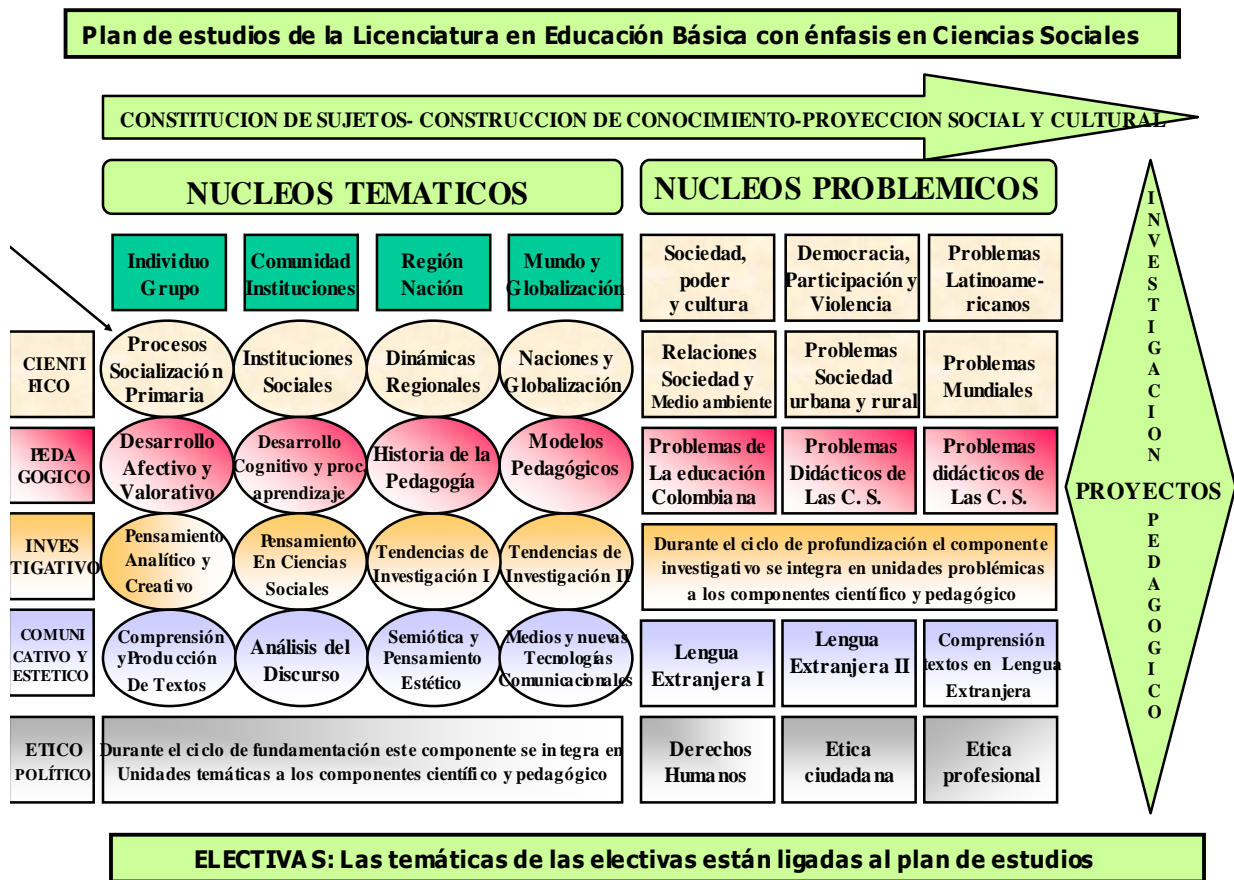


Figura 1. Plan de estudios de la LEBECS-UD, Segundo semestre del año 2000

Fuente: Informe de autoevaluación licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales (LEBECS), Bogotá, enero 2009, Pág. 16

Como resultado de largos procesos de deliberación, autoevaluación, análisis y revisión juiciosa del currículo y plan de estudios, y previa obtención de la Acreditación previa (Registro calificado), desde el segundo semestre del año 2000, fue puesta en marcha la LEBECS-UD. La iniciación y el proceso de ejecución de la nueva licenciatura no estuvieron exentos de obstáculos y dificultades.

Los cinco primeros años de la licenciatura representan un espacio de confrontación entre lo escrito y acordado en los documentos previos, y su articulación de forma concreta en el desarrollo práctico del programa.

CAPÍTULO IV

LA FORMACIÓN PEDAGÓGICA EN LA LEBECS

4.1 El campo de formación pedagógica en la estructura del Plan de Estudios

El elemento pedagógico a lo largo de los distintos programas académicos que por más de 35 años ha administrado la Carrera de Ciencias Sociales de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, se ha mantenido en constante construcción. En ocasiones tal elemento ha adquirido mayor o menor relevancia en el currículo y en los perfiles profesionales de los egresados de acuerdo con las políticas educativas a las que se busca responder. También cuentan en este proceso los intereses y tendencias epistemológicas, teóricas o políticas, de los docentes que han estado a cargo de los programas en este campo de formación. En el marco de la creación de la LEBECS, a partir de la fundamentación teórica del macro diseño curricular, la pedagogía como disciplina fundante se constituye en el elemento que dará forma a lo que se conocerá como el Campo de Formación Pedagógica.

Las orientaciones generales que dan forma a esta idea son retomadas del Decreto 272 de 1998 en su Art 2o: “Los programas académicos en Educación corresponden a un campo de acción cuya disciplina fundante es la pedagogía, incluyendo en ella la didáctica, por cuanto constituye un ámbito de reflexión a partir del cual se genera conocimiento propio que se articula interdisciplinariamente”. Este decreto incidió de forma directa en la organización de los programas académicos de formación de educadores y prestó especial atención sobre el énfasis en el saber pedagógico, con el fin de que esta formación posea “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”, según lo dispuesto en el Cap. II, Art IV, literal c.

De este modo, el macrodiseño curricular de la nueva licenciatura se orienta hacia una concepción de la Pedagogía que aporte a la construcción de sujetos sociales, desde una mirada reflexiva que trascienda los abordajes meramente teórico- prácticos del campo educativo. En ese orden de ideas, la pedagogía se constituye en “una disciplina que reflexiona acerca del acto de educar, que lleva implícita la formación de personas que crean y constituyen saberes para interpretar y transformar social e históricamente la realidad concreta” (Aguilar, et al., 2000, p.16). Igualmente, los fundamentos que sustentan el macrodiseño curricular, pretenden trascender lo puramente metodológico en los espacios de reflexión del saber pedagógico desde las distintas dimensiones sociales, manteniendo su autonomía frente a otros saberes, sin perder comunicación con los mismos, con el fin de orientar de forma explícita la formación o educación de una persona o grupo social.

Los anteriores conceptos toman forma en el Proyecto Educativo de Facultad, que recogiendo lo dispuesto por el Decreto 709 de 1996, propone la adopción de cinco campos de formación (científico, ético político, investigativo, comunicativo y estético y pedagógico) en todos los programas de licenciaturas. En ese orden de ideas, el campo de formación pedagógica en el Proyecto de Facultad se define como:

La pedagogía se constituye como el núcleo integrador del saber profesional del Proyecto de formación docente, como campo de conocimiento que sitúa la acción educativa en la institución escolar para caracterizar los sujetos de la interacción, los espacios escolares y los ambientes de realización. Igualmente transforma los conocimientos científicos disciplinares al ubicarlos en el contexto de la enseñanza. Es en consecuencia un campo de saber teórico en donde confluyen aportes de las distintas disciplinas de las Ciencias de la Educación que analizan su status epistemológico (Filosofía de la Educación); sus contextos de realización y procesos sociales involucrados (sociología de la Educación); los procesos de desarrollo cognitivo social y expresivo de los participantes en los eventos educativos (Psicología educativa); la caracterización de la problemática educativa en nuestro país (Historia de la Educación); la gestión educativa en el contexto de la institución escolar (Legislación y administración

educativa). Es también un campo del saber en donde se ejecutan la praxis de la enseñanza y el aprendizaje como procesos de interacción” (FCE-UD, S.F. p.33)

Los anteriores planteamientos suponen además que la complejidad de tales elementos obliga a darle a la pedagogía una mirada interdisciplinaria e integradora de distintos saberes, aplicando principios teórico-prácticos (saber y saber hacer), integrando, entre otros, núcleos problémicos como el desarrollo humano, el desarrollo pedagógico, didáctico y curricular, la gestión escolar y la problematización de la institución escolar y el proyecto de sociedad.

Con esto llegamos a entender que los gestores de la LEBECS retoman toda la construcción teórica y epistemológica de los campos de formación y dan vida a cada uno de ellos en el diseño curricular. Para el caso específico que nos ocupa el Campo de Formación Pedagógica de la LEBECS es entendido como “Un espacio de producción y práctica social, acerca de las relaciones entre los conocimientos y su enseñanza, de las mediaciones simbólicas que ocurren en el proceso de pensamiento y el aprendizaje, de los fines de la formación, acerca del sentido y la legitimidad de la actividad del educador, de los conocimientos sociales y culturales que actúan sobre la escuela, el maestro y el alumno, y en fin de los problemas de la educación” (Aguilar, et al., 2000, p.35).

En consecuencia, en el microdiseño curricular, el Plan de estudios de la LEBECS materializa todas estas ideas y postulados en 10 espacios académicos, a lo largo de tres ciclos fundamentales que atraviesan la estructura curricular: En el ciclo de fundamentación los espacios académicos Desarrollo Afectivo y valorativo (I semestre), Desarrollo Cognitivo y procesos de aprendizaje (II semestre), Historia de la Pedagogía (III semestre) y Modelos Pedagógicos contemporáneos (IV semestre); en el ciclo de profundización, los espacios académicos Problemas de la Educación colombiana (V semestre), Problemas Didácticos I (VI semestre) y Problemas Didácticos II (VII semestre); en el ciclo de Innovación los espacios académicos Proyecto Pedagógico I, II y III (VIII, IX y X semestre respectivamente). Los espacios de los ciclos de fundamentación y profundización cuentan

con una intensidad horaria de 6 horas semanales y los espacios del ciclo de innovación con una intensidad de 10 horas semanales.

Es importante aclarar que la anterior organización del plan de estudios responde a una concepción de currículo integrado, plasmada en la fundamentación teórica del macrodiseño curricular, lo que hace que la estructura de todos los ciclos y campos de formación mantenga una estrecha relación y secuencialidad entre sus componentes (los ciclos y campos de formación). Esta concepción curricular favorece procesos de trabajo interdisciplinario y por proyectos, toda vez que cuenta dentro de sus características con elementos como la innovación, la investigación, la multidisciplinariedad e interdisciplinariedad, la practicidad, la flexibilidad frente a la producción cambiante del conocimiento, la participación, la pertenencia social, la pertinencia académica, y la evaluación.

El campo de formación pedagógica no está concebido como un campo aislado de otros y por el contrario se espera que cada uno de sus espacios académicos, lejos de limitar la autonomía, aporte en la construcción colectiva de conocimientos, ambientes, metodologías y sentidos, alrededor de la formación de los Licenciados en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales, manteniendo armonía con la misión y visión del Proyecto Curricular, desde los distintos elementos que a continuación se presentan.

4.2. Los elementos de la formación pedagógica:

Con el objetivo de ampliar la comprensión sobre la estructura interna que ha tenido el campo de formación pedagógica de la LEBECS, a continuación se hace un acercamiento a diferentes elementos que lo han conformado desde sus inicios hasta el año 2010 y se presentan algunos análisis, así como distintas percepciones que tienen los actores sobre ellos, mostrando un amplio panorama sobre los fines, los paradigmas y las escuelas de pensamiento, los contenidos, las metodologías y los recursos didácticos y la bibliografía, empleados en el desarrollo de este campo de formación.

Entendemos por fines, las intencionalidades y propósitos (implícitos o explícitos) que los docentes se trazan, en general desde la formación pedagógica y en particular desde el espacio académico a cargo, durante el proceso formativo y que recoge no solamente aspectos de orden cognitivo, sino también procedimental, valorativo y actitudinal.

Los paradigmas y/o escuelas de pensamiento recogen las teorías y paradigmas del conocimiento y que de una u otra forma intervienen en la construcción teórica y epistemológica del campo de la educación y la pedagogía, los cuales son seleccionados por los docentes de acuerdo a sus intereses y a las tendencias que se observan en cada momento histórico.

Los contenidos agrupan las temáticas del campo de la Educación y la Pedagogía que los docentes seleccionan y abordan en los espacios académicos a cargo.

Las metodologías y los recursos didácticos responden al qué y al cómo se desarrolla el proceso de formación. Involucran las estrategias y formas de trabajo académico empleadas en el desarrollo de los espacios académicos por los docentes, tanto en el trabajo individual como en el trabajo conjunto con otros docentes. Estrechamente ligado a este elemento también se encuentran los ejercicios prácticos que dan cuenta de la integración, en distintos niveles de complejidad, de aspectos teóricos y prácticos, tales como aplicación de teorías, salidas de campo y prácticas pedagógicas.

Los ejercicios investigativos hacen referencia al uso, en distintos niveles de apropiación e implementación, de diversos enfoques epistemológicos y metodológicos del campo investigativo para la producción de nuevo conocimiento

La bibliografía es el conjunto de documentos, libros, artículos, ensayos etc., en los cuales se encuentran los referentes teóricos, conceptuales e investigativos que soportan las propuestas formativas de los docentes en el syllabus de acuerdo con cada uno de los espacios académicos del campo de formación, haciendo especial énfasis en los autores y fuentes con mayor presencia en los mismos.

La reflexión sobre los aspectos señalados anteriormente se soporta en una revisión de 37 syllabus de los distintos espacios académicos del ciclo de fundamentación y profundización, presentados por los docentes entre el año 2000 y 2010²⁵; en entrevistas guiadas a ocho docentes que con mayor frecuencia han estado a cargo de los distintos espacios académicos del campo de formación; en entrevistas a seis coordinadores que en el periodo señalado han tenido a su cargo la administración y gestión de la LEBECS y en la aplicación de cincuenta y seis cuestionarios a estudiantes de la licenciatura de distintos semestres.

4.2.1 Los fines de la formación pedagógica del licenciado

Si recordamos que los fines se constituyen en las intencionalidades y propósitos (implícitos o explícitos) que los docentes se trazan, en general desde la formación pedagógica y en particular desde el espacio académico a cargo, durante el proceso formativo y que recogen intenciones no solo en el orden cognitivo, sino también procedimental, valorativo y actitudinal, podemos decir que los fines en la LEBECS, implícitos en la descripción que se presenta sobre el campo de formación y otros referentes normativos (Ídem), se orientan hacia los siguientes elementos:

- ✓ Producción y práctica acerca de las relaciones entre el conocimiento y su enseñanza
- ✓ Producción y práctica de mediaciones simbólicas que ocurren en el proceso de pensamiento y aprendizaje
- ✓ Producción y práctica de los fines de la formación
- ✓ Producción y práctica de sentido y legitimidad de la actividad del educador
- ✓ Producción y práctica frente los condicionantes sociales y culturales que actúan sobre la escuela, el maestro y el alumno
- ✓ Producción y práctica sobre los problemas de la educación

²⁵ El total de syllabus analizados se distribuyen en : 12 de Desarrollo Afectivo y Valorativo, 4 de Desarrollo Cognitivo y Procesos de Aprendizaje, 5 de Historia de la Pedagogía, 3 de Modelos Pedagógicos, 7 de Problemas de la Educación Colombiana, 5 de Problemas Didácticos I y 1 de Problemas Didácticos II. La relación del material existente analizado se encuentra detallado en el anexo No. 1.

- ✓ Redefinición del papel profesional del docente como investigador y líder de procesos tecnocientíficos y socioculturales, desde la pedagogía, la didáctica y la tecnología.

Sumado a lo anterior, en los fundamentos de la LEBECS, se retoma lo dispuesto en el Decreto 0709/96, Art 8, y sus orientaciones sobre la estructuración de los programas de formación de educadores, a partir de campos. En lo que se refiere al campo de formación pedagógica, del decreto establece que éste debe básicamente “proporcionar los fundamentos de enseñanza aprendizaje, debidamente orientados y acordes con las expectativas sociales, culturales, colectivas y ambientales de la familia y la sociedad”. (Ibídem, p.37)

En último lugar, los fines de la formación pedagógica de la LEBECS, están alimentados por lo dispuesto en la Ley 115, Cap. 2, sobre la formación de educadores Art. 109, finalidades de la formación de educadores, que señala los siguientes fines generales:

- ✓ Formar un educador de la más alta calidad científica y ética
- ✓ Desarrollar teoría y práctica pedagógica como parte fundamental del saber del educador
- ✓ Fortalecer la investigación en el campo pedagógico y en el saber específico
- ✓ Preparar educadores a nivel de pregrado y de postgrado para los diferentes niveles y formas de prestación del servicio educativo”.

Todos los anteriores postulados para los gestores de la experiencia hacen parte de los sentidos y significados de la formación pedagógica de la licenciatura. Los cambios, omisiones o reafirmaciones que se hacen en el tiempo, e incluso aquellos elementos que nunca han trascendido las letras de los fundamentos no están documentados pues no se registran evaluaciones de los mismos o construcciones nuevas que alimenten lo que en un inicio se plasmó como fines del campo explícitamente.

El conjunto de maestros del campo de formación pedagógica entrevistados manifestó conocer plenamente los fines de dicha formación, a diferencia de los estudiantes

encuestados²⁶, quienes sólo en un porcentaje del cincuenta por ciento, manifestaron conocerlos. En la revisión de los syllabus se puede identificar que pocos de éstos hacen referencia explícita a los fines que la licenciatura se traza a nivel general, y en el campo de formación pedagógica en particular, pero que, como se evidencia más adelante, al ser analizados se pueden identificar algunos elementos comunes con los fundamentos institucionales, expresados en unos objetivos específicos, que en cada caso dependen de lo que se busca en el espacio académico y de los intereses del docente a cargo.

Si se revisan la variedad de definiciones que los actores hacen de este punto, encontramos que de una u otra manera, las cercanías y distancias con lo planteado en los documentos institucionales, varía de acuerdo a los actores referenciados. Con el fin de recoger la mayor parte de ellas, se clasificaron en tres elementos principalmente: las intencionalidades Cognitivas, las procedimentales y metodológicas y las intencionalidades valorativas o actitudinales.

Las intencionalidades cognitivas recogen aquellos propósitos que buscan la comprensión y dominio de conocimientos científicos y el desarrollo de procesos cognitivos y mentales en el procesamiento e interpretación de los mismos o en la producción de unos nuevos. Desde este elemento se puede identificar la necesidad que tienen los docentes que orientan los espacios del campo de formación de que los estudiantes se acerquen a ciertos conceptos, teorías, escuelas de pensamiento y temas del campo de la educación, la pedagogía y las Ciencias Sociales, es decir, se recoge el qué se debe saber y su importancia en la formación, sin ignorar que si bien muestra puntos de encuentro con los planteamientos institucionales, en general recogen las intencionalidades individuales de cada docente a cargo y la interpretación que los docentes hacen de las mismas.

²⁶ Con el fin de recoger algunas percepciones que los estudiantes tienen sobre diversos aspectos de su formación pedagógica, se aplicó un cuestionario (Ver anexo 2) a 56 estudiantes que cursaban distintos semestres. La aplicación de la muestra fue aleatoria, razón por la cual no se logró cubrir el mismo porcentaje de estudiantes en cada semestre. La cantidad de estudiantes encuestados, según el semestre que cursaban es: 12 estudiantes de I semestre; 7 de II semestre; 2 de III semestre; 8 de IV semestre; 2 de V semestre; 7 de VI semestre; 8 de VII semestre y 10 correspondientes al ciclo de innovación. El semestre cursado por los estudiantes entrevistados puede incidir en los análisis que a lo largo de este capítulo se presentan.

En ese sentido, se puede identificar que los docentes le dan más relevancia que los estudiantes a este punto, por lo que aspectos como la comprensión del mundo social y de los problemas de la educación, el conocimiento de tendencias y modelos de la educación, la Pedagogía y la didáctica, así como la posibilidad de desarrollar procesos cognitivos en los estudiantes, son los elementos que orientan la formación pedagógica en la LEBECS. En palabras de una docente del campo de formación, podemos destacar la importancia que tienen para algunos docentes, los aspectos cognitivos en los fines de la formación pedagógica de la LEBECS:

“En teoría lo conozco [el propósito], porque nosotros fuimos los gestores y se pretende conocer cuáles son las tendencias, inclusive históricas, cuáles son los modelos que se apropian en el sentido del desarrollo intelectual, de la pedagogía, los procesos cognitivos que se comienzan a ver en los primeros semestres (...). Yo creo que se busca en la Licenciatura primero, conocer cuál ha sido y ubicarse en el contexto educativo (nacional e internacional) pero para ubicarse en el contexto educativo tiene uno que tener mucha información sobre la educación como hecho social, como evento social, como todo esto. La otra es conocer los desarrollos epistemológicos y los estatus epistemológicos y los modelos de la pedagogía para poder más adelante, desarrollarlo en lo que se llama didáctica de las Ciencias Sociales. Es decir, hay dos ámbitos, conocer la forma social de la educación, en el cual los estudiantes se van a sumergir en el ámbito pedagógico y didáctico”²⁷

La voz de los demás docentes que han hecho parte de este campo de formación está representada en los syllabus, en los cuales se puede identificar que, a pesar de lo que muestran las entrevistas a los docentes con mayor permanencia en los distintos espacios académicos y las encuestas a los estudiantes, los syllabus dejan ver claramente una fuerte preferencia por establecer propósitos de orden cognitivo, en tanto que los objetivos o intenciones que se describen allí, expresan la búsqueda de conocer, comprender y analizar el campo teórico y epistemológico de la Educación y la pedagogía (escuelas, corrientes, teorías, tendencias, aportes, problemáticas, procesos, fundamentos, modelos, enfoques epistemológicos, funciones, características, estructuras paradigmáticas, condiciones,

²⁷ Docente de segundo semestre. Espacio Académico Desarrollo Cognitivo y Procesos de Aprendizaje. Comunicación personal, Octubre 10 de 2011

objetivos teóricos, categorías, herramientas teóricas, lineamientos, intencionalidades etc.), identificando a su vez los posibles puntos de debate, los actores que lo constituyen y las normas y políticas educativas que rigen este campo. Del mismo modo hay una fuerte intención de reflexionar y problematizar todos estos elementos así como de revisar propuestas alternativas a los esquemas denominados tradicionales.

En contraste con lo anterior, la perspectiva de los estudiantes muestra poca fuerza de este elemento en sus definiciones acerca de los propósitos de la Formación pedagógica, limitándola a algunas menciones relacionadas con la búsqueda de una formación de sujetos que comprenden y transforman la realidad social y cuentan con un dominio de conocimientos disciplinares, incluido el conocimiento pedagógico. Para ilustrarlo retomemos la mención que hace un estudiante de séptimo semestre frente al propósito de la formación pedagógica: *“El propósito que, según lo entendido, se traza la licenciatura está dado por la formación de sujetos que dominen variedad de disciplinas, entre ellas el saber pedagógico, gracias al cual se conoce tanto aspectos psicológicos, sociológicos y didácticos”*²⁸

En segundo orden, como parte de las intencionalidades procedimentales y metodológicas se recogieron elementos que describen una formación pedagógica que emplea una ruta de trabajo para su desarrollo, y que busca desde allí que se desarrollen ejercicios prácticos, para lo cual también se incluye la necesidad de aprendizaje de metodologías para llevar a cabo la praxis. Se destaca además que en este aspecto no sólo se incluye la necesidad de evidenciar el cómo hacer las cosas en ejercicio de la docencia (y en donde se evidencia fuertemente la relación hacer- didáctica), sino que también se espera en algunos casos que la formación didáctica conlleve a procesos de investigación en el campo.

A diferencia del elemento cognitivo, el aspecto procedimental y metodológico cuenta con un espacio importante en las referencias que hacen los estudiantes en tanto que en ellas se evidencia la tendencia a esperar que el campo de formación pedagógica aporte elementos metodológicos y didácticos que apoyen el futuro ejercicio docente, dejando ver que desde

²⁸ Estudiante que cursaba sexto semestre, en mayo de 2011.

la perspectiva de los estudiantes (porque lo esperan de sus maestros o porque éstos han logrado enviar este mensaje) se entiende que la formación pedagógica privilegia el cómo hacer sobre el qué saber. En ese orden de ideas, se destacan los procesos de investigación en educación y pedagogía, que están ampliamente ligados al aspecto procedimental sin romper su relación con el elemento cognitivo, y que los estudiantes dejan ver que no se espera que los dichos procesos o ejercicios investigativos correspondan necesariamente a un espacio académico en particular, sino que se encuentra implícita o explícitamente anclado a lo largo de la formación profesional de esta licenciatura, incluido en el campo de formación pedagógica. Sumado a lo anterior, y en igual importancia que el elemento investigativo, se evidencia en las definiciones de los estudiantes sobre los propósitos de su formación pedagógica, una frecuente mención al elemento interdisciplinar, presentándola como la ruta de trabajo para el desarrollo de estos espacios y de la construcción del conocimiento en Educación y Pedagogía, dejando entrever su conocimiento sobre los propósitos que tiene la licenciatura al privilegiar dicha perspectiva en sus fundamentos.

De este modo, algunos ejemplos que soportan lo dicho anteriormente sobre el aspecto procedimental y metodológico, y que recoge elementos como la formación didáctica, metodológica, investigativa e interdisciplinar se evidencian en las siguientes definiciones de estudiantes de sexto, cuarto y noveno semestre, respectivamente:

“Formar al estudiante con fundamentos psicológicos, didácticos y metodológicos para que su desempeño como docente sea de la mejor manera”²⁹

“Formar estudiantes o docentes críticos, investigadores que aporten en la educación a estudiantes autónomos y conocedores de su entorno en su vida social”³⁰

“Una construcción de docentes a partir de la interdisciplinariedad”³¹

²⁹ Estudiante que cursaba sexto semestre en mayo del 2011.

³⁰ Estudiante que cursaba cuarto semestre en noviembre del 2010

³¹ Estudiante que cursaba noveno semestre en enero de 2012

Las intencionalidades en el ámbito de lo metodológico y procedimental expresadas en los syllabus a su vez, ocupan el segundo lugar de importancia en los docentes del campo de formación, en tanto que se espera que las temáticas abordadas vayan de la mano de desarrollo prácticos, aplicación de teorías, ejercicios investigativos y diseño de propuestas novedosas, identificando y apropiando a su vez herramientas metodológicas investigativas y de la didáctica; de este modo se concluye que la apropiación del campo teórico que se expone en los espacios académicos, se logra más fácilmente a través del “hacer”, hacia donde se orientan más de la mitad de las intencionalidades de los syllabus como prioridad de los espacios académicos o como complemento del elemento cognitivo anteriormente enunciado.

El tercer elemento a tener en cuenta en la revisión del propósito de la Formación pedagógica de la LEBECS, es aquel definido como el aspecto actitudinal y valorativo, desde el cual se aglomeran las intencionalidades de formación en aspectos como la ética y determinados valores que se asumen como imprescindibles en la formación y ejercicio de un docente. Este aspecto es ampliamente mencionado en lo que los actores definen como los propósitos de la formación pedagógica de la licenciatura y se centra en la intención de una formación que consolide la ética profesional como eje articulador de los distintos espacios del campo de formación. Si bien la formación ética, la potenciación de actitudes y valores que abonen en la formación de maestros innovadores y con altas calidades humanas resulta altamente importante para estudiantes y docentes del campo de formación, frente a éstos últimos se evidencia una fuerte contradicción entre lo que dicen pretender los maestros entrevistados y lo que está plasmado en la mayoría de los 37 syllabus revisados, en los cuales este elemento está muy desdibujado y sólo se encuentra enunciado en 4 de los mismos, bajo las pretensiones de aportar, desde unos pocos espacios del campo de formación, al desarrollo individual y profesional, al empoderamiento ético y político del docente, además de su saber pedagógico, y a construir desde la ética, posturas y criterios propios sobre el campo de la educación

En ese mismo sentido, se evidencia que para los estudiantes, mucho más que para los docentes, elementos como la formación de docentes críticos y/o la formación en valores y

ética docente se convierte en el principal objetivo de la formación pedagógica mientras que para los docentes el espacio de mayor mención hace referencia a una formación en desarrollo humano y valores y a consolidar el campo de formación como un espacio que permita construir el sentido de la educación, la pedagogía y la profesión docente, sin dejar de lado la ética y la formación del pensamiento crítico, pero con menor frecuencia. Iluminemos lo que venimos diciendo con algunos ejemplos, en palabras de los actores en mención:

La intencionalidad de la formación de sujetos críticos puede ilustrarse mejor con las palabras de un estudiante de décimo semestre quien destaca la pretensión de “formar docentes éticos, que sepan resolver problemáticas y reflexiones sobre los procesos educativos”³²; igualmente un estudiante de sexto semestre define el propósito de la formación pedagógica como “La formación de sujetos críticos que por medio de la interdisciplinariedad comprendan su entorno social y lo transformen”.³³

Por su parte, y a modo de ejemplo sobre los elementos descritos anteriormente por los docentes, encontramos la siguiente alusión:

“El propósito es darles a ellos elementos acerca del desarrollo humano, de sus propios procesos afectados por unas condiciones familiares, por unas condiciones sociales, por unas experiencias en la escuela para que ellos también tengan esa perspectiva y reconozcan la importancia de los procesos afectivos, valorativos y de desarrollo de las persona...”³⁴

Y sobre la necesidad de conducir a la formación de sentido de la educación, la pedagogía y la profesión docente, resulta muy oportuna la mención que hace un docente a del CFP, de cuarto semestre:

³² Estudiante que cursaba décimo semestre en noviembre de 2010.

³³ Estudiante que cursaba sexto semestre en mayo de 2011.

³⁴ Docente a cargo del espacio académico Desarrollo Afectivo y Valorativo, durante los periodos 2000-2003 y 2010 hasta la fecha. Comunicación personal, 29 de septiembre de 2011

“El propósito es que los estudiantes de Ciencias Sociales tengan definida y de manera clara la importancia de la formación pedagógica, más allá de lo didáctico, lo pedagógico en cuanto que sepan para qué se enseña Ciencias Sociales, sea historia o geografía, o cartografía o demografía, pero que ellos tengan claro cuál es el sentido del acto educativo. Es decir, todos somos educadores, de alguna manera, alguna vez, todos somos educadores y por eso el problema del sentido de la educación es que uno debe tener claro para qué se enseña (...) cuál es el sentido de la educación porque la pedagogía tiene razón de ser en razón del para qué enseñamos y cuál es el sentido y qué intencionalidad tiene el acto de enseñar”³⁵

Un elemento adicional a tener en cuenta en este análisis, es el elemento de la innovación como propósito de la formación pedagógica y que si bien no es el elemento con mayor mención, y también puede estar ligado al aspecto metodológico y procedimental, se identifica como un elemento particular para algunos estudiantes y docentes, a lo largo de sus respuestas, destacando que el propósito de la formación pedagógica mantiene una estrecha relación investigación-Innovación, como lo describen los siguientes relatos de estudiantes: *“Formar profesionales con capacidad de innovación e investigación pedagógica”³⁶*; *“Ser docente investigativo, es decir, que construya nuevas pedagogías”³⁷*.

Pese a los anteriores ejemplos, la innovación, que puede ser considerada como una de las banderas de esta propuesta de formación de maestros, desde sus fundamentos epistemológicos, políticos e incluso de su diseño y estructura curricular, se encuentra relegada a planos secundarios o invisibilizada en los propósitos que los docentes se trazan con la formación pedagógica de sus estudiantes.

El análisis de los elementos presentados en este apartado nos demuestra ausencia de armonía entre las intencionalidades expresadas en los documentos institucionales acerca de la formación pedagógica de la licenciatura y las intencionalidades de los docentes del campo de formación; grandes contradicciones entre lo que éstos últimos dicen y lo que plasman en los syllabus y más aún entre lo que dicen o presentan estos docentes en sus

³⁵ Docente del CFP, a cargo del espacio Modelos Pedagógicos, entre el año 2006 y 2010. Comunicación personal, Octubre 10 de 2011.

³⁶ Estudiante que cursaba octavo semestre en noviembre de 2010.

³⁷ Estudiante que cursaba séptimo semestre en mayo de 2011.

programas y lo que finalmente está siendo entendido por los estudiantes. Identificar que si bien encontramos intencionalidades comunes entre los distintos actores, el nivel de importancia que le imprima cada uno de ellos conlleva a confrontaciones entre sí, prejuicios, apatías, olvidando que también, sin el ánimo de homogenizar, resulta evidente que el conocimiento de lo que cada uno de los actores pretende o espera de la formación pedagógica, puede clarificar y ampliar las rutas que materialicen apuestas colectivas dotadas de sentido para todos los actores que intervienen en este campo de formación.

4.2.2 Los paradigmas y las escuelas de pensamiento

Al comenzar estas reflexiones sobre la estructura de la formación pedagógica en la LEBECS se señaló que ésta puede responder a unos fundamentos teóricos y epistemológicos, seleccionados de forma intencional por quienes ha acompañado los procesos de diseño, y sobre todo de ejecución, del campo de formación pedagógica de la Licenciatura. De este modo, este apartado pretende analizar los fundamentos teóricos y epistemológicos, a partir de la identificación de los paradigmas, escuelas de pensamiento y corrientes teóricas que hacen parte o se relacionan de una u otra forma con el campo de la educación y la pedagogía, y que en el marco de la formación profesional de los licenciados, son seleccionados y expuestos por los distintos maestros, determinando la estructura misma del campo de formación pedagógica.

Para el análisis de este elemento, debemos recordar que, en las reflexiones expuestas anteriormente acerca de los propósitos que la licenciatura y los docentes se trazan con esta formación, se evidenciaba una fuerte tendencia a fijarse propósitos cognitivos, es decir, que procuran el conocimiento, apropiación y análisis de distintos campos paradigmáticos y teóricos de las Ciencias Sociales, la educación y la pedagogía. Por esta razón resulta importante establecer concretamente cuáles paradigmas o corrientes de pensamiento son los que se abordan con mayor frecuencia por los docentes, la relación con la construcción de la fundamentación de los distintos espacios de formación y las implicaciones en los procesos de apropiación de los mismos por parte de los estudiantes, entre otros.

La estructura del plan de estudios de la LEBECS y el diseño del macro y micro currículo, es producto de procesos participativos, como lo evidenciamos en la historia de esta experiencia; sin embargo, la materialización de los fundamentos que se trazaron los gestores de la experiencia está en manos de quienes, en el día a día, ponen en marcha los procesos académicos y formativos, razón por la cual los maestros, desde su amplio conocimiento y trayectoria académica, establecen el para qué, el cómo y el qué se enseña en cada uno de los espacios académicos a su cargo. Como parte del trabajo colectivo que se desarrolló al inicio de esta licenciatura, se cuenta con unas pocas orientaciones y lineamientos para la ejecución del currículo respecto a las características del currículo, los componentes básicos de los núcleos temáticos y problémicos, las estrategias para la ejecución del plan de estudios, las formas de trabajo, los criterios de evaluación, entre otras, además de algunos ejemplos sobre la forma como todo esto puede hacerse explícito en el microdiseño de cada uno de los espacios académicos, tomando como referencia los núcleos temáticos de primer semestre. Estos ejemplos sugieren para el desarrollo de cada uno de los núcleos, los paradigmas, los conceptos claves, competencias, objeto del núcleo, contenidos, metodologías, evaluación y referencias bibliográficas, sin que ello se constituya en el programa oficial u obligatorio de los mismos.

Con lo anterior estamos mostrando que la revisión y análisis que aquí se presenta sobre los paradigmas y otros elementos del currículo, no se hace sobre una propuesta oficial sino sobre la variedad de intereses de los docentes, y que vistos en conjunto, expresan una estructura del campo de formación, posiblemente desconocida por los distintos actores.

Retomando el análisis de los fundamentos teóricos y epistemológicos y haciendo un esfuerzo por identificar en términos generales los paradigmas o corrientes teóricas mencionadas con mayor frecuencia por docentes, se puede establecer someramente en revisión de los syllabus un abordaje de aquellas escuelas o corrientes teóricas y/o modelos psicológicos o pedagógicos que se desprenden de paradigmas como el positivista, el materialismo histórico, el interpretativo hermenéutico y el estructuralismo, más no una profundización de los mismos, como tampoco la existencia de unas líneas de trabajo, entre

un espacio académico y otro, entre ciclos, o que se establezca qué y cuándo se deben abordar cada uno de estos paradigmas.

En ese mismo sentido, en la información aportada por los cuestionarios diligenciados por los estudiantes, se puede ver que en algunos casos se enuncian ciertos paradigmas de las ciencias, pero en la mayor parte de ellos se mencionan autores representativos, modelos pedagógicos o escuelas psicológicas que se derivan de los mismos. De ello se deduce que, de acuerdo con la frecuencia de alusión, el positivismo, el estructuralismo y el materialismo histórico son los paradigmas más mencionados por los estudiantes y los de mención menos frecuente se destacan el paradigma interpretativo hermenéutico y el funcionalismo. Como menciones específicas al campo de la educación y la pedagogía, las referencias de autores y modelos de la Pedagogía Moderna ocupan el primer lugar de referencia, seguido por la referencia que se hace de la Pedagogía Crítica, y en un tercer orden, algunas referencias a las Teorías Liberales de la Educación y la Teoría de la resistencia, representados principalmente por J.J Rousseau y Paulo Freire, respectivamente.

Con esto se evidencia que el Campo de formación Pedagógica de la licenciatura no ha establecido de forma explícita unos paradigmas de referencia para cada espacio académico, y que por el contrario, la enorme variedad expuesta de forma implícita en los contenidos y temas de los programas, así como la diversidad y falta de precisión conceptual expresada por los estudiantes, dan cuenta de un vacío teórico que fundamente y construya una estructura sólida de cada uno de los espacios académicos. Sobre este elemento, el profesor Diego Arias, precisa:

“Esta ausencia en la enunciación de bases teóricas de los planes es evidente en la falta de apuestas o adscripciones a corrientes o autores que las inspiran, de líneas únicas o multidisciplinares que ayuden a explicar la formulación y articulación de los programas. De manera que éstos se vuelven autorreferentes. La falta de paradigmas, la retirada de interpretaciones densas, el rechazo implícito de grandes esquemas teóricos, puede ser síntoma de construcciones eclécticas e interdisciplinares o de exceso de autonomía docente y de falta de mecanismos de discusión y producción colectiva. Planteamiento particularmente preocupante en un proyecto que dice tener en la pedagogía un eje vertebrador, pero que en el campo que

precisamente decanta esta intención, parece diluir la fuerza que busca tener” (Arias, 2010, p. 138).

Las apreciaciones del profesor Arias resultan muy esclarecedoras para el análisis de distintos puntos de este asunto. Primero nos permite comprender que si bien los maestros que con mayor frecuencia han estado a cargo de los distintos espacios académicos, en las entrevistas identifican unos referentes paradigmáticos para cada caso, éstos son más explícitos en los semestres del ciclo de fundamentación y más difusos en los semestres del ciclo de profundización del plan de estudios. Esto sin embargo podría ser un elemento importante en el proceso formativo de los estudiantes, en tanto que el propósito del ciclo de fundamentación está centrado en la articulación de saberes para el estudio de objetos de conocimiento por núcleos temáticos, en dónde se espera ganar unos referentes básicos que orienten el trabajo de lo simple a lo complejo. De allí se desprende un segundo punto de análisis ya que pese a lo anterior, los syllabus muestran que al interior de un mismo ciclo, o aún, al interior de un mismo espacio académico que esté a cargo de varios docentes se encuentran intereses paradigmáticos distintos, tendencias o corrientes muy variadas que son abordadas con mayor o menor profundidad, de un grupo de estudiantes a otro o de una cohorte a otra, atendiendo fundamentalmente los autorreferentes de los docentes, sus intereses académicos, y en algunos casos sus apuestas políticas, como expresión de la autonomía de los docentes en el diseño de los syllabus así como de la falta discusión y producción conjunta, lo que termina convirtiéndose en un elemento que contradice la naturaleza misma de un currículo integrado.

Se debe subrayar que si bien, en términos generales, la ejecución del plan de estudios no cuenta con una estructura de fundamentos paradigmáticos en el campo de formación pedagógica, los espacios académicos que muestran una relativa línea de trabajo en el tiempo son Desarrollo Afectivo y Valorativo y Desarrollo Cognitivo y Procesos de Aprendizaje, cuyas orientaciones atienden principalmente los enfoques y escuelas psicológicas. Se puede suponer que algunos de los factores que determinan esta situación son, entre otros, la uniformidad en los perfiles de los docentes a cargo (principalmente psicólogos y psicopedagogos) y la baja rotación de los docentes a cargo de cada espacio

académico (entre grupos y entre semestres), operando este último elemento también para espacios académicos como Historia de la Pedagogía y Problemas de la Educación Colombiana, sin que se encuentre evidencia de trabajo conjunto entre los distintos espacios académicos que conforman los ciclos.

Las reflexiones que surgen sobre todo esto no pretenden afirmar que deban existir programas oficiales y obligatorios, pero sí que la ausencia de unos mínimos acuerdos colectivos ha significado para el desarrollo del campo de formación, grandes desequilibrios entre los intereses académicos de los docentes y los propósitos formativos de la licenciatura y un desbalance entre la libertad de cátedra y los lineamientos de ejecución del currículo, poniendo en riesgo la materialización de la apuesta académica de la licenciatura, pues la falta de comunicación entre su equipo docente conduce inevitablemente a una desarticulación del trabajo interdisciplinar. De este modo se puede interpretar que los elementos que priman en el momento de seleccionar los paradigmas, no responden necesariamente a unos fundamentos institucionales de la propuesta de formación construida hace diez años, desaprovechando los aportes entre colegas, y conduciendo a que cada espacio se consolide como apuestas individuales que no conllevan a mayores profundizaciones a lo largo del plan de estudios.

Sumado a lo anterior, se encuentra el supuesto que una parte del equipo de maestros tiene y que se refiere a que en el marco o desarrollo de los espacios académicos del campo de formación que les son asignados, se encuentran con que sus estudiantes no poseen unos mínimos manejos conceptuales, teóricos y epistemológicos que favorezcan la comprensión de los fenómenos educativos ni el diseño de propuestas alternativas a los mismos; resulta difícil comprender este tipo de supuestos o requerimientos sin que exista evidencia alguna de trabajos colectivos que den cuenta del diagnóstico de los procesos formativos adelantados al interior del campo, de las “necesidades” conceptuales de cada campo, de cada espacio académico y de cada ciclo y los cambios que han tenido en el tiempo en materia formativa así como la relación que tienen estos elementos con todo el andamiaje de la propuesta curricular, que desde su concepción misma ha buscado materializar un modelo pedagógico integrado.

Las implicaciones que ello pueda tener en los procesos de apropiación de paradigmas o escuelas de pensamiento por parte de los estudiantes, son difusas, en tanto que la mención que éstos hacen respecto a este elemento de análisis no puede ir más allá de enunciar los paradigmas referenciados con mayor frecuencia por los mismos, sin distinción del semestre en el cuál fueron abordados. De igual manera, otro aspecto que dificulta el análisis es la frecuente tendencia de los estudiantes a enunciar gran variedad de temáticas o autores bajo el estatus de paradigmas o escuelas de pensamiento, sin encontrar muchas menciones conceptuales precisas. Bajo esas condiciones no es posible establecer claramente la apropiación de los paradigmas por parte de los estudiantes, pero el análisis de lo inferido a partir de la información recolectada abre el espacio para reflexionar acerca de los factores que pueden favorecer ese proceso, donde la experiencia vivida en los espacios académicos Desarrollo Afectivo y Valorativo e Historia de la Pedagogía dan cuenta de amplias coincidencias entre los paradigmas y corrientes teóricas identificados por los docentes que con más frecuencias han estado a cargo con éstos espacios, con aquellos de mayor referencia entre los estudiantes, lo que podría indicar cierta consolidación de los fundamentos teóricos y epistemológicos de estos espacios, que además hacen parte del mismo ciclo de fundamentación.

Si pretender extremar las conclusiones en este tema, vale la pena enunciar algunos elementos que pueden constituirse en puntos de discusión que en el futuro alimente el análisis de este apartado. Primero, la insistencia en atender el factor comunicativo entre el equipo de maestros por semestres, por ciclos y por campos como estrategia para consensuar propósitos, contenidos, etc., y que permitiría establecer un lenguaje común al interior del campo así como romper el aislamiento de algunas propuestas individuales que pueden ser significativas para la consolidación del campo de formación.

Un segundo elemento es la necesidad de que los procesos de debate y consenso se soporten en diagnósticos documentados sobre el estado actual, los cambios en el tiempo y el reconocimiento de las necesidades y propósitos de la formación pedagógica en la Licenciatura, en armonía con los propósitos, intereses y necesidades académicas e investigativas de los docentes y estudiantes. Se debe procurar hacer explícito el qué se

espera en términos conceptuales y epistemológicos, o qué aportes claros se hacen desde cada espacio académico para atender las necesidades que en este orden se han establecido conjuntamente. Igualmente hacer explícita la influencia que tienen los intereses académicos e investigativos de los docentes en la delimitación, tanto de las necesidades conceptuales y epistemológicas, como en la selección de los paradigmas y escuelas de pensamiento para cada espacio académico, como un elemento que desdibuja con apuestas individuales, la apuesta formativa de la licenciatura.

Y finalmente, un tercer elemento tiene que ver con la necesidad de actualización y retroalimentación permanente de los syllabus semestre a semestre, pues se evidenció de forma reiterada que varios de éstos son presentados durante semestres consecutivos sin ninguna modificación, principalmente cuando un mismo docente está a cargo del mismo espacio académico por varios semestres o cuando algún docente nuevo en el espacio asume el programa anterior reportado sin hacerle ningún tipo de aporte, modificación o actualización. Sin lugar a dudas, los espacios de socialización de syllabus y los diseños conjuntos de los mismos son excelentes estrategias para romper con estos vicios.

Para condensar lo dicho en este apartado podemos decir que los docentes del CFP acogen de forma implícita las intencionalidades y propósitos, contemplados en la normatividad nacional y las orientaciones institucionales de la Universidad Distrital. Sin embargo, la delimitación de estos elementos en cada uno de los espacios académicos y ciclos, permitiría más concordancia con las directrices señaladas, así como el esclarecimiento sobre el horizonte formativo que se traza la licenciatura en particular, con la formación pedagógica de sus estudiantes.

4.2.3 Los contenidos

El análisis de los contenidos pasa por recordar que éstos agrupan las temáticas del campo de la Educación y la Pedagogía que los docentes seleccionan y abordan en los espacios académicos a cargo. Sin embargo, nuestra atención no se reduce al orden descriptivo de las ofertas temáticas y propósitos de cada espacio o de cada docente sino que

busca además identificar e interpretar contrastes, tendencias, vacíos y aciertos, así como las relaciones que guardan las ofertas temáticas con las características (innovación, investigación, multidisciplinariedad e interdisciplinariedad, practicidad, flexibilidad, participación, pertenencia social, pertinencia académica y evaluación) y los ejes transversales (la constitución del sujeto, el proyecto social y cultural y la construcción del conocimiento) que componen el currículo de la LEBECS.

Empezaremos presentando algunos elementos comunes que muestran los distintos programas del campo de formación pedagógica en materia de contenidos, a la luz de los propósitos planteados por aquellos docentes que han acompañado con mayor frecuencia cada uno de los espacios académicos desde el inicio de la licenciatura hasta el año 2010. Los contenidos del ciclo de innovación representados en los syllabus de los distintos proyectos pedagógicos, han sido excluidos de este análisis al no contarse con la información necesaria y veraz sobre los mismos. Se aclara que los propósitos por espacio académico que han sido tomados en cuenta para el análisis son extraídos de los relatos de algunos docentes y no de planteamientos formalmente presentados por la dirección académica del programa, pues se carece de ellos en documentos oficiales:

***CICLO DE FUNDAMENTACIÓN (semestres I-IV):** En este ciclo se busca fundamentalmente la articulación horizontal y vertical alrededor del eje curricular de la constitución del sujeto individual. Para ello, los distintos contenidos abordados a lo largo del ciclo intentan recoger elementos que favorezcan la comprensión del sujeto como un agente integral sin desconocer las complejidades individuales y particulares así como las incidencias que tienen sobre él, los contextos culturales y sociales. De este modo el ciclo de fundamentación se apoya en el referente conceptual de educabilidad (entendida ésta como el proceso formativo, que facilita y contribuye al desarrollo de la sociedad, a partir de la reivindicación del individuo y sus potencialidades, es decir, a partir de los procesos de autodesarrollo en distintos ámbitos sociales (Aguilar, et al., 2000, p.27).

Siguiendo estos preceptos, se hace necesario tener un panorama general de los contenidos ofrecidos en los distintos espacios académicos que conforman este ciclo para

poder leer en ellos posibles encuentros y desencuentros con los referentes mencionados. Veamos entonces una breve descripción y análisis al respecto, de los contenidos ofrecidos por espacio académico:

Primer semestre-Núcleo temático Desarrollo afectivo y valorativo: el propósito planteado por la docente que más ha acompañado este espacio académico se representa en el siguiente fragmento:

El propósito es darle a ellos- los estudiantes- elementos acerca del desarrollo humano, de sus propios procesos, o sea, de ver ellos cómo han sido también afectados por unas condiciones familiares, por unas condiciones sociales, por unas experiencias en la escuela para que ellos también tengan esa perspectiva y reconozcan la importancia de los procesos afectivos, valorativos y de desarrollo de las personas (...) la idea del núcleo es que ellos se miren a sí mismos y reconozcan sus experiencias. (...) que ellos puedan mirar cómo son sus procesos de desarrollo, sus experiencias escolares, sus miedos y sus temores y toda esa parte, que la psicología les ayude a mirar sus condicionamientos y todo ese tipo de elementos". Ahora el propósito "Se mantiene y de pronto yo le estoy trabajando ahora un poco más ligado a la vida de ellos (...) y eso no lo había trabajado antes, para mirar la importancia de eso en las Ciencias Sociales³⁸.

La revisión de los distintos syllabus de este espacio académico muestra que, en consecuencia con el propósito planteado, a lo largo del tiempo se encuentra una tendencia por el abordaje de dos líneas temáticas principales como lo son el Desarrollo Humano y la Historia de las corrientes psicológicas.

El primer y principal aspecto abordado por este espacio académico es el desarrollo humano, en el cual se puede identificar una especial atención a aspectos como: características, factores asociados, métodos de estudio, concepciones teóricas, dimensiones del desarrollo humano. Igualmente el estudio de este campo temático a la luz de las distintas etapas de la vida, principalmente la infancia, contemplando las dimensiones

³⁸ Docente de primer semestre, campo de formación pedagógica. Comunicación personal, 29 de septiembre de 2011

moral, física, sexual, cognitiva, afectiva, etc.). Del mismo modo se evidencian abordajes referidos a la relación que guarda el desarrollo humano con la educación, las relaciones sociales pedagógicas, los procesos de socialización, entre otros. Estas temáticas guardan especial correspondencia con el eje curricular del ciclo que se orienta hacia la comprensión de los procesos de constitución del sujeto individual, pues el concepto central sobre el que se construye el discurso orientador de la educabilidad, es el Desarrollo Humano.

El segundo aspecto se centra en la historia de la psicología a partir de la revisión de las distintas escuelas y corrientes como el conductismo, psicoanálisis, psicología humanista, las teorías cognitivas, gestalt, entre otras, desde el reconocimiento de los orígenes, representantes, fundamentos conceptuales, metodológicos y objetos de estudio de cada una. Igualmente se identifica una introducción a la Psicología como ciencia (origen, construcción epistemológica, ramas, áreas, especialidades y objetos de estudio, y la relación con otras disciplinas de las ciencias naturales, las ciencias sociales y con la educación y la pedagogía.

En la medida en que el objeto de estudio de la psicología sea la conducta humana, se encontrará en los contenidos anteriormente descritos, aportes para la comprensión del desarrollo humano y la constitución del sujeto, lo que a su vez será enriquecido durante este primer semestre con otros espacios como Procesos de Socialización Primaria y los aportes que desde allí se hacen, principalmente desde el campo de la sociología.

De acuerdo con las fuentes de información consultadas es posible decir que a pesar de los cambios de docentes que ha tenido el espacio académico Desarrollo Afectivo y Valorativo, éste mismo se constituye en aquel espacio académico del campo de formación pedagógica que conserva mayor unificación de contenidos a lo largo del tiempo y que de forma evidente guarda concordancia con el eje curricular que orienta el ciclo al existir clara relación entre éste, el propósito de la docente principal y los contenidos presentados en los syllabus.

Segundo semestre -Núcleo temático Desarrollo cognitivo y procesos de aprendizaje:

El propósito de este espacio académico puede ser interpretado desde las palabras de la docente que más ha acompañado sus procesos:

Cuando empezamos, se estaba hablando mucho en los primeros programas, de la cognición y las tendencias cognitivas como una línea del conocimiento y se instaló mucho en los modelos, en las tendencias de conocimiento en el sentido de representantes del conocimiento (...) todas estas tendencias del pensamiento paradigmático y esa ruptura con el pensamiento narrativo (...), las inteligencias múltiples, las competencias, es decir, se entra como en el discurso contemporáneo. Se tenía como propósito que los estudiantes conocieran el discurso más contemporáneo sobre cognición. Ahora ya no me interesa tanto las teorías como el desarrollo del pensamiento en Ciencias Sociales, es decir, en este momento me interesa aplicar esa teoría de la cognición hacia el cómo se potencializa y se construye el pensamiento social, el pensamiento en Ciencias Sociales (...) tener elementos de contrastación teórica para poder explicar un fenómeno, que sea capaz de leer la realidad, que sea capaz de ser reflexivo, potencializar (...) toda esa forma de pensamiento, en cuanto estrategia y en cuanto conocimiento y desarrollo intelectual del pensamiento y por eso trabajo mucho con representaciones, con imaginarios, con imagen".³⁹

La lectura que se puede hacer a lo planteado anteriormente permite decir que los contenidos que soportan los procesos de formación en este núcleo temático se han acercado al propósito en tanto que su desarrollo se ha concentrado en cinco temáticas fundamentales:

En primer lugar se encuentra un amplio abordaje del campo teórico de la Cognición a partir de la revisión de aspectos como la revolución cognitiva, ámbitos de la cognición, contextos históricos y epistemológicos del conocimiento, la neurociencia y neurobiología, la meta cognición, teorías del desarrollo cognitivo, nuevas tendencias cognitivas, el acto de conocer, el desarrollo del pensamiento (lógico, narrativo y argumentativo, social, pensamiento simple y complejo, el sentido común y paradigmático), factores sociales en el desarrollo cognitivo, construcción social e individual del conocimiento, explicación

³⁹ Docente a cargo del espacio académico Desarrollo Cognitivo y Procesos de Aprendizaje, desde la implementación de la Licenciatura hasta la actualidad. Comunicación personal, Octubre 10 de 2011.

psicogenética del conocimiento, concepciones de inteligencia, teorías inteligencias múltiples, inteligencia artificial y su relación con la inteligencia natural, experiencias investigativas.

En un segundo lugar se encuentra la tendencia hacia el abordaje del Lenguaje, recogiendo entre otras, elementos como origen del lenguaje, la neurolingüística, la mediática y la informática, pensamiento narrativo y argumentativo, la narrativa histórica, las competencias comunicativas y lingüísticas, el lenguaje como elemento de elaboración de neuro información, la comunicación, interdisciplinariedad del lenguaje, antropología, filogenia y ontogenia del lenguaje, pensamiento y lenguaje, giro lingüístico en Ciencias Sociales, pensamiento-conocimiento- discurso; problemas de la objetividad; lenguaje desde la perspectiva etológica.

En tercer orden tenemos el tema del aprendizaje, orientado hacia la revisión principalmente de los modelos y teorías del aprendizaje (Modelos: Constructivista, sociocognitivo, asociacionista o conductismo contemporáneo, modelo innatista, modelos mixtos, complejos y dinámicos), procesamiento de información; teorías del conocimiento social (percepciones del mundo, modalidades de interpretación, dominio del conocimiento social, procesos de construcción del pensamiento social y sus implicaciones en la educación, estructuras mentales y educación, entre otros.

Los imaginarios y las representaciones son el cuarto elemento que compone los campos temáticos de este espacio académico, mostrando un interés por elementos como el origen de éstos, la elaboración de sentido y significado, las representaciones e imaginarios sociales, la realidad virtual, la interacción simbólica.

Finalmente, el quinto elemento presente en este espacio académico está relacionado con la constitución del sujeto, partiendo de una revisión del concepto de sujeto (epistémico, social, etc.) y la influencia de la comunidad en la constitución del sujeto.

El análisis de los distintos syllabus existentes muestra que si bien en términos generales el tema de la cognición es el más abordado, el contraste de la distintas fuentes de información evidencia que los intereses académicos de la docente que ha estado más tiempo a cargo del espacio académico se concentran principalmente en el abordaje de la temática del lenguaje, seguido por los imaginarios y las representaciones más que las temáticas de la cognición y el aprendizaje. Contrario a esto, los syllabus de otros docentes se orientan más a priorizar el abordaje del campo temático del aprendizaje y la cognición más que las temáticas del lenguaje y los imaginarios.

En relación a la línea temática de la constitución de sujeto se evidencia en general un acercamiento débil, pero leído en conjunto con los demás campos temáticos mencionados y ofrecidos (Cognición, lenguaje, aprendizaje, imaginarios y representaciones), se logra un completo abordaje de distintos elementos y procesos de la constitución del sujeto individual, tal y como se lo propone el eje articulador para el ciclo de fundamentación del cual hace parte este espacio académico

Tercer semestre -Núcleo temático Historia de la Pedagogía: este espacio académico ha estado acompañado principalmente por el siguiente propósito:

“Crear bases discursivas para que los estudiantes pudiesen, primero, hacer distinciones conceptuales relacionadas con pedagogía, educación, didáctica y enseñanza. Eso ha sido siempre uno de los principales propósitos. Eso en la perspectiva de que los estudiantes puedan crear plataformas discursivas propias que les permita también determinar sus proyectos pedagógicos, es asumir la pedagogía más que como un escenario de la enseñanza de la didáctica, como un campo discursivo y que les permita a ellos desde ese campo hacer reflexiones críticas, construir sus propios presupuestos, sus propios lineamientos, sus propias posturas acerca de la labor docente. También como una manera para decir que quiere hacer, para definir la identidad profesional, qué quieren hacer, a qué se quieren dedicar. (...) para que vayan discerniendo esa diferencia entre las Ciencias Sociales y las disciplinas como la historia y la geografía, discernir entre lo que es ser docente en un campo específico y otro ser un profesional disciplinar de un campo específico y discernir también entre lo que significa ser

un docente que se dedica a enseñar y el docente que va a asumir una posición crítica y constructiva acerca de la educación. Hoy no cambia el propósito, sigue siendo el mismo”⁴⁰

Retomando el propósito anteriormente descrito, se encuentra que los campos conceptuales relacionados con la Pedagogía y la educación son ampliamente abordados, de acuerdo con la información presentada en los syllabus y en la entrevista a la docente del espacio académico, concentrando varios aspectos y dimensiones de cada uno de ellos, como se muestra a continuación:

Respecto al campo conceptual de la Pedagogía se destacan temas como: fundamentos epistemológicos y definición de la Pedagogía, la pedagogía en el debate disciplinariedad-interdisciplinariedad, la pedagogía como un campo discursivo y como proyecto político, perspectiva histórico-cultural del discurso pedagógico, (constitución del discurso pedagógico a través de la historia, sus intencionalidades, modos producción y estado actual), el saber del profesional de la docencia -el saber pedagógico y su historia; historia de pedagogía en Colombia, El movimiento pedagógico (antes y ahora). Adicionalmente se revisan algunos representantes de la historia moderna de la educación y la pedagogía (Vives, Comenio, Rousseau, Condorcet, Pestalozzi, Herbat, Dewey, Montessori, Decroly, Claparede, Freinet, etc).

En el campo temático de la educación, los contenidos muestran una serie de elementos relevantes que pueden ser clasificados como sigue:

Actores: La infancia y los jóvenes (sujeto de la enseñanza a través de la historia); el maestro (constitución del sujeto maestro en relación a contextos y escenarios particulares, la profesión docente ayer y hoy, génesis del maestro, saberes; imagen social (moderno y contemporáneo); los maestros de Ciencias Sociales), el pedagogo a través del tiempo en Colombia y el pedagogo y la política.

⁴⁰ Docente a cargo del espacio académico Historia de la Pedagogía, entre el año 2005 y 2009. Comunicación personal, Octubre 6 de 2011.

Escenarios educativos: Formales (escuela formal, revisión histórica de la institución escolar, la constitución de la escuela como necesidad y entidad, la relación con la necesidad del proyecto político de nación, masificación de la escuela, la crisis de la escuela actual); Otros escenarios educativos: nuevos escenarios educativos (ciudad, calle, medios de comunicación; la ciudad educadora- el caso de Bogotá); la educación en la era global.

Modelos en Educación y pedagogía: La escuela tradicional; propuestas alternativas (la educación popular, educación intercultural, la pedagogía crítica, formación de ciudadanía). Modelos educativos y pedagógicos en el siglo XX en Colombia)

Factores asociados a los procesos educativos: El espacio y el territorio y poder; saber y poder; las representaciones, los dispositivos de control y la pedagogía; la interdisciplinariedad, disciplinariedad, multidisciplinariedad y transdisciplinariedad; la cotidianidad escolar; el aprendizaje (apropiación, construcción de conocimiento); lo simbólico (multiculturalidad) y lo mediático (nuevas tecnologías; Escuela y Estado

Didáctica y enseñanza: didáctica y método; práctica pedagógica- enseñanza; el trabajo histórico y la recuperación de la práctica pedagógica

En la revisión de los contenidos programáticos así como de lo expresado por la docente a cargo de este espacio académico, se puede evidenciar que tanto para la docente principal como para otros docentes el tema de la Pedagogía es el que más interés y abordaje refleja, aunque con énfasis en aspectos distintos pues sólo un syllabus hace referencia a los representantes de las ideas pedagógicas específicamente. Igualmente se identifica el tema de los escenarios educativos, con una especial atención por los nuevos escenarios. Por otra parte, la revisión de los actores del proceso educativo muestra prioridades distintas ya que se evidencia un mayor interés para la docente principal por el tema de la infancia y para los otros docentes por el actor maestro; en ambos casos el pedagogo ocupa el último lugar de atención.

Las temáticas relacionadas con los modelos en educación y pedagogía en ambos casos muestran una tenue mención, pero se destaca un poco más en los syllabus de docentes que no han estado tanto tiempo a cargo del espacio académico, a partir de la revisión de dichos modelos en Colombia.

En ese mismo orden de ideas, se evidencia con mucha sorpresa que el tema de la didáctica y la enseñanza son los grandes marginados de este espacio académico en ambos casos lo que se constituye en un vacío temático si se quiere guardar coherencia con lo expuesto en el propósito presentado al inicio de este apartado, orientado a *“brindar bases discursivas y conceptuales a los estudiantes en los campos de la pedagogía, educación, didáctica y enseñanza”*⁴¹.

Finalmente, el análisis nos muestra que el contenido temático encuentra sus conexiones con el eje curricular del ciclo a partir del abordaje general, desde una perspectiva histórica principalmente, acerca de la constitución de distintos sujetos del acto educativo, pero se evidencia que en buena parte del temario no trasciende el espacio informativo, pues no queda claro el momento en el que los maestros en formación pasan a crear sus propias plataformas discursivas e inician la construcción de sus propios proyectos pedagógicos, tal como lo plantea el propósito central.

Es evidente que el campo conceptual de la pedagogía así como el abordaje del tema educativo, deja un breve espacio para el análisis de la constitución del sujeto maestro, siendo éste un tema poco mencionado y profundizado a pesar de guardar amplia correspondencia con el eje curricular propuesto para el ciclo del cual hace parte este espacio académico.

Cuarto semestre -Núcleo temático Modelos pedagógicos: El docente que acompañó por más de cinco años este espacio académico planteaba como propósito y ruta de trabajo lo siguiente:

⁴¹ *Ibíd.*

La primera vez que me pidieron que dictara Modelos Pedagógicos lo primero que hice fue revisar qué es lo que se enseña aquí en Modelos Pedagógicos y descubrí que no había nada definido sobre Modelos pedagógicos y entonces me inventé mi propio programa de Modelos Pedagógicos con el propósito de afianzar esas ideas que tiene el Proyecto acerca de la formación pedagógica de los estudiantes. (...) como se llama Modelos Pedagógicos lo que hace el programa es exponer o poner sobre la mesa los distintos modelos pedagógicos que a lo largo de la historia de la educación se han desarrollado (...) Yo me proponía que los estudiantes por lo menos los conocieran y por lo menos exponerlos (...). Explicarles que por excelencia hay tres modelos y que cada uno de los modelos ha sido construido sobre la base de los aportes de diferentes pedagogos y de diferentes personajes dedicados a pensar la educación y que cada uno le ha aportado cosas novedosas a cada escuela y a cada modelo pedagógico. (...) entonces lo que yo hago es que ellos se aproximen al modelo y vayan leyendo de diversos autores que le hayan aportado al modelo de manera que ellos salen con una guía general sobre qué es lo que son los Modelos Pedagógicos y que comprendieran que a la hora de poner en práctica en su experiencia no hay un modelo, uno no se rige por un modelo estrictamente definido sino que hay como una confluencia y una amalgama de cosas en las que uno echa mano (...), que en el acto de educar y en la experiencia pedagógica directa en el aula uno no lleva o se conduce por un modelo, no porque los modelos están ahí en el quehacer del educador y hay una mixtura de todos ellos”. “Todo lo demás creo que se ha mantenido en el tiempo”⁴²

Con todo esto podemos considerar que la amplia permanencia del docente a cargo ha determinado una relativa consolidación de la línea temática en el espacio académico, recogiendo elementos como los debates sobre de la educación y la pedagogía, fundamentos teóricos y debates acerca de los modelos pedagógicos y su clasificación (principalmente desde lo propuesto por Luis Not) así como la revisión de las características de las distintas escuelas, corrientes e ideas Pedagógicas.

Teniendo en cuenta lo anterior, la revisión de los contenidos involucra una mirada más detallada de cada uno de los grupos temáticos anteriormente descritos, adicionando aquellos temas presentes en los syllabus elaborados por otros docentes y que muestran coincidencias entre sí. Se debe destacar que los syllabus de otros docentes guardan

⁴² Docente a cargo del espacio académico Modelos Pedagógicos entre los años 2006 y 2010. Comunicación personal, Octubre 10 de 2011.

diferencias con lo planteado por el docente principal en tanto que dejan ver mayor interés por aspectos como los debates teóricos en torno a los conceptos de la educación y la pedagogía así como por la clasificación de los modelos pedagógicos (corrientes y escuelas- principalmente las contemporáneas), ninguno cercano con la propuesta teórica de Luis Not, privilegiada por el docente principal. Del mismo modo, los syllabus muestran una atención importante por el tratamiento epistemológico del concepto de modelo pedagógico (definición, base filosófica, debates teóricos, naturaleza disciplinar de la pedagogía) poco abordados por el docente principal.

Hechas esas claridades, se presentan a continuación de los contenidos abordados en el espacio académico Modelos Pedagógicos, de acuerdo con los grupos temáticos delimitados anteriormente:

La educación: (la definición del objeto, del sentido, del significado, valor y vigencia; planes de educación en el siglo XX en Colombia; El campo intelectual de la pedagogía y la educación. la era de la información y la educación

Pedagogía: (definición, objeto, sentido de la Pedagogía y su relación con la educación, estatus científico, pedagogía – arte-saber); currículo-pedagogía y psicología.

Fundamentos teóricos y debates acerca de los modelos pedagógicos: (qué son, marco histórico - de dónde derivan y cómo se fueron estructurando, su sentido filosófico y utópico); Modelos pedagógicos en el proceso de formación y quehacer docente. Modelos pedagógicos e identidad docente. Diferencias conceptuales (modelo, paradigma o tendencia); El maestro y los modelos pedagógicos contemporáneos; Las políticas públicas y los modelos pedagógicos; Realidades y utopías de los modelos pedagógicos, el PEI y los modelos pedagógicos en Colombia; Los modelos pedagógicos en Colombia en el siglo XIX y XX

Clasificación de los modelos pedagógicos: Clasificación de los modelos según *Louis Not* (auto estructurantes, hetero estructurantes, inter estructurantes). Modelos pedagógicos

de acuerdo a los cambios culturales y sociales; mirada retrospectiva e histórica de los modelos pedagógicos. Elementos que componen a los distintos modelos pedagógicos: (qué son, características de cada modelo, el papel de cada uno en los procesos educativos, fines, los contenidos que van a alcanzar estos fines (qué), métodos de enseñanza (cómo); recursos (con qué) y la evaluación.

Escuelas y exponentes de las distintas corrientes e ideas Pedagógicas:

Escuelas y Exponentes de las ideas y corrientes Pedagógicas modernas: Conceptos y corrientes de la pedagogía y educación moderna; los aportes de Binet, Freinet, Decroly, Montessori, Dewey, Rousseau, Comenio, Locke, Montaigne, Pestalozzi, Froebel, Herbart Claparede en escuela moderna. *Escuelas y Exponentes de las ideas y corrientes Pedagógicas contemporáneas:* Escuela nueva en Colombia; Corrientes pedagógicas sociocríticas (Neill, Rogers, Freire; Gramsci, Martí, Pedagogía crítica) y su trascendencia en Colombia; Aplicación de las corrientes pedagógicas constructivistas en Colombia (Ausbel, Piaget, Vigotsky, Gardner, De Bono, aprendizaje significativo); Trascendencia e implementación de las corrientes pedagógicas culturalistas en Colombia (Brunner y Magendzo); Pedagogía Conceptual en Colombia; corrientes antiautoritarias (humanistas, la escuela Summerhill, la escuela no directiva, Carl Rogers), Corrientes socioculturales (Makarenko, Gramsci, Vigotsky), pedagogía popular (Freire y la pedagogía emancipatoria, pedagogía de la esperanza y pedagogía de la Liberación); modelos pedagógicos según el desarrollo y el aprendizaje: Pedagogía conductual (tecnología educativa), Pedagogía humanista (desarrollo personal y pedagogía personalizada), pedagogías de la diversidad y la complejidad, enseñanza para la comprensión. Las innovaciones educativas y los modelos pedagógicos.

Se debe decir para terminar que es evidente la incorporación del eje curricular del ciclo tanto en el propósito como en los contenidos ya que este espacio académico se orienta al reconocimiento de un factor determinante en los procesos de constitución del sujeto-maestro como lo es el modelo pedagógico, aunque no se trascienda del escenario histórico e informativo.

***CICLO DE PROFUNDIZACIÓN: (Semestre V-VII):** De acuerdo con los lineamientos de la Licenciatura, el ciclo de profundización delimita como eje articulador fundamental la construcción del conocimiento, ahondando en el trabajo investigativo en cada uno de los campos de formación, a partir de diversas unidades temáticas o ejercicios prácticos. La noción fundamental que recoge este eje curricular es el de la enseñabilidad, entendida como “una necesidad social que busca que la ciencia se vuelva inteligible, se socialice, se aplique tecnológicamente, se aprenda y se desarrolle en las instituciones asignadas para esta labor”. (Ibídem, p.30). La enseñabilidad es aplicable a campos científicos y no científicos, con niveles distintos de formalización, teniendo un doble carácter (epistemológico y pedagógico).

De acuerdo a lo anterior, cuando se viaja por el conocimiento científico, la aplicación del concepto de enseñabilidad, desde su carácter epistemológico, se traduce en “la organización y jerarquización que puede adoptar la estructura conceptual de una disciplina para que sea comunicable, comprensible y aplicable”(Ídem); de este modo, el conocimiento científico y disciplinar transita así hacia el campo del saber pedagógico, a partir de tres dimensiones superpuestas e integradas parcialmente: la primera, referida a la sustancia misma de la disciplina (información fáctica, principios organizadores y conceptos centrales); la segunda, referida al saber sustancial para enseñar (marcos teóricos, paradigmas y métodos que organizan y dan sentido al saber disciplinar) y la tercera dimensión referida al saber sintáctico para enseñar (forma como se organiza la materia siguiendo su metodología de investigación así como la disposición para el trabajo en el aula, orientado hacia un aprendizaje significativo).

En concreto, la construcción de conocimiento, como eje curricular privilegiado para este ciclo, busca orientar en cada uno de los espacios académicos la aplicación de la dimensión pedagógica de la enseñabilidad a partir del conocimiento de los dominios específicos de las disciplinas sociales, sus procesos cognitivos y conceptuales, así como los procesos didácticos que hacen posible que la estructura conceptual de una disciplina se transforme en materia escolar.

De este modo, la lectura de los programas y contenidos nos permite analizar la fuerza del concepto de enseñabilidad en el proceso de formación pedagógica de este ciclo. Veamos pues una breve descripción y análisis de este asunto en los respectivos contenidos de los espacios académicos:

Quinto semestre -Problemas de la educación colombiana: El propósito de este espacio académico se retoma de lo planteado por la docente que acompañó su desarrollo durante once semestres seguidos. En éste se destaca que a través del tiempo se vivieron importantes transformaciones que vale la pena apreciar en este amplio y nutrido relato:

“El propósito inicialmente guardaba mucha relación con una reflexión muy profunda por la calidad de la Educación. (...) por la implementación de la política pública en educación, en donde se busca específicamente entrar a hacer lecturas integrales de cómo la educación (...) tiene que ver también con unas vinculaciones con temas de orden estructural, en donde la política pública se constituye en ese vinculante, entre la educación y el modelo de globalización y el modelo económico imperante neoliberal (...) y su materialización en el mundo cotidiano en Colombia. (...) buscamos en ese momento acercar al estudiante a los temas de política pública. Yo recuerdo que una de las recomendaciones que se nos dieron desde el Consejo Curricular en ese momento, era que el estudiante pudiera acercarse al tema de la legislación vigente, al tema de los lineamientos curriculares, al tema de los derechos y deberes que se tenían, porque se sentía que los estudiantes aquí no tenían ni siquiera idea de cuál era su estatuto docente, qué pasaba con lo público y lo privado. También hubo mucha preocupación por generar un acercamiento a lo que sería la historia de la educación en Colombia, que eso ya fue un poquito más acá. (...) Los propósitos eran que los estudiantes pudieran construir elementos conceptuales y metodológicos que les permitiera entender qué había pasado con la educación en el país y que les permitiera analizar los problemas actuales de la educación

Ahora yo me atrevería a decir que hay una lectura al inicio, como en mis dos primeros años, muy fundamentada en esa lectura de la incidencia de lo económico en la realidad y en la vida de la educación, que para mí es una lectura un poco plana de la situación y que tuvo su momento, pero con la intervención de otros autores, los de la pedagogía crítica (...) y la constitución de esa práctica pedagógica, (...) como que ya entramos a hacer una lectura más contextualizada, más relacionada con las personas y con los ambientes educativos y de alguna forma, más

particular de lo que sucede en el mundo de la educación. El fenómeno educativo siempre sigue estando allí año a año, en donde lo educativo no sólo lo miramos como un acontecimiento de la escuela, sino lo educativo más como un acontecimiento social y cultural que desborda la escuela y que tiene que ver con otros elementos de la vida cotidiana, al inicio se trabajaba mucho más el escenario escolar. Ahí es donde entramos a trabajar más con (...) toda esa perspectiva de la educación popular y comunitaria, también como posible y como escenario clave del ejercicio docente.

Ahora yo diría que tenemos una lectura un tanto, menos politizada, una lectura más crítica, que nos permite ver cómo las maneras en que se configura este sujeto de la escuela, no sólo el sujeto pedagógico, sino también el sujeto que enseña al maestro, los han llevado también a mantener ciertas relaciones y ciertos modelos, pero al mismo tiempo, esas maneras de constitución de ese sujeto pedagógico y ese sujeto docente, también tienen posibilidades de hacer resistencia, de quebrar la estructura, de revelarse y que tal vez no lo hagan de la forma politizada (...) porque ahí hay una lectura más analítica.⁴³

Si nos detenemos a mirar detalladamente lo anterior encontramos que en un principio el interés temático de la docente estaba vinculado a la lectura del fenómeno educativo desde la relación modelo económico- educación, visto principalmente desde las políticas públicas y que con el tiempo el campo temático se fue ampliando, reemplazando la lectura desde una perspectiva estructuralista, por otra que la acercara más a aspectos particulares del fenómeno educativo, a contextos más específicos, a diversos escenarios y a las prácticas pedagógicas que se tejen entre los principales actores.

Acerca del primer momento mencionado por la docente se tiene evidencia a partir de la revisión de los syllabus en este espacio académico diseñados para los primeros años de la Licenciatura, ya que éstos recogen un interés por atender temáticas como Política y legislación educativa, calidad y cobertura de la educación, revisión histórica del sistema educativo colombiano (modelos, actores, escenarios, niveles educativos, evaluación, etc.), educación y globalización, educación y neoliberalismo; educación pública-privada; historia de la educación moderna, movimiento pedagógico, procesos sindicales del magisterio

⁴³ Docente a cargo del espacio académico Problemas de la Educación Colombiana, entre los años 2002 y 2008. Comunicación personal, Septiembre 27 de 2011.

(estos dos último retomados por otros maestros en años posteriores). En el año 2008 se encuentra que la mayor parte de estos intereses y temáticas son adoptados por otros docentes en su contenido programático pero se evidencian elementos nuevos como la mirada que se hace de las relaciones pedagógicas y el reconocimiento de experiencias pedagógicas así como la búsqueda de intervenciones pedagógicas en instituciones distritales. Del mismo modo en el año 2010 el docente a cargo durante el primer semestre del año, propone en su syllabus una visión más allá del contexto nacional, principalmente hacia América Latina pero retomando algunos elementos como la relación público-privado, los retos para la región en materia educativa contemplando factores asociados como las etapas del desarrollo, el mercado laboral, lo urbano y lo rural, la desigualdad social, las transformaciones culturales entres otros, sin alejarse demasiado la línea de análisis que venía mostrando el espacio académico basada en la relación modelo económico- educación.

Frente al segundo momento que referencia en su relato la docente que durante más años ha acompañado este espacio académico no se tiene evidencia documental de cambios significativos en las temáticas pues no se cuenta con todos los programas a lo largo del tiempo. Pese a ello, la entrevista con esta docente nos muestra que a lo largo de tiempo buscó incorporar temáticas nuevas como la pedagogía crítica, la constitución de la práctica pedagógica haciendo una lectura más contextualizada y más particularizada de los diversos ambientes y escenario educativos, incluyendo propuestas alternativas en el escenario educativo como lo es la educación popular y comunitaria y analizando más a fondo a los sujetos que se configuran en torno a la relación pedagógica y sus formar de ser y de resistir en la misma.

Por otra parte, se destaca que la docente no hace ninguna referencia específica al eje curricular de construcción de conocimiento y más bien su propósito se concentra en explicitar sus intereses temáticos. Pese a ello, la docente expone que su trabajo se orienta a lograr que los estudiantes se informen sobre diversos aspectos de la historia de la educación en Colombia a la vez que éstos también puedan construir elementos conceptuales y metodológicos como base para los análisis futuros acerca de los problemas de la educación.

De este modo podemos encontrar coincidencias entre este propósito y el eje curricular de construcción de conocimiento en tanto que, con las estrategias anteriormente descritas, la docente estaría respondiendo a las distintas dimensiones del saber pedagógico expuestas al inicio de este apartado, como lo son la sustancia misma de la disciplina (sobre la pedagogía en particular), el saber sustancial (los conceptos propios del saber pedagógico y aquellos construidos por los estudiantes) y el saber sintáctico para enseñar (las rutas y metodologías de investigación y trabajo en el aula para el aprendizaje significativo de las dos anteriores).

Sin embargo en este análisis se debe tener en cuenta que la revisión de los temarios y contenidos, así como del propósito, no permiten un análisis completo acerca de la incorporación de las nociones de enseñabilidad o construcción de conocimiento pues resulta impreciso decir que éstos se aplican sin conocer la ruta metodológica que se emplea en su enseñanza. No se puede afirmar que alguien sabe enseñar porque se le haya hablado de la enseñanza, aunque no cabe duda de que en este espacio académico exista variedad temática que estaría relacionada con la enseñabilidad, sobre todo en el segundo momento presentado por la docente, como lo son la constitución de la práctica y relación pedagógica, sus agentes y formas de proceder en la misma, entre otros.

Problemas didácticos I: Es poco el material documental con que se cuenta para analizar los contenidos que desde este espacio académico se ofrece a los estudiantes de la LEBECS desde el año 2003. Por esa razón se tomó como materia de análisis lo expresado por la docente a cargo de este espacio académico durante cuatro semestres así como los cinco syllabus existentes en el archivo de la Licenciatura.

De acuerdo con lo anterior, la docente consultada describe la línea de trabajo de este espacio con las siguientes palabras:

“En Problemas Didácticos entra uno a abordar realmente lo que es la construcción del conocimiento en Ciencias Sociales y las pedagogías para la construcción del conocimiento en las Ciencias Sociales y entonces digamos que ahí ya se puede entrar más en materia con la

pedagogía pero de todas maneras sigue siendo en el campo teórico. Aunque allí entramos a trabajar no sólo en el campo teórico pero si entrar a trabajar más en el campo específico, ya no las generalidades de la Pedagogía y de la Historia de la pedagogía, sino en concreto la pedagogía del agente social.

En didáctica es distinto, de todas maneras en didácticas yo planteaba la necesidad de armar proyecto y hacer pequeños ejercicios de praxis pedagógica así fuera en el grupo juvenil al que pertenecían, porque para mí si, de verdad, la enseñanza de la pedagogía no puede estar divorciada de la praxis, sino lo que uno repite son elementos de la historia de la pedagogía pero no está así constituyéndose en sujeto del saber pedagógico y la idea es que el docente de ciencias sociales, cuando llegue a décimo, sepa qué es eso de constituirse en sujeto del saber pedagógico en la enseñanza de las ciencias sociales⁴⁴

Si se contrasta lo propuesto por la docente encontramos que existe amplia coherencia entre lo proyectado por ésta y lo que se sugiere como horizonte de acción para el ciclo de profundización del cual hace parte este espacio académico pues en este momento de la formación profesional se espera que los distintos campos de formación retomen como eje articulador fundamental la construcción de conocimiento, dando mayor visibilidad a ejercicios prácticos e investigativos.

Sin embargo el fragmento analizado, como ocurre en los demás espacios académicos, no representa una apuesta institucional u oficial de la Licenciatura así como tampoco es el propósito propuesto por el docente que mayor tiempo ha estado a cargo, lo que nos impide aseverar que en general este espacio guarda coherencia con el eje articulador del ciclo.

De acuerdo con lo anterior, resulta oportuno analizar los syllabus existentes, destacando además que ninguno de ellos fue diseñado por la docente que inicialmente nos aporta su relato. En el intento por recoger los principales aspectos presentes en los propósitos de los mencionados syllabus encontramos que en éstos se propone incorporar procesos de análisis,

⁴⁴ Docente del Campo de Formación pedagógica, a cargo del espacio académico Problemas Didácticos I, entre los años 2005 y 2008. Comunicación personal, octubre 7 de 2009.

contrastación, identificación de diversos temas relacionados con las ciencias sociales y su enseñanza, la formación y ejercicio docente, a la luz de elementos como la política pública en educación, el campo epistemológico, ético y metodológico, abordados principalmente desde una perspectiva histórica. Igualmente se plantea propiciar ejercicios de observación, análisis y reconocimiento de procesos de enseñanza así como el reconocimiento y análisis de las principales tendencias en el campo de la didáctica específica y su impacto en el desarrollo profesional del maestro y en una mínima medida se plantea explícitamente transitar por escenarios prácticos y/o investigativos.

La revisión realizada nos permite también ver que en materia de contenidos puntuales, los syllabus recogen en términos generales temáticas que contribuyan a la búsqueda del propósito fijado como lo son: Enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales (historia, disciplinas sociales, normatividad y políticas educativas, base conceptual y epistémica, metodología y didáctica, diseño curricular, experiencias, aportes investigativos, enfoques, problemas y desafíos); sentido y objeto de la enseñanza de las Ciencias Sociales hoy. Unidades didácticas (conceptualización, diseño, experiencias).

Si bien, lo encontrado en los syllabus daría cuenta de un acercamiento con el eje articulador, sobre todo en lo que respecta al carácter epistemológico de la enseñabilidad (en este caso aplicado al conocimiento de lo educativo, la enseñanza y el ejercicio docente, desde el reconocimiento de su organización, jerarquización y estructura conceptual), la mínima participación otorgada a los elementos prácticos también refieren debilidad en lo que respecta a la integración de este elemento con las unidades temáticas del componente investigativo.

Para finalizar, también se debe destacar que el propósito citado y los syllabus revisados en este apartado, a diferencia de los demás, deja entrever una clara intencionalidad de desarrollar en los estudiantes ciertas habilidades y competencias sociales, investigativas y cognitivas, más allá de ampliar el acumulado teórico y conceptual, poco presentes en los propósitos de otros espacios académicos de los distintos ciclos, siendo esto muy coherente con lo planteado con la noción de enseñabilidad anteriormente expuesta.

Problemas didácticos II: De todos los espacios académicos que componen los ciclos de fundamentación y profundización del campo de formación pedagógico, Problemas Didácticos II es aquel del que menos se tiene evidencia documental. Durante el proceso de recolección de la información se encontró que no se cuenta con los syllabus desde el año 2003- año en que se ofreció el espacio por primera vez en la LEBECS- y sólo fue posible acceder a un syllabus en físico, relativamente reciente, que data del año 2009.

La carencia de material sin duda reduce las posibilidades de análisis; sin embargo debe abrirse un espacio especial para presentar aquello que el docente principal de este espacio amablemente aportó a nuestra investigación.

En ese orden de ideas, a continuación se destacan apartados del relato que podrían darnos pistas acerca del propósito del espacio académico Problemas didácticos II, toda vez que su autor ha acompañado dicho espacio por más de seis años:

En el proceso en el que yo participé en Problemas Didácticos II, primero tratamos de buscar integralidad entre Problemas Didácticos I y II, intentado dar cuenta del problema de la aplicación epistémica de la didáctica, entendida como un proceso, se hace una construcción de tipo epistémico que nos permita entender la función, no solamente social sino también académica, que debe jugar ese proceso de la didáctica; ahí es cuando empieza uno a hacer con los estudiantes todo tipo de problematizaciones teóricas que tienden posteriormente a tratar de mirar algunas experiencias innovadoras en el campo de la didáctica y de la enseñanza de las Ciencias Sociales en particular y cómo eso se juega en procesos específicos en los escenarios escolares donde se aplican todo el tema de la didáctica.

De lo que se trata no es simplemente de construir una postura teórica frente al problema de la didáctica sino más bien cómo llegamos a conclusiones en los procesos y cómo nos generamos unas nuevas preguntas y eso tenía una intencionalidad clara y era tratar de mirar en un futuro, en el ciclo de investigación y en el ciclo de innovación, cómo el estudiante empezaba a

*desarrollar preguntas problematizadoras que conducía a procesos investigativos y que tienen el campo del ciclo de innovación o de investigación*⁴⁵.

De acuerdo a lo anterior, el propósito que este docente se traza para este espacio académico se orienta a problematizar la naturaleza y funciones de la didáctica, a partir del análisis de las diversas construcciones teóricas y la revisión de experiencias innovadoras que enriquezcan el trabajo investigativo y pedagógico de los futuros docentes.

Si contrastamos este propósito con el expuesto en el único syllabus obtenido encontramos que en éste último se busca mayor abordaje de conceptos relacionados con la didáctica (pedagogía- educación- didáctica- enseñanza y currículo) a la luz de la enseñanza de las Ciencias Sociales. El syllabus encontrado deja ver su preferencia por el acercamiento a dichas temáticas desde la problematización y análisis, desde la política pública más que desde los campos teóricos y epistemológicos- privilegiados en el primer propósito-, pero coincide a su vez con lo planteado por el docente principal con una marcada preferencia por el aporte que las experiencias innovadoras hacen al espacio académico.

Los temas y contenidos que orientan la ruta para lograr los propósitos descritos anteriormente también muestran diferencias en tanto que, con el fin de acercarse más a los fundamentos teóricos y epistemológicos, el docente principal propone, entre otros, contenidos como la didáctica de la enseñanza las ciencias sociales (fundamentación epistémica , conceptualizaciones, prácticas didácticas (no pedagógicas y escolares), teorías y modelos pedagógicos, investigaciones y experiencias innovadoras, el Movimiento Pedagógico Nacional La Expedición Pedagógica Nacional así como el estudio de las didácticas específicas de las distintas disciplinas sociales a nivel global, regional, nacional y local (enfoque problémico y epistémico que las fundamentan) y el tema de la interdisciplinariedad y didáctica; por su parte el docente autor del único syllabus insinúa mayor interés por la política educativa y la didáctica escolar, proponiendo como temáticas principales para el espacio académico el estudio de las nociones, sentidos y relaciones

⁴⁵ Docente a cargo del espacio Problemas Didácticos II, entre los años 2003 y 2009. Comunicación personal, Octubre 12 de 2011.

entre las categorías pedagogía- educación- didáctica- enseñanza y currículo; los marcos de política curricular para la enseñanza de las C. Sociales y la revisión de experiencias y de propuestas pedagógicas y didácticas para la enseñanza de las C. Sociales en Ed. básica y Media. En ambos casos es inexistente la referencia a los ejercicios prácticos, pues al parecer se transita principalmente por el campo epistemológico, en un espacio que por su denominación debería mostrar mayor armonía entre estos dos elementos (teoría-práctica). Esto es sin duda establece distancias con lo propuesto en la noción de enseñabilidad y el eje de construcción de conocimiento en tanto que no se hace visible la forma como el conocimiento disciplinar se transforma en materia escolar.

Para finalizar se debe decir que si bien en algún momento se ha planteado la intención de alcanzar la integración entre los dos espacios de Didáctica en la Licenciatura, aún no sigue siendo clara la línea de enlace entre éstas pues, aunque el material acopiado resulta poco para profundos análisis, se puede decir que en el espacio Didáctica de las Ciencias Sociales I se evidencia mayor apertura para la construcción de conocimiento a partir de ejercicios prácticos e investigativos- aunque en una mínima porción- que en el espacio Didáctica de las Ciencias Sociales II, lo que puede indicar que la falta de coherencia temática y metodológica impiden alcanzar el engranaje con el eje articulador fundamental del ciclo, sin olvidar la falta de conexión con el otro espacio académico que hace parte del mismo ciclo. Sin embargo se insiste en que la ausencia de material documental puede hacer que este análisis sea muy reducido en sus apreciaciones.

Quisiera aquí presentar algunos elementos comunes o significativos de la revisión de los contenidos descritos, a modo de cierre de este capítulo:

Como se mencionó al inicio, la Licenciatura no cuenta con propósitos formalmente fijados para cada espacio académico, aunque sí, con los ejes curriculares fundamentales para cada ciclo. Sólo en pocos casos éstos eran explícitamente citados en el propósito por el docente a cargo o en los syllabus de cada espacio académico. Pese a ello, ningún docente manifestó desconocer el propósito que la licenciatura se traza con la formación pedagógica.

Los propósitos expresados por los docentes entrevistados privilegian los objetivos cognitivos frente a los actitudinales y procedimentales. Las intencionalidades formativas pocas veces se orientan al desarrollo de habilidades y competencias sociales y principios éticos ni a desarrollar o potenciar las habilidades metodológicas y procedimentales; por el contrario, responden a los intereses temáticos de los docentes, quienes dan mayor relevancia al fortalecimiento de los acumulados teóricos y conceptuales en los estudiantes (el qué), que a las intencionalidades (para qué) o incluso a las rutas de trabajo (el cómo). El bagaje teórico (en el campo de la pedagogía, la educación y las Ciencias Sociales) se constituye así en un elemento central para los procesos de formación de licenciados.

Es así como ningún propósito hace referencia explícita a las nociones de educabilidad y enseñabilidad, aunque los contenidos que los acompañan permitan entender que están dando cuenta de estas nociones de forma indirecta.

Tratando de incorporar en el análisis de este apartado los temas más significativos para los estudiantes encontramos grandes obstáculos debido a que no existe unidad temática por espacios académicos ni por ciclos, lo que hace arbitrario pretender mostrar mayor aprehensión de contenidos de un espacio sobre otro, puesto que varias temáticas son referidas en distintos espacios y ciclos sin que medie entre ellos un lineamiento claro sobre su pertinencia en ese espacio o momento de la formación pedagógica.

Tanto los syllabus como los relatos recogidos muestran una amplia variedad temática, pero es preciso decir que la frecuencia y profundidad en que un tema es abordado, no está delimitado por unos lineamientos base para cada campo o ciclo, sino por la permanencia de un mismo docente a cargo de cada espacio académico, de los intereses temáticos e investigativos de los docentes, de sus perfiles profesionales, de la posibilidad de que otros docentes retomen los programas ya existentes y los enriquezcan o que trabajen en equipo en la formulación y ejecución de los mismos. De allí se desprende que existan contenidos programáticos con grandes diferencias temáticas de un semestre a otro e incluso, de un grupo a otro en el mismo semestre.

Esto último estaría en evidente contravía con dos de los principios organizadores del currículo como son el trabajo multidisciplinario y la concepción de currículo integrado. El primero se encuentra directamente afectado por la pérdida paulatina de formas de trabajo como las clases conjuntas y los equipos de trabajo interdisciplinario a cargo de los distintos espacios académicos y el segundo elemento, enfrenta la ausencia de articulación temática y metodológica entre núcleos temáticos o problémicos, o incluso entre grupos de trabajo, lo que lleva a suponer que las condiciones de incoherencia y articulación entre éstos no permitan necesariamente hacer una ruptura con los modelos disciplinares y asignaturistas de otras concepciones curriculares.

Las consecuencias negativas que lo anterior ha traído para la Licenciatura en materia de diseño y socialización de contenidos programáticos ha sido enorme, pues como lo expresan varios de los maestros entrevistados, la riqueza de estos procesos sólo es posible encontrarla en los espacios de encuentro del equipo docente, para diseñar, socializar, retroalimentar y ejecutar los programas. Este sentir queda ampliamente expresado en el siguiente relato de una docente que describe el trasegar del trabajo en equipo en el tiempo y que se convierte en materia de reflexión para procesos futuros:

¿Los contenidos quien los definía? Bueno, esa es una de las características con las que emerge el programa y que paulatinamente se va desvaneciendo. Nosotros hacíamos, iniciando o finalizando el semestre, dependiendo también de las formas organizativas de las coordinaciones, unos balances y con base en esos balances hacíamos una proyección para los contenidos de los diferentes espacios académicos, esos contenidos se los presentábamos al cuerpo docente. Eso fue más o menos hasta el 2005 (...). Lo hacíamos en una sola jornada o eso dependía de la forma organizativa, pero los profesores de los diferentes semestres presentábamos los contenidos programáticos de todos los núcleos y recibíamos comentarios de los colegas en términos de preguntas o sugerencias o en términos de cosas con las que uno no estaba o no muy claro o no de acuerdo, sin embargo eran espacios en los que uno tomaba nota de eso y lo tenía en cuenta para ajustar (...), pero era un espacio en el que nosotros socializábamos todos los programas y entonces uno sabía lo que se estaba haciendo, no solamente el colega del mismo semestre, sino por lo menos del ciclo, así no se tuviera la panorámica total, (...), pero sí por lo menos del ciclo en el que uno estaba uno tenía una

panorámica. Esa es una práctica que a mi modo de ver hemos perdido y que esa riqueza también de conocer los discursos de los profesores y las últimas cosas con las que ellos están trabajando, pues uno ya en este momento no se conocen. O se conocen ya informalmente.

Ahora los profesores se reúnen... individualmente, consigo mismos, o se reúnen, en el caso de que hayan los poquitos que tenemos los núcleos compartidos (...) haciendo el ejercicio que hacíamos en su momento con la clase conjunta y una serie de cosas que se hacía en otro momento (...) y era un trabajo muy interesante, muy chévere, a mi me gustaba. Era más complicado para los chinos seguir el hilo, pero cuando ya lograban coger la dinámica los chinos pues igual iban fluyendo bien. Ahora cada cual hace su programa, lo discute consigo mismo y lo presenta, se lo presenta a los estudiantes y ya y pues ahí ajusta o alguna cosa. Cuando tiene un compañero colega pues entonces lo discuten entre los dos y arman conjuntamente. En este momento varios núcleos temáticos están siendo trabajados por dos profesores, el grupo 01 lo tiene un profe y el 02 lo tiene otro, pero los programas no tienen necesariamente relación directa y no necesariamente ese diálogo se establece ahí por diversas razones. Y en el caso más general pues el programa lo conocen directamente los estudiantes y el profesor que lo elabora y pare de contar y no más (...)"⁴⁶.

4.2.4 Las metodologías y los recursos didácticos

El currículo de la Licenciatura en Educación básica con énfasis en Ciencias Sociales desde su fundamentación inicial se ha sustentado en una perspectiva pedagógica constructivista comprensiva, en la cual el aprendizaje es entendido como “un proceso activo y el conocimiento lo construye el alumno, a través de la formulación de hipótesis, del conflicto cognitivo, de la incertidumbre y la búsqueda de soluciones a los problemas de los diferentes contextos sociales” (Ibídem, p.45), para lo cual se apoya en los principios como la pertinencia académica, la innovación, la multidisciplinariedad e interdisciplinariedad, la flexibilidad y la participación, entre otros. Con el fin de ver materializados la perspectiva pedagógica y los principios orientadores en cada uno de los espacios académicos, la licenciatura dispone de unos lineamientos para la ejecución del

⁴⁶ Coordinadora (2003-2004) y docente del ciclo de innovación. Comunicación personal Octubre 7 de 2009.

currículo, dedicando un apartado a las estrategias que pueden ayudar a alcanzar este objetivo con el esbozo somero de algunas orientaciones para el trabajo entre el equipo de docentes, así como de diversas modalidades de trabajo.

Esta brevísima exposición basta para comprender la importancia de conocer y contrastar las rutas de trabajo reales que emplean los docentes e indagar acerca de cómo se desarrolla el proceso de formación. El análisis de estos elementos incluye una revisión de las estrategias y formas de trabajo académico empleadas en el desarrollo de los espacios académicos por los docentes individualmente en sus clases y el trabajo conjunto con otros docentes con las que se pretende apoyar unos objetivos de formación fijados y que pueden estar o no en concordancia con la perspectiva pedagógica y los principios orientadores anteriormente enunciados.

Inicialmente se trata de identificar las formas de trabajo académico que prevalecen o son rezagadas, tanto en los syllabus y entrevistas, así como las enunciadas por los estudiantes para luego analizar cuáles de ellas pueden ser más apropiadas en la búsqueda de los objetivos o propósitos, que en el campo de formación pedagógica se traza la licenciatura y cuántas dan cuenta de una significativa relación con algunos de los principios orientadores.

En ese orden de ideas la revisión tanto de los cuestionarios diligenciados por los estudiantes como los 56 syllabus del Campo de formación arroja el siguiente panorama en relación a las metodologías de trabajo académico y su frecuencia de enunciación:

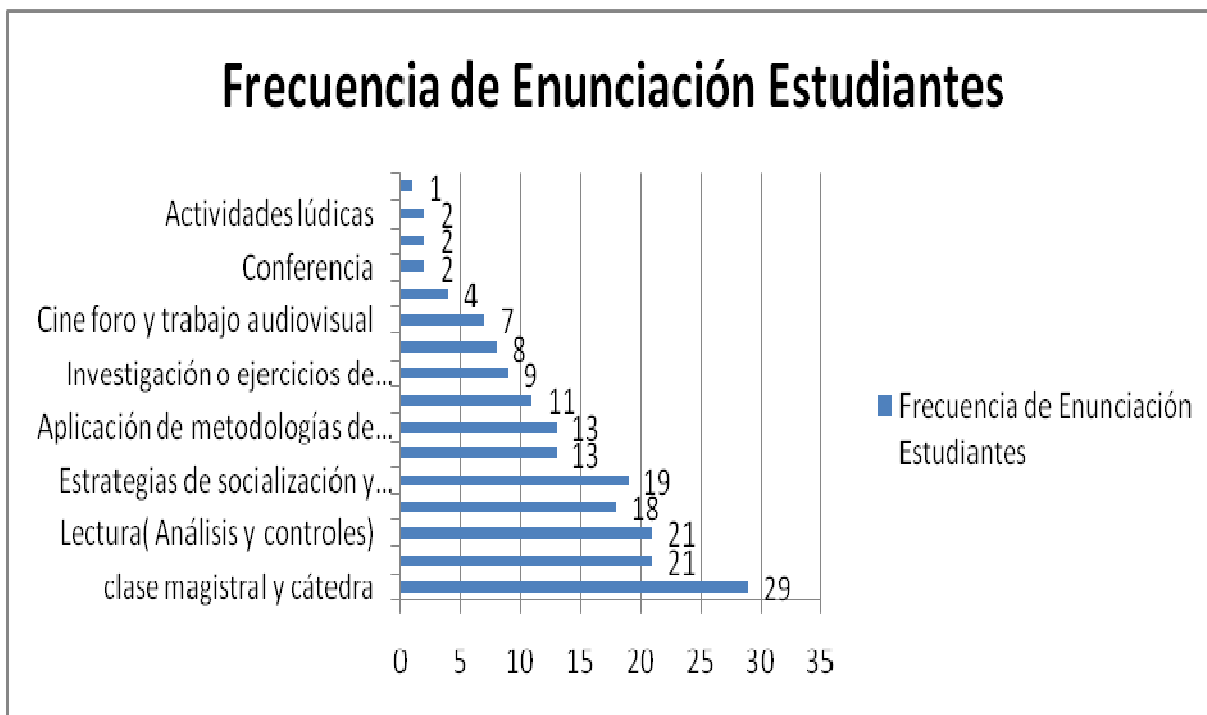


Figura 2. Frecuencia de enunciación metodologías de trabajo- estudiantes LEBECS-UD, respecto al desarrollo de los distintos espacios académicos del campo de formación pedagógica.

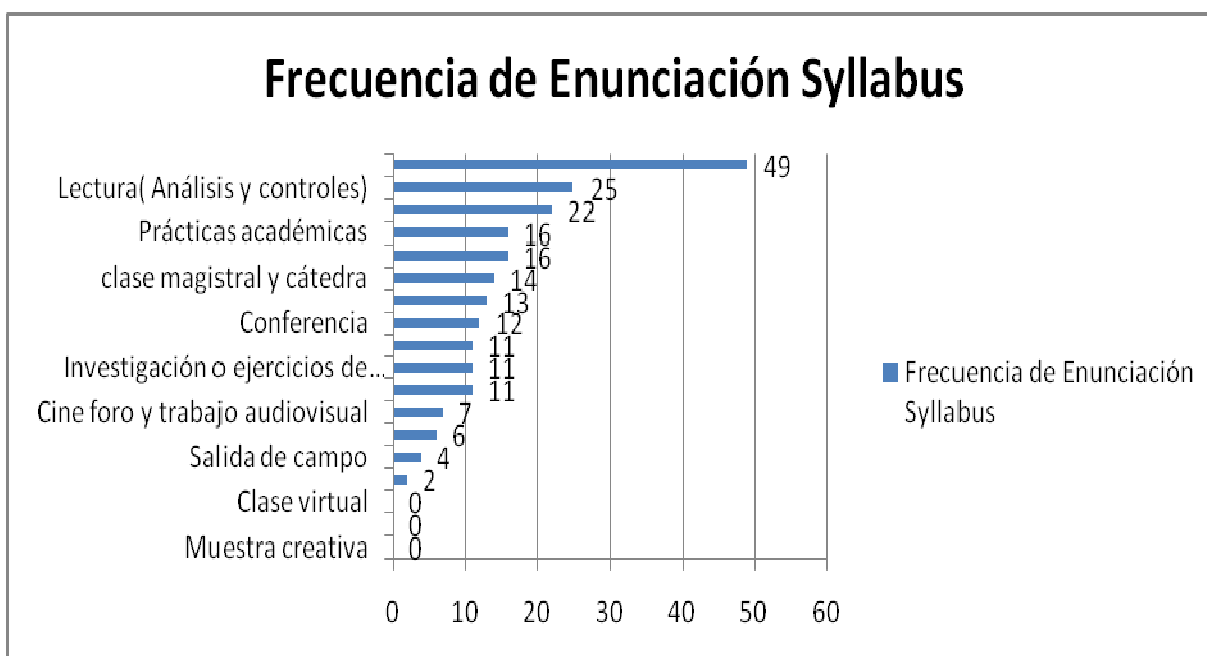


Figura 3. Frecuencia de enunciación de las metodologías de trabajo en Syllabus de los docentes del Campo de Formación Pedagógica

La indagación sobre las metodologías y formas de trabajo en el equipo de maestros del campo de formación pedagógica permite identificar que estrategias como los procesos de producción de textos y los procesos de lectura, la clase magistral y cátedra, las exposiciones, los foros y debates, los talleres de aplicación teórico-práctica, los seminarios y análisis de material audiovisual cumplen con el propósito de aplicación proyectado, dado su amplio espacio de utilización y desarrollo en estos espacios académicos, no ocurriendo lo mismo con estrategias como el reconocimiento de experiencias propias o de otros, el desarrollo de espacios de expresión creativa, artística, el manejo de ambientes de aprendizaje virtuales y el trabajo extra clase o salidas de campo (salvo la amplia referencia que se hace a las Prácticas Académicas Integradas, más no de trabajo de campo diferenciado para los espacios académicos del campo de formación pedagógica), entre otros.

De este modo y considerando lo que nos muestran los gráficos podemos decir que las metodologías más representativas en general son la producción de textos, los procesos lectores, la clase magistral y cátedra, las estrategias de socialización y discusión en clase, las exposiciones y los talleres. La producción de textos considera la elaboración de ensayos principalmente, seguido de informes finales o de trabajo de campo, y con menor frecuencia la elaboración de reseñas, protocolos, resúmenes, artículos u otro tipo de documento escrito. Los procesos lectores consideran la lectura de diversas fuentes bibliográficas y su análisis (que no necesariamente son escritos). La clase magistral y cátedra hacen referencia a los espacios en los cuales la exposición de las diversas temáticas están a cargo del docente específicamente. Las estrategias de socialización y discusión en clase se refieren principalmente a espacios como los debates, los pánels y las mesas redondas, y en menor frecuencia de mención, los grupos de discusión, las mesas de trabajo, phillips 66 u otro tipo de espacio de socialización oral de las temáticas abordadas. Las exposiciones definen aquellos espacios en los que la presentación de diversas temáticas está a cargo de los estudiantes (generalmente organizados en grupos). Los talleres se refieren al trabajo pedagógico en el que los docentes buscan orientar ejercicios prácticos que den cuenta de algunos referentes teóricos abordados a través de guías de trabajo o preguntas orientadoras.

Podemos detenernos un poco en el análisis de algunas de las metodologías y formas de trabajo anteriormente enunciadas, destacando que a pesar del lugar privilegiado que los docentes han otorgado a metodologías como la producción de textos y los procesos lectores, esta estrategia de trabajo presenta a su vez varios obstáculos para su desarrollo, frecuentemente mencionados por los maestros del campo de formación. Revisemos dos ejemplos:

Un primer elemento identificado es el inadecuado uso de las fuentes de información por parte de algunos estudiantes y que expresa grandes dificultades para la producción escrita (cada vez más reducida y con poca calidad), motivando la transformación de las estrategias evaluativas, tal como lo expresa una docente de primer semestre: “Debí invertir “un montón de horas a revisar si había copia de internet y eso me hizo mucho daño porque yo nunca era desconfiada y dañaron la confianza que tenía en ellos y me tocó coger frases para ver si era copia”⁴⁷

Un segundo factor de preocupación de los docentes es la resistencia que los estudiantes muestran hacia la lectura, lo que conlleva a análisis poco profundos, menos argumentados y a la reducción del bagaje y manejo conceptual que se requiere en los procesos de formación universitaria, expresado tal como sigue por algunos docentes del campo:

*“En el programa Modelos Pedagógicos lo primero que hago es, no sólo en esta sino en cualquier asignatura, una aproximación a la lectura porque yo tengo la plena certeza de que los estudiantes de la Universidad no leen, me consta que no leen, lo he vivido y llevo 27 años educando universitarios y no se leen una estampilla, leen las solapas de los libros y con eso hablan de Marx, de Engels, de Derridá, de Giroux, de todo el mundo y con un capítulo de un libro se vuelven foucaultianos o marxistas, con un capítulo de un libro ya tienen; entonces les hago una aproximación a la lectura”.*⁴⁸

⁴⁷ Docente campo de formación pedagógica, primer semestre. Comunicación personal, 29 de septiembre de 2011.

⁴⁸ Docente del Campo de Formación pedagógica, espacio académico Modelos pedagógicos. Comunicación personal. Octubre 10 de 2011.

Con los estudiantes se sigue manteniendo la ilusión de que ellos van a hacer lecturas previas y van a generar discusiones (...) Con los estudiantes no han cambiado las metodologías sino que se van perfeccionando. En este semestre me di cuenta que aprendí a hacer ejercicios de choque y de hecho lo hice, porque los chinos de entrada están leyendo muy poquito en casi todos los casos, lo pedagógico se les vuelve una carga y no una posibilidad, (...), hay una cantidad de discursos distintos y entonces se vuelve eso como el hablar de cualquier cosa, (...) nos piden a nosotros que hablemos de la coyuntura y todo pero es hablar de la coyuntura sin información ni formación y eso se vuelve opinadero. Igual se exige la lectura y la reseña (...) Un día llegué al salón de clase y les hice un examen, ahí les preparé una hoja bien escolarera con nombre del alumno y que por favor respondieran dos preguntas: ¿hizo usted las lecturas previas? Si o no ¿hizo usted las reseñas? Si o no. Si su respuesta es negativa, por favor ubíquese en la parte en el margen izquierdo de atrás del salón (...) y me cuestionaron por tradicional (...) porque no habían leído pero tampoco se atrevían a decir que no (...)⁴⁹

Sumado a lo anterior, un elemento que llama nuestra atención en el análisis, es el lugar que ocupa la clase magistral en el panorama metodológico y la referencia que los estudiantes hacen de ésta. La clase magistral, especialmente para los estudiantes es identificada como una de las estrategias de trabajo con mayor implementación en las diversas clases, expresando cierta inconformidad por la ausencia de otros tipo de estrategias más creativas e innovadoras, tal como lo enuncian las siguientes respuestas de estudiantes de sexto y noveno respectivamente: La metodología empleada es la “*cátedra (Escuela tradicional), tan sólo un docente ha desarrollado la clase de manera didáctica y activa*”⁵⁰. “*Son tradicionales, aula de la universidad, trabajos escritos pero cero de aspectos creativos o ajenos al aula*”.⁵¹

Estos reclamos pueden servir para abrir el debate sobre las condiciones de trabajo que abordan los docentes del campo de formación y de la Licenciatura en general. La clase magistral, que es la tercera metodología más mencionada tanto por estudiantes como por profesores, cuenta con lugar privilegiado sobre otras más activas e innovadoras, a pesar de

⁴⁹ Docente Campo de Formación Pedagógica, espacio académico Historia de la Pedagogía. Comunicación personal, Octubre 6 de 2011.

⁵⁰ Estudiante que cursaba sexto semestre, en mayo de 2011.

⁵¹ Estudiante que cursaba noveno semestre, en noviembre de 2010.

ser reconocida como la estrategia por excelencia de modelos pedagógicos tradicionales, lo que conlleva a cuestionar qué tanto la perspectiva de innovación pedagógica es acogida por los docentes a cargo de este y otros espacios en su quehacer cotidiano.

No podemos ignorar que muchas de las situaciones anteriormente descritas responden a grandes cambios que se dan en los órdenes social y cultural y a su inevitable influencia en los procesos educativos, en sus propósitos y actores, un tanto más, que en sus espacios y procesos. Por ello, encontramos que si bien los nuevos ritmos y formas de aprendizaje no deberían ser considerados como un obstáculo para la formación profesional, éstos lo terminan siendo para algunos docentes que identifican en las nuevas generaciones de estudiantes universitarios (cada vez más jóvenes), debilidades en las formas y técnicas de estudio, que incidirían drásticamente en los tiempos, espacios y contenidos de la formación, entre otros, obligando a los maestros a reevaluar constantemente el proceso de formación en todas sus dimensiones:

“Yo creo que lo que ha cambiado son los estudiantes porque yo antes podía trabajar muchísimas más cosas que ahora pero el ritmo ha cambiado mucho y recién cuando yo volví a la licenciatura tenía un solo grupo que era de repitentes y de chicos que habían perdido el núcleo tres o cuatro veces y eso fue muy difícil porque tenían muchas dificultades de aprendizaje y yo no pude desarrollar el programa y me tocó devolverme a leer con ellos en clase, a entender lo que se trabajaba, el programa que yo veía con ellos antes era dos veces el que estoy trabajando ahora en contenidos y podía hacer muchísimas más cosas”⁵²

Como se dijo anteriormente, el balance que hace la docente, más allá de ser considerado como un problema u obstáculo, debe abrir las puertas a la discusión sobre los cambios que se deben dar en los espacios de formación universitaria en este orden, contemplando la posibilidad de que las condiciones de las nuevas generaciones de estudiantes, sus necesidades de formación, sus formas de aprender, sean incorporados en la propuesta de formación de la Licenciatura. Es por ello que resulta sumamente importante revisar aquellos elementos que denotan cambios en materia de innovación metodológica y formas

⁵² Docente del Campo de formación pedagógica, primer semestre. Comunicación personal, Septiembre 29 de 2011.

de trabajo al interior de la licenciatura, como paso previo para su fortalecimiento. Revisemos algunos aspectos:

Pese a su moderada referencia, la incorporación en los procesos formativos de diversas estrategias y herramientas metodológicas de la investigación social, tales como observaciones, entrevistas, encuestas diarias de campo, registros etnográficos, cartografía, puede abrir paso a nuevas formas de innovar en las formas de trabajo académico. Con esto se destaca que, la realización del trabajo práctico expresa una estrecha relación con la realización de Prácticas Académicas Integradas (PAI), lo que nos lleva a interpretar que éstas, sin ser la metodología de mayor referencia para docentes ni estudiantes, se consolidan como los espacios propicios para materializar los diversos enfoques investigativos a través de ejercicios prácticos y la utilización de las distintas herramientas metodológicas que los soportan y que se suman a la aplicación de otros enfoques que no requieren trabajo en campo y que también están presentes en las referencias acerca de las metodologías.

La innovación hace parte de los lineamientos y aunque lo anteriormente descrito muestra que la materialización de dicho principio no se constituye de forma explícita en un propósito de la mayor parte del equipo docente de la LEBECS, razón por la cual vale la pena que sea objeto de atención, empezando por la revisión de aquellas metodologías menos enunciadas como lo son las muestras creativas (que se refieren a puestas en escenas, galerías, performance, etc.), las actividades lúdicas y las clases virtuales. El reconocimiento de aquellas experiencias o ejercicios que se enmarcan por los principios innovadores y creativos, estéticos y plásticos, puede ser la base para avanzar en tan importante empresa, pues este tipo de estrategias, que son mencionadas especialmente por estudiantes, se encuentran relegadas a los últimos lugares de abordaje, pero los pocos casos a los que se refieren, expresan la clara intención de orientar nuevos procesos creativos e innovadores por parte de estudiantes y docentes, con grandes satisfacciones, como las expresadas por un docente del campo de formación:

“(…) esos talleres de construcción trataba de dividir al grupo grande en subgrupos para que en ellos se dieran una serie de discusiones y esto lo presentaba en forma alternativa y esto es evidentemente a través de otros mecanismos distintos a los mecanismos de la oralidad y de la misma escritura, podía pensarse en otras formas expresivas de esos contenidos que se hacían en los talleres y salieron varias cosas interesantes (…) y por ejemplo, ya empezaron a construirse allí algunos videoclip y un manejo audiovisual muy fuerte, como manejar y producir información a partir de mensajes simbólicos. También se trabajó, ahora lo recuerdo, un grupo que trabajó una secuencia como de historieta que trataba de reconstruir las experiencias en América latina y lo recuerdo claramente porque fue una exposición muy bonita, (...). La otra era como tratar de visualizar hacia afuera del aula y que eran las famosas exposiciones que logramos hacer en los corredores de la Universidad y particularmente tomándonos el hall que era el lugar privilegiado para hacer las exposiciones con muestras fotográficas, dibujo, caricatura y distintas formas de expresión alternativa pero tratando de hacer una expresión hacia afuera para los estudiantes de sociales y para el público que pasaba por aquí (...)⁵³

4.2.5 Ejercicios prácticos

Los ejercicios prácticos, como ya se ha mencionado, recogen la aplicación de teorías, las salidas de campo y las prácticas pedagógicas como expresión de distintos intereses y formas de trabajo de los docentes. Las reflexiones presentes en este apartado se desprenden de la contrastación entre dichos ejercicios prácticos y la aplicación de la Practicidad, como una de las características del currículo.

La noción de practicidad ha sido retomada en la fundamentación teórica del macrodiseño curricular de la LEBECS y se entiende como “la integración de la teoría y la práctica, no como momentos determinados en la formación de profesores, ni como el desarrollo de prácticas artificiales, sino como la posibilidad de acercamiento a la cotidianidad del alumno que se forma para profesor, de sus expectativas de formación, del conocimiento de su entorno y de su realidad como experiencias potenciales de aprendizaje”. (Ibídem, p.25)

⁵³ Docente Campo de Formación Pedagógica, séptimo semestre. Comunicación personal, Octubre 12 de 2011

De este modo todos los núcleos temáticos y problémicos están llamados a desarrollarse bajo este principio, a partir de distintas formas de trabajo, en distintos niveles de complejidad, dependiendo del ciclo de formación.

Veamos entonces algunos datos de la encuesta realizada a los estudiantes a este respecto, teniendo en cuenta la porción de estudiantes encuestados por semestre y que puede incidir en los análisis presentados:

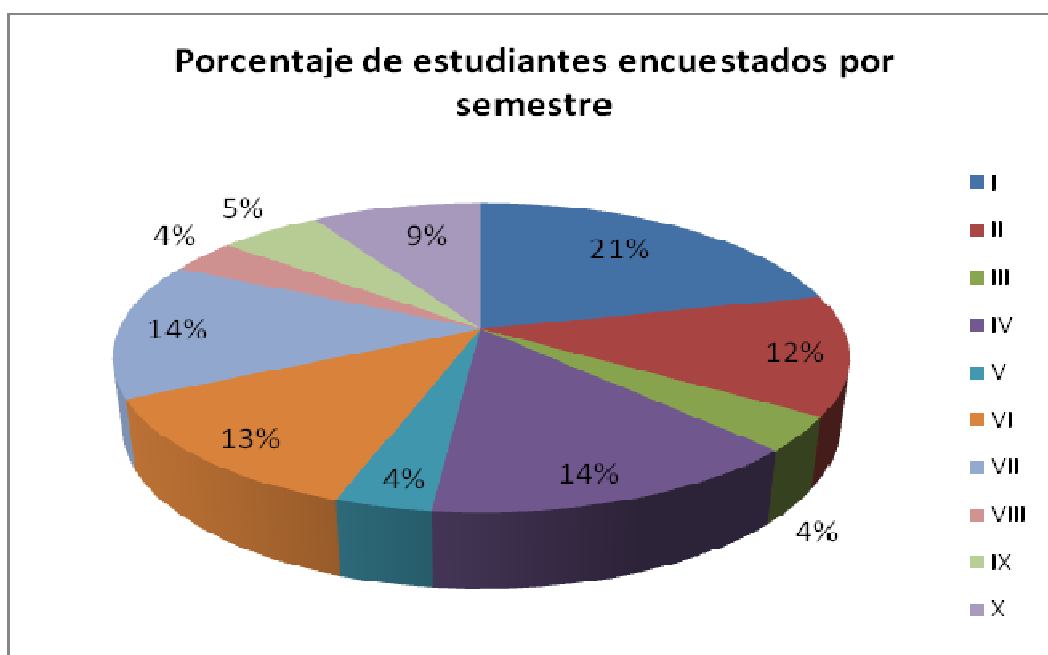


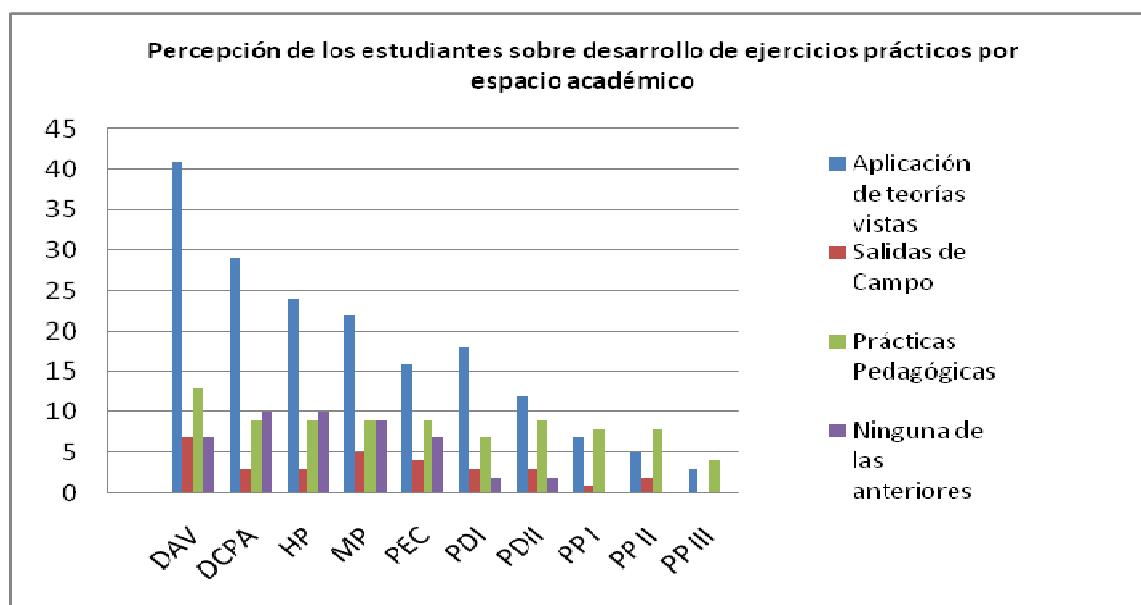
Figura 4. Porcentaje de estudiantes encuestados, discriminados por semestre.

Los estudiantes encuestados con mayor número de participación en el momento de aplicación del cuestionario se encontraban en I, IV y VII semestre, seguidos por los estudiantes que cursaban II y VI semestre; los estudiantes de los semestres III, V, VIII y IX tuvieron baja participación en esta aplicación, para un total de 56 estudiantes encuestados. Se destaca también que no todos los estudiantes encuestados por semestre participaron en esta investigación bajo las mismas condiciones ya que, en el momento de la aplicación del instrumento, algunos de ellos se encontraban repitiendo espacios académicos o su horario se estaba distribuido en varios semestres, lo que conduce a respuestas variadas o ampliadas

frente a compañeros de semestre que cursan los espacios académicos bajo otras condiciones.

Todo lo anterior nos lleva a anunciar que los datos aquí presentados pueden tener los vacíos estadísticos de una muestra incompleta, pero a su vez pueden dar cuenta de algunas tendencias sobre la percepción de los estudiantes sobre el desarrollo de los distintos ejercicios prácticos, guardando como ya se dijo, la prudencia necesaria frente a los vacíos de información determinada por la cantidad de estudiantes encuestados por semestre.

Hechas estas salvedades aclaratorias, bien podemos sin equívoco seguir presentando los resultados de la encuesta a estudiantes y que recogen las percepciones que éstos tienen acerca del desarrollo de distintos ejercicios prácticos (aplicación de teorías vistas, salidas de campo, prácticas pedagógicas) en los distintos espacios académicos. Los estudiantes contestaron el cuestionario haciendo un ejercicio de memoria referente a lo vivido a lo largo de los semestres cursados, arrojando lo siguiente:



DAV (Desarrollo Afectivo y Valorativo)	DCPA (Desarrollo Cognitivo y Procesos de Aprendizaje)	HP (Historia de la Pedagogía)	MP (Modelos Pedagógicos)	PEC (Problemas de la Educación Colombiana)
PDI (Problemas Didácticos I)	PDII (Problemas Didácticos II)	PPI (Proyecto Pedagógico I)	PPII (Proyecto Pedagógico II)	PPIII (Proyecto Pedagógico III)

Figura 5. Percepción de los estudiantes sobre el desarrollo de ejercicios prácticos, discriminados por los espacios académicos que conforman el campo de formación pedagógica.

Analizando la gráfica anterior podemos encontrar que los estudiantes encuestados frente a las opciones presentadas expresan que la aplicación de teorías vistas es la forma de aplicación práctica que más se ha hecho presente en los distintos espacios académicos, principalmente en aquellos que componen el ciclo de fundamentación (Desarrollo Afectivo y Valorativo, Desarrollo Cognitivo y Procesos de Aprendizaje, Historia de la Pedagogía y Problemas de la Educación Colombiana). Igualmente expresan una importante presencia de este elemento en el espacio del ciclo de profundización Problemas Didácticos I.

El segundo elemento que perciben los estudiantes como ampliamente presente en su formación pedagógica son las Prácticas pedagógicas, principalmente relacionadas con el espacio académico Desarrollo Afectivo y Valorativo. Los demás espacios académicos expresan una tendencia de percepción unificada, mostrando que en la mayor parte de los espacios académicos esta forma de aplicación práctica está presente de forma armónica, exceptuando el espacio de Proyecto Pedagógico III.

Cabe anotar aquí que a los estudiantes no se les ofreció una definición específica de Prácticas Pedagógicas por lo que es posible que éstos no establezcan diferencias entre la participación en procesos de intervención en la escuela y el desarrollo de actividades de observación u otros ejercicios más de orden investigativo, en los escenarios educativos. Igualmente no es claro si los estudiantes cuentan con una diferenciación entre la intervención pedagógica a partir de proyectos de innovación y la práctica docente, entendida como la acción de enseñanza de contenidos escolares en los escenarios formales.

Las salidas de campo ocupan el tercer lugar de mención en los estudiantes, percibida como una práctica poco frecuente en los espacios académicos. Se destaca aquí que, al igual que el aspecto anterior, la pregunta realizada en los cuestionarios era cerrada, de modo que, los estudiantes no pudieron ahondar en su respuesta especificando si el recuerdo presente en las mismas corresponde a salidas de campo propias de los espacios académicos señalados o si están respondiendo por el contrario a los ejercicios de trabajo integrado a la PAI (Práctica Académica Integrada) y que en la mayoría de las ocasiones está acompañada

de una salida académica en la que participan los estudiantes como parte de los distintos núcleos temáticos o problémicos del semestre cursado.

Para terminar con el análisis de los aportes de los estudiantes encontramos que una importante porción de respuestas expresan ausencia de desarrollo de ejercicios prácticos en general, mostrando especial atención en espacios como Desarrollo Cognitivo y Procesos de Aprendizaje e Historia de la Pedagogía, sin que esto signifique que exista una tendencia mayoritaria a suponer que allí no se cuenta con estas formas de trabajo académico

De este modo, y con el fin de hacer contrastaciones más profundas, daremos paso a los aportes de los docentes entrevistados y algunas reflexiones sobre los syllabus.

De los docentes entrevistados encontramos que en términos generales manifiestan tener presentes las formas de trabajo práctico en los espacios a cargo. La única excepción presente, se establece en el caso del espacio académico Modelos Pedagógicos, en el que el docente principal manifestó no desarrollar ninguna de las formas de trabajo propuestas, concentrándose en la exposición teórica para el desarrollo de sus clases. Lo que llama la atención de este asunto en particular es que la percepción de los estudiantes muestra una presencia importante de la Aplicación de Teorías Vistas en el trabajo del este espacio académico, en contravía con lo expresado por el docente entrevistado, que además es quien estuvo mayor tiempo a cargo de este espacio (cinco años aproximadamente), en varias ocasiones a cargo de los dos grupos de trabajo.

Continuando con la exploración de los ejercicios investigativos presentamos enseguida una síntesis de las forma como los docentes concretan cada una de las estrategias enunciadas, enriquecidos con algunos ejemplos de los mismos:

*La aplicación de las teorías vistas: Al igual que en lo expresado por los estudiantes, este elemento recoge la mayor percepción de aplicación y desarrollo entre los docentes. Ésta se concreta principalmente a partir de ejercicios de observación y contrastación de las teorías vistas en situaciones cotidianas y/o en los escenarios escolares así como desde el

reconocimiento de experiencias, a partir de visitas o revisión documental, como una forma de ejemplificar, complementar o contradecir las distintas teorías y temas abordados. La estrategia de análisis de discurso es ampliamente mencionada por los docentes como ruta de aplicación teórica en los procesos académicos, prestando especial atención a los medios de comunicación así como al lenguaje cinematográfico. Buenos ejemplos de éstos aspectos descritos anteriormente se recogen en los siguientes fragmentos, relatados por docentes del campo de formación pedagógica:

Siempre buscando un escenario de indagación y no me he atrevido a hablar de investigación dados los tiempos y las condiciones que eso tiene, pero en todos los tiempos desde que yo he trabajado en Historia de la Educación Colombiana, un ejercicio que es que los estudiantes puedan plantearse un ejercicio de indagación acerca de una problemática específica y que puedan, a partir de unas teorías que trabajamos, (...) recoger una información acerca de ese fenómeno e interpretarlo. Ahí es donde yo veo que hay mayor aplicación.

*Otro ejercicio que ya desde hace dos semestres no lo aplico, tiene que ver con análisis y lectura de medios de comunicación, de producción de prensa y de noticias acerca de Educación: sobre la marcha, ver qué pasó ahí, analicemos cómo, por ejemplo estas teorías que me referencian un análisis sobre la ligazón entre política pública y modelo económico se puede reflejar en esos espacios (...). Entonces, en esa perspectiva se pretende es aplicación de lo teórico conceptual hacia el análisis de lo que sucede en unos contextos específicos (...)*⁵⁴

*Nosotros abordamos un poco la teoría a partir de tratar de hacer una revisión teórica o una especie de estado de arte de didáctica de la enseñanza de las Ciencias Sociales, un estado del arte en cuanto a procesos de investigación que se habían adelantado para la enseñanza de las Ciencias Sociales (...) empezamos a hacer todo ese proceso de discusión y hay un rastreo en términos de puntualizar ya no solamente el campo de lo universal sino también en lo específico de las prácticas de enseñanza de las Ciencias Sociales, (...) y particularmente hacer una mirada crítica sobre las experiencias que transcurrían en los escenarios nacionales y locales.*⁵⁵

⁵⁴ Docente a cargo del espacio Problemas de la Educación Colombiana, entre los años 2002 y 2008. Comunicación personal, septiembre 27 de 2011

⁵⁵ Docente del Campo de formación pedagógica, séptimo semestre. Comunicación personal, Octubre 12 de 2011.

Siguiendo con las reflexiones, evidenciamos que hay pocas menciones que señalan la aplicación de elementos como instrumentos de medición de diversos aspectos (por ejemplo, escalas de medición del desarrollo del niño, del lenguaje, del pensamiento lógico y moral, etc.). Finalmente, se encuentra que algunos docentes esperan que los estudiantes hagan aplicación de las teorías vistas a partir de sus propias producciones escritas, audiovisuales, estéticas y artísticas. De estas dos estrategias tenemos los siguientes relatos que las soportan:

Ellos tenían que mirar por ejemplo si el niño se encontraba en la etapa sensorio-motriz, pre-operacional, cuáles eran las características de la etapa y evaluar eso a través de actividades para determinar si se encontraba bien a nivel de desarrollo pero con criterios, eran entonces la talla, el peso y todo lo que hacía el niño si correspondía con su edad, por ejemplo, si el niño puede subir escaleras alternando los pies y hacer escalas de desarrollo de ese tipo, si puede patear un balón o recibir la pelota para trabajar el desarrollo psicomotriz, se trabajaba el desarrollo del lenguaje, el desarrollo del pensamiento, el estudio de los juegos y la lúdica a través del desarrollo moral⁵⁶

Aplicaba algunos ejercicios que han desarrollado por ejemplo Paul Breines con sus bloques y cómo se construye la estructura mental a través del reconocimiento de lo que llama cantidades lógicas y lo que llaman pensamiento lógico a través de figuras de relación (triángulos, cuadrados) los llamados bloques de lógica y que son un ejercicio para explicar y aterrizar teorías sobre las estructuras en Piaget.⁵⁷

Los talleres de construcción que los estudiantes hacían, trataban de dividir al grupo grande en subgrupos para que en ellos se dieran una serie de discusiones lo presentaran en forma alternativa a través de otros mecanismos distintos a los mecanismos de la oralidad y de la misma escritura, podía pensarse en otras formas expresivas de esos contenidos que se hacían en los talleres y salieron varias cosas interesantes y que todavía tienen un desarrollo en la asignatura de Problemas Colombianos, y por ejemplo, ya empezaron a construirse allí algunos videoclip y un manejo audiovisual muy fuerte, como manejar y producir información a partir de

⁵⁶ Docente primer semestre, espacio académico Desarrollo Afectivo y Valorativo. Comunicación personal, Septiembre 29 de 2011.

⁵⁷ Docente segundo semestre, espacio académico Desarrollo Cognitivo y Procesos de Aprendizaje. Comunicación personal, Octubre 10 de 2011.

*mensajes simbólicos. (...) ahora recuerdo que un grupo trabajó una secuencia como de historieta que trataba de reconstruir las experiencias en América latina y lo recuerdo claramente porque fue una exposición muy bonita, como en el interior del aula*⁵⁸

Finalmente, y como parte del análisis de la información aportada por los docentes encontramos que la PAI (Práctica Académica Integrada) es destacada por los profesores entrevistados, como un espacio que por excelencia permite la integración de la teoría y la práctica dado que en ella se conjuga una serie de trabajo previo de construcción teórica y de formación investigativa, desde los distintos espacios académicos del semestre cursado y que tiene como resultado, ejercicios de investigación formativa más complejos y profundos que los abordados en los espacios académicos por separado.

*En los ejercicios de la práctica Académica Integrada nosotros buscábamos que siempre tuviese que ver con los fenómenos que tienen que ver con la pedagogía, por ejemplo el tema de ciudad, infancia, escuela y que eso sirviera para ilustrar y generar marcos conceptuales y que nos permitieran leer esos fenómenos en específico, y eso se hizo allí. Yo siempre hablaba mucho del tema de cómo el conocimiento es una apuesta de trabajo conjunto, porque uno no construye conocimiento solito y eso de que uno sea autodidacta como tal no es una cosa de la que yo esté totalmente segura, sino que eso se hace a través de lo colaborativo (...), en otros casos, sobre teorías específicas hacer la lectura de los fenómenos que decidía estudiar desde la PAI, en dónde estaba el fuerte para aplicarlas.*⁵⁹

*La Práctica Académica Integrada yo creo que es clave, con todas las malformaciones si se quiere, pero yo creo que es clave.*⁶⁰

La PAI surge como una iniciativa de trabajo conjunto entre los profesores de un mismo espacio académico en determinados semestres. Posteriormente esta práctica se formaliza a partir de la integración entre núcleos temáticos o problémicos y generalmente se acompañaba por una salida de campo. El momento de auge y consolidación de la PAI está

⁵⁸ Docente séptimo semestre, espacio académico Problemas Didácticos II. Comunicación personal, Octubre 12 de 2011.

⁵⁹ Docente tercer semestre, campo de formación pedagógica. Comunicación personal, Octubre 6 de 2011.

⁶⁰ Docente de quinto semestre, espacio académico Problemas de la Educación Colombiana. Comunicación personal, Septiembre 27 de 2011.

en el periodo comprendido entre los años 2003- 2006 y a partir del año 2010, esta estrategia de trabajo sufrió grandes transformaciones en su naturaleza y gestión, como resultado de los cambios curriculares que trajo la implementación del sistema de créditos. Tales reestructuraciones exigieron que un docente estuviera a cargo de este espacio, asignándole créditos específicos y convirtiéndolo en una asignatura más del nuevo plan de estudios.

* Salidas de Campo: La consulta hecha a los docentes por el desarrollo de salidas de campo se orientó principalmente a identificar la implementación de este tipo de estrategia en el espacio académico a cargo. Esto teniendo en cuenta que, como se mencionó anteriormente, la mayor parte de los docentes entrevistados manifestaron haber hecho parte de la PAI (y de la salida pedagógica que generalmente la acompañaba). La PAI, como ya se dijo, buscaba integrar a los distintos espacios académicos, sin que ello se constituyera en un espacio único de desarrollo práctico para cada núcleo temático o problémico.

Siendo así las cosas, sólo tres docentes entrevistados manifestaron haber realizado salidas académicas en el marco del espacio a cargo, específicamente. En estas referencias encontramos que las salidas de campo realizadas estaban orientadas principalmente al reconocimiento de experiencias de educación no formal, en escenarios locales, promovidos por ONG's o particulares. Sólo un docente hace referencia específica a acercamientos con experiencias de educación formal en sectores populares, con población vulnerable (desplazados) y una docente referencia una salida académica a una institución educativa privada, reconocida como experiencia de innovación educativa.

Por su parte, es mayor la mención hecha respecto a la participación de los distintos docentes en las salidas académicas de la Práctica Académica Integrada. Las referencias a este respecto muestran que muchos de los escenarios visitados fueron municipios cercanos a Bogotá, pero sobre todo, las salidas de campo de la PAI se concentraban en visitar municipios o regiones más alejadas del entorno de la ciudad capital.

Sin embargo, y aunque los docentes manifiestan recibir grandes aportes de las salidas académicas de la PAI, para el trabajo específico de los distintos núcleos temáticos y problémicos del campo de formación pedagógica, no son muchas las referencias hechas sobre los objetivos específicos que el campo de formación pedagógica se trazaba en este tipo de estrategias, aunque se mantiene la tendencia a destacar el interés por acercarse a experiencias de organización social de los lugares visitados y al reconocimiento de los procesos de educación no formal que en algunas se adelantaba, objeto de estudio que encontraba limitaciones para su lectura en algunos de los escenarios visitados, como lo describe el siguiente fragmento de entrevista realizada a una docente del campo de formación pedagógica, perteneciente al ciclo de fundamentación: *“En la PAI hubo una salida al Sumapaz y que para mí pues no tenía como mucha relación con el núcleo pero a los estudiantes ese tipo de cosas les gusta y la hicimos para conocer”*.⁶¹

Se destaca que la temática integradora de la PAI, era construida conjuntamente entre los docentes de un mismo semestre, así como el sitio dónde se realizaría la salida, coordinado por un docente del equipo de semestre, preferiblemente de planta. De allí que los ejes temáticos que orientaban la PAI fuera muy variados, dependiendo del semestre, el equipo de maestros (que no siempre reunía a la totalidad de docentes por semestre) y las experiencias de PAI anteriores (destacando que en algunos semestres las temáticas articuladoras se encontraban consolidadas, como es el caso de la PAI de tercer semestre –y su énfasis en el tema de la ciudad-región-, liderada principalmente por los docentes del núcleo temático Dinámicas Regionales). Como ejemplo de esto, encontramos el siguiente fragmento, extraído de una entrevista realizada a una docente del campo de formación pedagógica que participó en varios momentos de la PAI y de sus salidas académicas:

“La PAI siempre tenía una salida de campo y siempre tenía que ver con un eje temático: una se llamaba “Miradas a Bogotá”, otro se llamaba “Desde el Mirador observemos a Bogotá”, otro “Las Ciudades dentro de la Ciudad”, otro tenía que ver con las ciclorutas y como ese elemento iba haciendo tejido de la ciudad porque permitía la comunicación, en otro nos dedicamos, por

⁶¹ Docente primer semestre, campo de formación pedagógica. Comunicación personal, Septiembre 29 de 2011.

ejemplo, a revisar problemas que tienen que ver con el orden ambiental (con el profesor Novoa cuando hizo parte del equipo de tercero) y fuimos por allá al sur y hablamos con la gente de la mesa sur de Bogotá sobre todo el tema ambiental y como las empresas como Cemex y Holcim están apropiándose de los terrenos y eso trae consecuencias ambientales, políticas y sociales, que revisamos ese semestre. Y hacíamos cada semestre una salida”.

La contrastación de la información proporcionada por los docentes principales de cada uno de los espacios académicos así como de lo aportado por los estudiantes nos lleva concluir que los dos actores coinciden en que existe en la licenciatura una implementación pobre de este tipo de estrategias formativas, mucho más en lo que respecta al campo específico de formación, de gran importancia para el acercamiento y lectura de la realidad, sobre todo si se tiene en cuenta que el campo de acción de los futuros docentes no se limita al campo teórico, sino sobre todo, al práctico, en contacto directo con las realidades socio-culturales, políticas y económicas.

Para finalizar este apartado, se destacan igualmente dos elementos que llaman aún más la atención. Primero, el hecho de que los procesos de observación y acercamiento a las realidades sociales, se concentren principalmente en los escenarios de educación no formal (tanto en las salidas específicas del campo como en las de la PAI), excluyendo a los escenarios formales, que en últimas se constituyen en el primer escenario de ejercicio profesional de los futuros maestros. Y segundo, la poca referencia de reconocimiento de experiencias novedosas (públicas y privadas), en materia de innovaciones educativas, desconociendo la importancia que éstas tienen en los procesos formativos de los docentes en formación, llamados a transformar las dinámicas tradicionales de la escuela actual.

*Prácticas Pedagógicas: De las tres formas de ejercicio práctico, las Prácticas Pedagógicas ocupan el último lugar de aplicación entre los docentes entrevistados. Éstas son entendidas como aquellos ejercicios de intervención directa en los distintos escenarios educativos.

Bajo esa definición y a pesar de ocupar el último lugar de referencia entre los docentes, los casos de desarrollo de Prácticas pedagógicas se pueden presentar con algunos ejemplos concretos, citados por docentes del campo de formación de distintos semestres:

*Si, nosotros en la escuela teníamos horas de trabajo en las cuales los chicos tenían que ir y diseñar actividades, pero eran actividades orientadas a trabajar las áreas del desarrollo y no enseñanza de las Ciencias Sociales. No era una práctica pedagógica sino una aplicación de las teorías y además para que ellos aprendieran a diseñar actividades para los niños, a mantenerlos ocupados con las actividades y a manejar el grupo. Entrábamos tres estudiantes por grupo y ellos diseñaban actividades para trabajar con los chicos de manera tal que, como eran grupos grandes (25 o 30 niños), entonces ellos tenían que aprender cómo hablarle a los niños, como presentarse y les hacíamos cartillas a los niños, individuales (yo todavía tengo algunas de esas cartillas) y de seguimiento de cada uno de sus procesos y por ejemplo diseñábamos una actividad de reconocimiento del cuerpo humano y les llevábamos la guía y el material para que ellos lo hicieran y luego les armábamos con todo ese material una cartilla que se decoraba y se le ponía el nombre y la entregábamos al final del semestre y eso era muy bonito para los niños.*⁶²

*Para mí los chinos lo primero que tenían que hacer era leer el escenario en el que estaban hacer un diagnóstico, acercarse allí, entender las complicaciones o los problemas que tenían los actores, las dinámicas particulares, el papel del maestro, y ver qué pasa con la cultura escolar y después de eso identificaban problemáticas pedagógicas (“que los chinos no tienen atención, que no participan, que los chinos no están vinculados a los organizaciones de poder institucionales y no tienen representación, etc.) que tenían que ver con esos contextos, analizaban los contextos, encontraban una problemática y sobre esa problemática entraban a hacer una suerte de propuesta curricular para que ellos pudieran abordar, resolver, cambiar las condiciones de esa problemática que ellos encontraban allí y entrar en relación con las instituciones. Era su trabajo, ellos ponían en práctica lo que consideraban que los estudiantes tenían que aprender o lo que ellos consideraban que tenían que enseñar, pero no era el currículum oficial de la institución y reemplazar al profe, como ocurría anteriormente.”*⁶³

⁶² Docente de primer semestre, espacio académico Desarrollo Afectivo y valorativo. Comunicación personal, Septiembre 29 de 2011.

⁶³ Docente tercer de tercer semestre, espacio académico Historia de la Pedagogía. Comunicación personal, Octubre 6 de 2011.

A esto se añade que, en algunos momentos, los docentes destacan la realización de ejercicios investigativos en el orden social o educativo, como prácticas pedagógicas, dejando abierto el espacio para la revisión, tanto de las diferencias, así como de las relaciones y puntos de encuentro que existen entre investigación e intervención pedagógica, siendo éstos asuntos fundamentales pendientes por debatir y aclarar entre el actual equipo de docentes. Ilustremos pues este asunto con los fragmentos que siguen:

Las prácticas pedagógicas son las indagaciones que hacen los chicos personalmente en sus espacios cuando trabajamos por ejemplo, colonias, que trabajamos familia, que trabajamos toda la parte de prácticas de crianza, es decir, dependiendo del núcleo temático o problémico que elegíamos para la PAI y que eso se perdió en este programa a raíz de los créditos, siempre se hacía práctica pedagógica y les dábamos orientaciones de intervención en cuanto entrevista, en observación, en historia de vida, en ejercicios comparativos, algunos ejercicios de investigación que los chicos ponían en práctica. Específicamente de intervención en la escuela no, en ese espacio no.⁶⁴

La presencia en las instituciones era sólo observación y, no sé hasta dónde podría ser así, pero si tenía una carga fuerte del carácter etnográfico, un ejercicio etnográfico que le permitiera al estudiante comprender cómo la teoría se ve en la práctica, pero de ninguna manera se hizo ni la intervención ni la práctica pedagógica.⁶⁵

Otro elemento interesante a tener en cuenta en el análisis de las prácticas pedagógicas pasa por recordar que los planes de estudio anteriores a la creación de la LEBECS, otorgaban un tratamiento distinto a las prácticas pedagógicas, recogidas en ese entonces, bajo la denominación de la asignatura Práctica docente. Los cuestionamientos a esta asignatura, relacionados con la pertinencia, el sentido y las formas de organización que antecedieron al surgimiento de la LEBECS, ha sido caldo de cultivo para resistencias a la aplicación de prácticas docentes en el nuevo programa, por parte de algunos docentes, tal y como lo muestran los siguientes relatos:

⁶⁴ Docente de segundo semestre, campo de formación pedagógica. Comunicación personal, Octubre 10 de 2011.

⁶⁵ Docente de séptimo semestre, espacio académico Problemas Didácticos II. Comunicación personal, Octubre 12 de 2011.

No hicimos ni intervenciones ni prácticas pedagógicas, porque no soy partidario de ello. Lo de las intervenciones tampoco soy muy partidario, eso suena como muy duro (...). Me parece que las prácticas pedagógicas que tienden a hacer intervenciones hacen en cierta medida formas de colonización de la gente, así estén basadas en eso, no son ni siquiera acompañamientos.⁶⁶

Prácticas pedagógicas específicamente en este espacio no; como que los chicos vayan a un colegio y hagan el ejercicio de dictar clase, no. Si hay un compromiso de, por ejemplo, ir a dictar un taller, pues si van pero no me interesa ni promuevo ni en tercero ni en quinto, porque me parece que todavía no, una práctica específica o que se haga cargo de un grupo, no.⁶⁷

Yo lo hice pero lo hice no de la manera de lo que algunos llamaban práctica docente (de ir a dictar clase y esas cosas) sino que hice prácticas de innovación pedagógica y que para mí siempre ha tenido esa connotación, es una práctica de innovación pedagógica, aunque aquí cuando se hizo el cambio de currículo se asumió que era el gran corte de que ya no se iba a dictar a los colegios, aunque algunos lo hacían antes, pero con mis estudiantes nunca lo hice, ni en el anterior (porque cuando yo entré aquí yo tuve prácticas en el INEM Santiago Pérez) y nunca se supuso que se fuera a dictar clase, o que fueran los chinos a reemplazar al maestro y a poner notas, jamás.⁶⁸

Este último fragmento nos permite también interpretar que con la nueva reestructuración de la práctica pedagógica en la LEBECS, se amplió el espacio de desarrollo de las prácticas pedagógicas a lo largo de toda la carrera, otorgándole una nueva connotación en la medida que ahora éstas son entendidas como posibilidades de aplicación de propuestas alternativas e innovadoras en educación, que pueden ser diseñadas en cualquier semestre del campo de formación, y no sólo como el momento reducido de aplicación de los pocos conocimientos pedagógicos adquiridos durante toda la carrera y que se concretaba en la práctica docente vista en los últimos semestres, en los planes de estudios que antecedieron a la LEBECS.

⁶⁶ *Ibíd.*

⁶⁷ Docente campo de formación pedagógica, tercer y quinto semestre. Comunicación personal, Septiembre 27 de 2011.

⁶⁸ *Ibíd.*

Es así como el desarrollo de las prácticas pedagógicas a lo largo de la carrera estaría mayormente expresado en lo planteado por los estudiantes encuestados, quienes ubican a esta estrategia en el segundo lugar de aplicación, a pesar de no coincidir esta mención con lo expresado por los docentes. Sería importante entonces que, como ya se dijo anteriormente, tanto los maestros como los estudiantes unificaran criterios sobre lo que se espera que sean las prácticas pedagógicas, su naturaleza, pertinencia y organización para poder decantar los interrogantes que surgieron en este apartado.

Por último debemos decir que la revisión acerca de los ejercicios prácticos en los syllabus arrojó que existen pocas referencias al respecto. Ya habíamos visto en el análisis de las metodologías que la mención sobre prácticas académicas era importante, aunque coincide con su relación con la PAI y no con formas de trabajo específico de los espacios académicos que conforman el campo de formación pedagógica. Es así como las salidas académicas sólo se mencionan en un syllabus, coincidiendo también con lo expuesto en el apartado de metodologías y formas de trabajo académico.

Las prácticas pedagógicas o ejercicios de intervención en los escenarios educativos son las grandes excluidas en los syllabus, ya que sólo existe una referencia específica de intervención pedagógica en un syllabus de Problemas de Educación Colombiana del año 2008, y sólo dos referencias sobre la realización de ejercicios de acercamiento a experiencias educativas en syllabus de Desarrollo afectivo y valorativo del año 2006 y uno de Problemas de educación colombiana (sin año). Al contrario, se encuentran varias referencias relacionadas con ejercicios de investigación en los escenarios educativos (observaciones, registro de diario de campo, trabajo de campo, etc.), así como una referencia al diseño de propuestas curriculares sin que sea explícita una intervención pedagógica.

Esta información permite concluir que lo expresado por los maestros entrevistados recoge en buena medida el sentir de los docentes en este asunto, haciendo evidente que la intervención en los escenarios educativos es una rueda suelta en el engranaje de la formación pedagógica de la LEBECS.

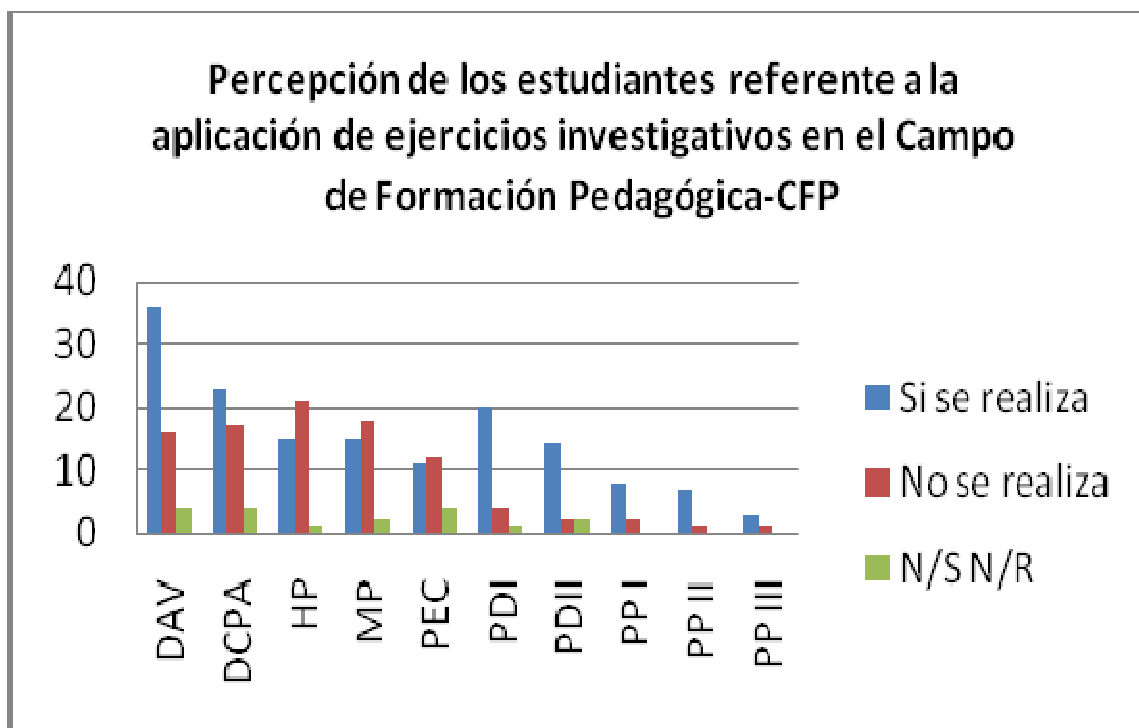
4.2.6 Ejercicios investigativos

Algunas de las reflexiones presentadas en el apartado anterior pueden ser tomadas como una introducción al análisis del componente investigativo presente en el campo de formación pedagógica de la LEBECS, pues allí se encuentra que este elemento está ampliamente presente, incluso, llegando a desplazar los procesos de intervención pedagógica en los escenarios educativos.

Se debe recordar que la investigación es una de las características del currículo en los lineamientos de la licenciatura y es entendida como un proceso formativo, esto es, que acepta como parte de los desarrollos curriculares en los distintos espacios, la aplicación de ejercicios investigativos con distintos niveles de complejidad, y que, más allá de comprobación o producción teórica, favorece el desarrollo de competencias propositivas, críticas, transformadoras, a partir del reconocimiento de la realidad sociocultural.

Teniendo en cuenta lo anterior, los ejercicios investigativos estarían estrechamente vinculados con la practicidad pues convierte a los escenarios educativos y sociales en espacios propicios para la integración de la teoría y la práctica (a través de actividades como observaciones, registro de diario de campo, trabajo de campo, etc.) más que en espacios de intervenciones de corte pedagógico, según lo encontrado en los syllabus y lo expresado por los docentes en el apartado anterior.

El lugar privilegiado que los docentes otorgan al elemento investigativo en la formación pedagógica se refuerza al ser contrastado con lo que al respecto opinan los estudiantes y que se recoge en la siguiente gráfica:



DAV (Desarrollo Afectivo y Valorativo)	DCPA (Desarrollo Cognitivo y Procesos de Aprendizaje)	HP (Historia de la Pedagogía)	MP (Modelos Pedagógicos)	PEC (Problemas de la Educación Colombiana)
PDI (Problemas Didácticos I)	PDII (Problemas Didácticos II)	PPI (Proyecto Pedagógico I)	PPII (Proyecto Pedagógico II)	PPIII (Proyecto Pedagógico III)

Figura 6. Percepción de los estudiantes, referente a la aplicación de ejercicios investigativos, discriminados por los espacios académicos que conforman el campo de formación pedagógica.

Los estudiantes perciben grandes esfuerzos por parte del campo de formación, por desarrollar ejercicios investigativos en los espacios académicos de los distintos ciclos, aunque resulta importante advertir nuevamente que los datos que se presentan en el último ciclo (innovación) son insuficientes si se tiene en cuenta el número de estudiantes encuestados, así como el conocimiento que se tiene de las dinámicas propias del ciclo y que se enmarcan principalmente por ejercicios investigativos mucho más formales y complejos que en el resto del plan de estudios. Es así como el análisis del ciclo de innovación amerita ser objeto de investigaciones futuras, pues tampoco se contó con información completa sobre los syllabus ni entrevistas a docentes.

Desde el inicio de estas reflexiones sobre la formación pedagógica en la LEBECS, se ha señalado que los ejercicios investigativos hacen referencia al uso, en distintos niveles de apropiación e implementación, de diversos enfoques epistemológicos y metodológicos del

campo investigativo para la producción de nuevo conocimiento. Esto es precisamente lo que expresan los docentes de distintos espacios académicos y ciclos, en los relatos que siguen:

Si, los proyectos que ellos hacían con los niños y además al final de semestre tenía que haber un resultado y por ejemplo, sobre la pregunta ¿Quiénes son las personas que habitan la vereda de Monserrate? Y entonces ellos tenía que ir casa por casa, averiguar cuántas personas vivían (adultos, niños, hombres, mujeres, oficios) tenían que diseñar encuestas para saberlo. Los que estaban trabajando servicios públicos indagar sobre los servicios públicos con que cuentan los habitantes de la vereda. Todo eso tenía que tener trabajo de campo, instrumentos y un análisis de resultados que ellos presentaban en las sustentaciones, desde la teoría y confrontando esa realidad. Todo era alrededor de proyectos, los que hacían la historia de los barrios (que fueron unos trabajos muy lindos) y ellos tenían que hacer trabajo de archivo, conseguir fotografías del barrio, cómo era, en qué ha cambiado, hablar con la gente y recorrerse el barrio.⁶⁹

Como otro ejercicio práctico los chicos siempre recogieron información en el ámbito de la preparación investigativa se dio siempre la pela porque construyeran su proyecto de investigación por sencillo que fuera, plantearan un título, unos objetivos, unas preguntas de investigación, una metodologías para desarrollarlo, que recogieran información, la leyeran, la analizaran y la volvieran parte de un documento, como ejercicio investigativo, todo eso para la PAI, no se hacía un trabajo distinto para la materia porque la PAI nos tomaba mucho tiempo,(...). Después de eso, a partir de allí se iban definiendo una serie de temáticas que eran como las que ellos ya tomaban como el frente de la PAI y hacíamos los grupos de trabajo y toda la parte de asesorías con cada uno de los grupos e igual todos íbamos desarrollando nuestro currículos y nuestros programas siempre iba a desembocar en esa práctica académica integrada y teníamos todos los tiempos de asesorías, los escenarios de trabajo conjunto con los docentes y la evaluación conjunta (...) y después veníamos a la salida de campo para el levantamiento de la información y después construir el documento de informe final y llegar al escenario de sustentación. Y en eso realmente nos tomamos todo el semestre en el ejercicio investigativo en el semestre, era todo el tiempo, hasta el final, por eso la práctica académica

⁶⁹ Docente ciclo de fundamentación, primer semestre, espacio académico Desarrollo Afectivo y Valorativo. Comunicación personal, Septiembre 29 de 2011.

*integrada era tan importante y valía el 30% de la nota final en todas las materias, si los chicos se tiraban la práctica quedaba en la olla.*⁷⁰

*Si, básicamente lo que yo he llamado ejercicios de indagación y que es a través de una guía de trabajo, construir tu marco conceptual, tus objetivos, defines una temática a indagar, construyes los instrumentos, defines un escenario o contexto de educación formal o no formal, recoges información y analizas.*⁷¹

*Básicamente cuando hacíamos el levantamiento documental en las salidas de campo y que les implicaba necesariamente conocer la localidad, el número de habitantes y tenían que hacer todo un levantamiento documental, por un lado, pero por otro lado había otra que era el levantamiento bibliográfico (...).*⁷²

Estos ejemplos nos muestran que el elemento investigativo está presente en la mayor parte de los espacios académicos, que se desarrolla en niveles distintos de implementación y complejidad, pero destacando siempre la importancia de asumirlo como un proceso formativo permanente, de construcción colectiva, a partir de las estrategias como la PAI y las clases compartidas, principalmente.

A pesar de las ventajas y afectos que se destacan de los relatos hacia este elemento, no todos los docentes coinciden con los objetivos que se traza la licenciatura con la incorporación de esta característica en el currículo, al orientar su implementación desde una pretensión básicamente formativa más que de construcción formal de grandes campos teóricos y epistemológicos. Veamos lo que percibe un docente del campo de formación que hace parte del ciclo de fundamentación:

Voy a decir algo que puede parecer una herejía: un estudiante universitario de Ciencias Sociales no investiga nada, ni siquiera en las monografías. Cuando le dicen a uno que sea jurado de una monografía uno lo que descubre es que ahí no hay nada novedoso, que diga algo

⁷⁰ Docente tercer semestre, Campo de Formación Pedagógica. Comunicación personal, Octubre 6 de 2011.

⁷¹ Docente ciclo de profundización, quinto semestre, espacio académico Problemas de la Educación Colombiana. Comunicación personal, Septiembre 27 de 2011.

⁷² Docente a cargo del espacio académico Problemas Didácticos II. Comunicación personal, Octubre 12 de 2011.

que no se haya dicho, yo no veo realmente que se haga investigación, tal vez en un nivel muy básico de referenciar algunos textos, de investigar acerca de alguna teoría o de algunos conceptos de un modelo pedagógico pero eso no es ninguna investigación porque ellos indagan sobre algo pero de algo que ya está elaborado y ahí no hay un proceso de investigación en cuanto a la producción de conocimientos nuevos.⁷³

Pese a lo expresado por este docente, y sin restarle la importancia que esto merece en el debate sobre los objetivos, pertinencia, organización, entre otros, que el equipo de docentes tendría que revisar acerca de la formación investigativa que se está ofreciendo a los estudiantes, se destaca que a partir de las transformaciones consecuentes al paso de los años, a la movilidad de los equipos docentes y sobre todo a la ya mencionada implementación del sistema de créditos, los procesos investigativos, representados principalmente con la PAI, se han venido restando en los distintos ciclos; el efecto que estos fuertes cambios ha dejado para los distintos espacios se refleja en los siguientes fragmentos:

Ahora el trabajo de acercamiento a la investigación está disminuido terriblemente, porque ese trabajo que nosotros teníamos era realmente investigativo, era conocer la comunidad, interactuar con la gente, era hacer una práctica por un mes con la comunidad y adaptarse a ese sitio y recoger información y procesarla de alguna manera era una relación muy estrecha entre la teoría y la práctica. Ahora todo eso solo se circunscribe al espacio del aula (...) porque eso no tiene continuidad ni una aplicación real, ahora son solo una experiencia bonita, una visita y lo que queda de eso y no más

Eso afectó los ejercicios investigativos porque la investigación requiere tiempo y trabajo constante (...) ahora no van a hacer evaluaciones del desarrollo pero si se mantiene la estructura del proyecto y de construcción de los instrumentos, marco teórico, metodología (...).⁷⁴

⁷³ Docente Campo de Formación pedagógica, ciclo de fundamentación. Comunicación personal, Octubre 10 de 2011.

⁷⁴ Docente primer semestre, ciclo de fundamentación. Comunicación personal, Septiembre 29 de 2011

La PAI era eso, un ejercicio investigativo, (...) y entonces los estudiantes aprendían a hacer ejercicios investigativos, formulaban preguntas, formulaban problemas, hacían todo el proyecto y todo el boceto y ellos tenían que, una vez ubicaban su objeto de estudio lo tenían que describir y buscar los métodos más pertinentes y los instrumentos más pertinentes para indagar sobre la problemática que asumían (...), pero yo no sé en qué momento empezó a desconfigurarse y a perder su intención, pero me parece que cuando se hizo inicialmente con todas las de la ley los chicos aprendieron, yo veo unos proyectos de II semestre y los comparo con los de VIII y pensaría que los de II semestre son superiores.⁷⁵

Hemos de realzar también que a pesar de reconocerse que los espacios se ha reducido, especialmente al transformarse la PAI y las metodologías de trabajo conjunto, se rescata que para algunos docentes existen ahora mayores profundizaciones en comparación con lo realizado al inicio de la licenciatura, viendo en esto grandes oportunidades para ir ampliando los niveles de fundamentación teórica y epistemológica, más allá de los simples ejercicios formativos en investigación, para dar paso a procesos más consolidados que aporten no sólo a los estudiantes y comunidad académica en general, sino también a las comunidades donde éstos trabajos se desarrollan. Este punto se puede destacar observando el siguiente fragmento:

Yo creo que el proceso investigativo ahora es más fuerte de lo que se hacía antes porque los contextos se han reducido, pero las problemáticas se han profundizado más, ya no es tan grande (...) son contextos más cercanos y eso ha desarrollado otras posibilidades y otras habilidades de comunicación de los estudiantes con la investigación. Ya no es sólo sobre el tema de los instrumentos y aplique una entrevista o una encuesta sino que ahora hablamos de todos los instrumentos que serían del orden interacción social (la tertulia, el conversatorio) y que permiten una participación diferente a los participantes entre los cuales se está recogiendo la información. Antes me parece que era más orientado a recoger la información y ahora no, sino que se está gestando una relación mucho más fuerte con las comunidades.⁷⁶

⁷⁵ Docente segundo semestre, espacio académico Desarrollo Cognitivo y procesos de Aprendizaje. Comunicación personal, Octubre 10 de 2011.

⁷⁶ Docente ciclo de profundización, Campo de formación Pedagógica. Comunicación personal, Septiembre 27 de 2011.

Todas las reflexiones que acompañan este apartado confirman que los lineamientos de la licenciatura en materia de formación investigativa se ven ampliamente cobijados en los distintos espacios académicos del campo de formación pedagógica, en tanto que los programas, las entrevistas y lo planteado por los estudiantes muestran el desarrollo de variados ejercicios investigativos, con distintos niveles de profundidad.

Sin embargo, se plantea para terminar, la necesidad manifiesta que tiene para la licenciatura de concentrar futuros análisis y reflexiones en establecer si la formación en investigación que reciben los estudiantes recoge además las orientaciones generales del Decreto 272 de 1998, y su Art 2, es decir, si dicha formación recoge la idea de que la Pedagogía se constituye como la disciplina fundante de la formación de los maestros, y que por tanto estará acompañada de procesos formativos en investigación que buscan concretar tanto el conocimiento y la fundamentación teórica y epistemológica, como la construcción y validación de teorías y modelos a partir del desarrollo de procesos de investigación de los escenarios educativos formales y no formales desde el campo de educación y pedagogía. De este modo, una tarea para los futuros investigadores de esta experiencia debe estar orientada hacia la indagación a fondo sobre las tendencias en las líneas de investigación abordadas en los distintos espacios del campo de formación pedagógica.

4.2.7. La bibliografía de apoyo del Campo de Formación Pedagógica

El objeto de análisis de éste apartado se centra en la revisión de la bibliografía que soporta los procesos formativos del Campo de Formación Pedagógica. Se entiende por bibliografía de apoyo al conjunto de documentos, libros, artículos, ensayos, etc., en los que se encuentran los referentes teóricos, conceptuales e investigativos que soportan las propuestas formativas de los docentes en el syllabus, en cada uno de los espacios académicos del campo de formación.

El presente análisis pretende mostrar cuáles son los autores y fuentes con mayor presencia en los syllabus⁷⁷ de los distintos espacios académicos, así como aquellos que son más significativos para los estudiantes encuestados⁷⁸. Igualmente pretende evidenciar aspectos particulares en relación a obstáculos y posibilidades que brinda la bibliografía revisada a los procesos de formación pedagógica de la LEBECS.

Para entrar en materia mencionemos que el conjunto de syllabus objeto de análisis (37 en total) recoge 12 de Desarrollo Afectivo y Valorativo, 4 de Desarrollo Cognitivo y Procesos de aprendizaje, 5 de Historia de la Pedagogía, 3 de Modelos Pedagógicos, 7 de Problemas de la Educación Colombiana; 5 de Problemas Didácticos I y 1 de Problemas Didácticos II. De los syllabus analizados, los más antiguos datan del año 2003, segundo semestre y los más recientes del año 2010, segundo semestre. No se cuenta con ningún syllabus diseñado y desarrollado al inicio de la Licenciatura así como del Ciclo de Innovación (Proyectos de Innovación Pedagógica), lo que conduce a que éstos últimos no hayan sido tenidos en cuenta en este análisis.

Los syllabus⁷⁹ han sido diseñados en su mayoría por docentes de Cátedra y sólo ocho por docentes de Planta, sin que sean principalmente de la autoría del docente que más ha acompañado cada espacio académico.

En el conjunto de syllabus es posible encontrar algunos distintos para el mismo espacio académico en un mismo periodo, pues cada grupo estaba a cargo de un docente distinto, aunque en la mayoría no se especifica a qué grupo de estudiantes corresponde (01 o 02).

En el conjunto de syllabus analizados, existen cuatro syllabus que están incompletos o no cuentan con bibliografía detallada, sólo temarios y ocho que han sido retomados en su totalidad por los docentes a cargo de un espacio, semestre a semestre, sin que se modifique

⁷⁷ La relación completa de los autores que se referencian en los syllabus del Campo de formación Pedagógica puede revisarse en el anexo No. 3.

⁷⁸ La relación completa de los autores referenciados por los estudiantes encuestados, puede revisarse en el anexo No. 4

⁷⁹ La información relacionada con el tipo de vinculación de los docentes autores de los syllabus, el grupo de trabajo que tenían a cargo y el periodo a qué corresponde cada uno, puede verificarse en el anexo No. 1

ningún elemento del mismo. No todos los syllabus cuentan con bibliografía obligatoria y complementaria, pero se tuvo en cuenta la totalidad de las referencias.

Hechas las anotaciones anteriores, empezaremos por decir que en total se cuenta con 597 referencias bibliográficas y éstas no han sido discriminadas por espacio académico o ciclo sino que han sido analizadas en su conjunto. De allí se desprende que, en mayor porcentaje de mención, los docentes sugieren en sus syllabus autores, revistas, documentos institucionales y normativos de origen colombiano, seguidos de referencias estadounidenses, españolas y argentinas, tal y como lo muestra el siguiente gráfico:

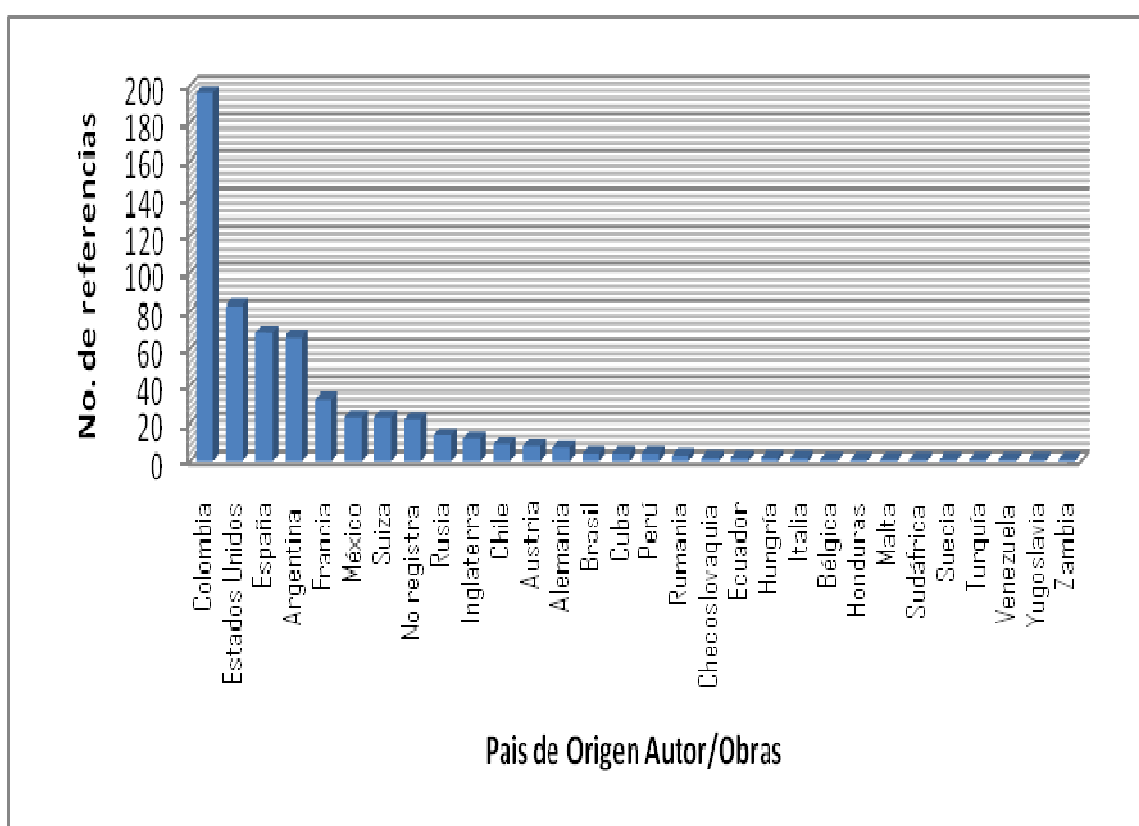


Figura 6. País de origen de los Autores u obras, referenciados en las bibliografías de los Syllabus del campo de formación pedagógico.

La anterior gráfica expresa el esfuerzo de los docentes del campo de formación por visibilizar y reconocer la producción académica nacional y desde donde se resalta que de las 198 referencias de origen colombiano podemos ver además que el primer lugar de

mención lo ocupa el Ministerio Nacional de Educación, principalmente en lo que se refiere a Plan Sectorial, Plan Decenal, Leyes, Decretos y Lineamientos. En contraste encontramos que los autores colombianos más recordados por los estudiantes, referenciados en la encuesta aplicada, son los hermanos Miguel y Julián de Zubiría, aunque para los estudiantes no son éstos los autores más recordados en general pues se ubican en el octavo lugar de mención.

En relación a las referencias de origen colombiano presentes en los syllabus se debe decir también que tan sólo 19 de ellas citan a 13 autores cuya labor académica está vinculada a la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 6 de ellos han estado o están actualmente vinculados con la LEBECS. En ese orden encontramos que el profesor Jairo Hernando Gómez Esteban el más referenciado, seguido del profesor Adrian Serna Dimas, quienes además se encuentran dentro de las 25 referencias más citadas en los syllabus. En el caso de los estudiantes, el autor de la Universidad Distrital más referenciado es el profesor Diego Arias, seguido del profesor Adrian Serna Dimas, aunque en ambos casos, las referencias están bastante lejos del grupo de autores más citados.

La pobre mención de autores u obras vinculadas con la Universidad Distrital y el Proyecto Curricular de Ciencias Sociales sugiere que la producción académica de la Facultad de Ciencias Educación de la Universidad así como de los docentes adscritos al programa no recibe, por parte del equipo de docentes del CFP de la LEBECS, el reconocimiento que merece en tanto que se descarta que en ambos espacios se cuentan con un capital humano ampliamente calificado en el campo de la educación y la pedagogía, y por consiguiente, sus aportes se constituyen en una gran riqueza y cúmulo de posibilidades para la formación pedagógica de sus estudiantes.

Agregando a lo anterior, es importante destacar también que, en lo que se refiere al reconocimiento de la normatividad y política educativa en Educación, es evidente la casi inexistente referencia en la bibliografía de documentos tan importantes como la Ley 115 de 1994 (2 referencias), la Ley 30 de 1992 (1 referencia), el Decreto 1860 de 1994 (1 referencia) y los Lineamientos Curriculares (3 referencias), entre otros. Esto no indicaría la

ausencia de abordaje de los documentos en mención pero si plantea la necesidad de evidenciar que éstos hacen parte de la bibliografía y referencias obligatorias en el marco de la formación pedagógica, por lo que resultaría oportuno incorporarse a los espacios académicos bajo esta condición, pues tampoco hace parte de las referencias más significativas para los estudiantes encuestados.

Dando paso a otros análisis encontramos que los autores más referenciados por los docentes en lo syllabus, en respectivo orden de mención, son: Piaget Jean, Ministerio Nacional de Educación, Zuluaga Olga Lucía, Gardner Howard, Carretero Mario, Bruner Jerome, Freud Sigmund, Álvarez Gallego Alejandro, Mejía Marco Raúl, Papalia Diane y Wendkos Sally, Vygotski Lev, Aisenberg Beatríz, Saldarriaga Vélez Oscar, Giroux Henry y Wallon Henri. En el caso de las encuestas a estudiantes encontramos el siguiente orden de mención: Freire Paulo, Piaget Jean, Rousseau Jean-Jacques, Durkheim Émile, Vigostky Lev Semenovich, Freud Sigmund, Comenius Jan Amós, Zubiría- Hermanos, Narodowski Mariano, Berger y Luckman, Bruner Jerome, Giroux Henry y McLaren Peter. Estos datos podemos detallarlos en los siguientes gráficos:

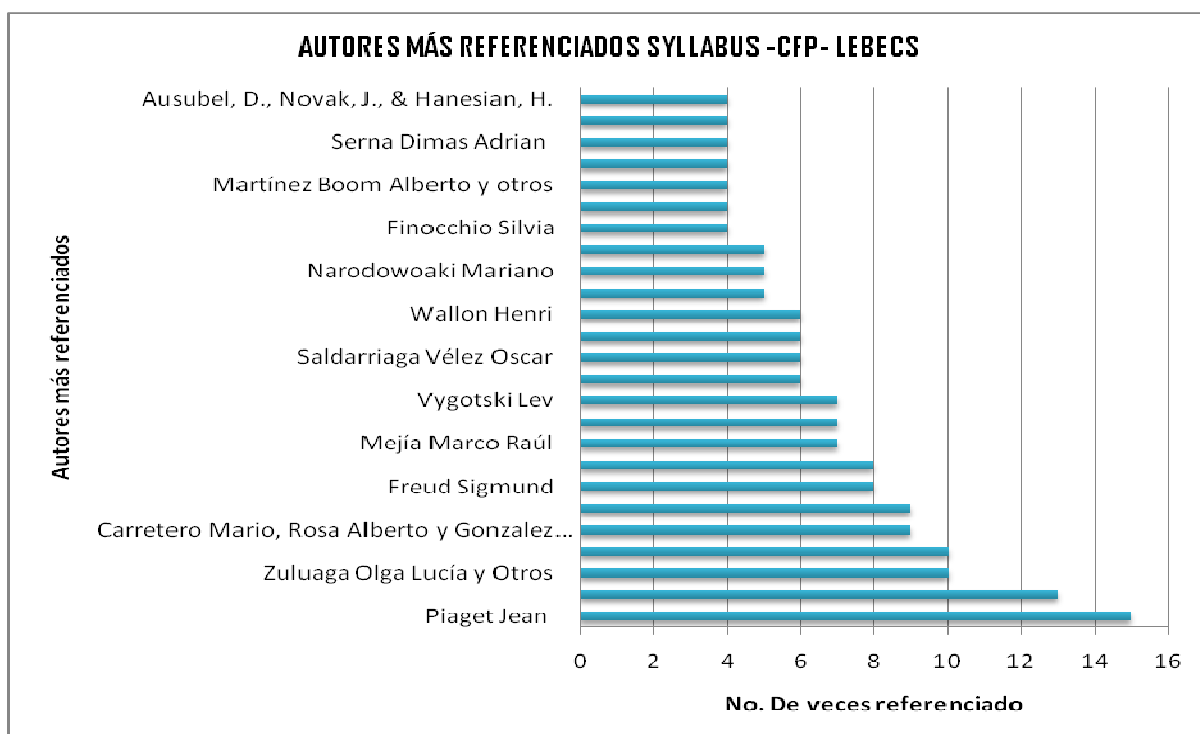


Figura 7. Autores más referenciados en los syllabus del Campo de formación pedagógica

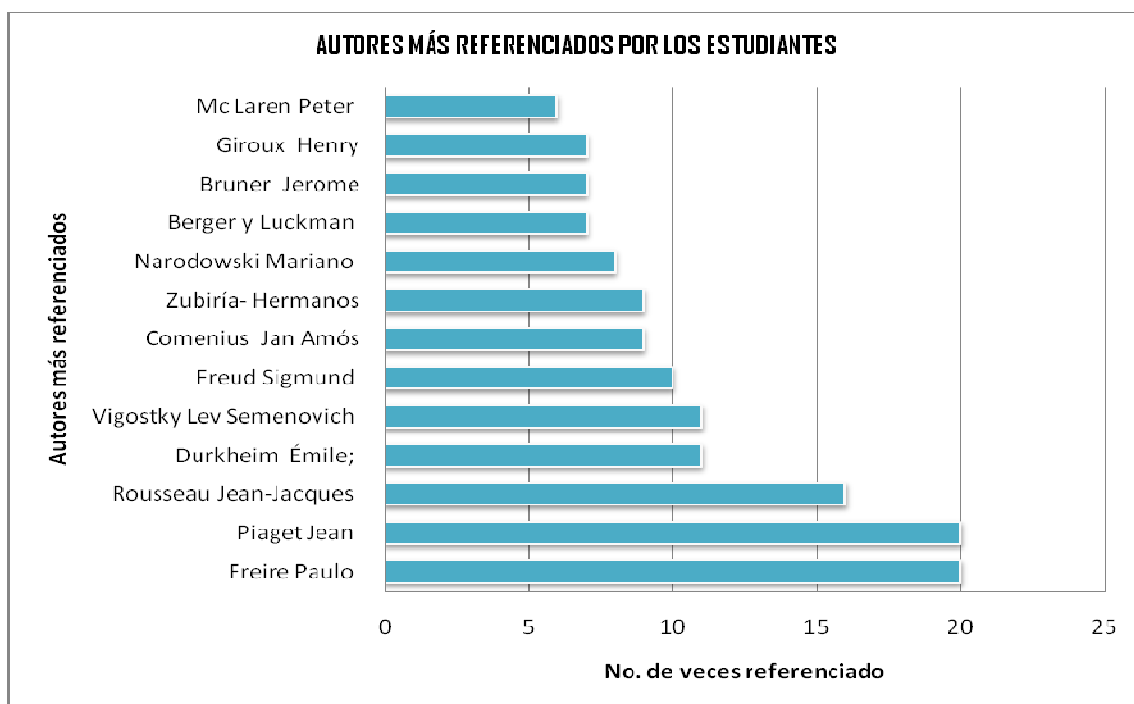


Figura 8. Autores más referenciados por los estudiantes, en el marco de los espacios académicos del campo de formación pedagógica.

Si revisamos las coincidencias vemos que autores como Piaget, Bruner, Freud y Giroux, son ampliamente referenciados tanto en los syllabus como en las encuestas a estudiantes, lo que los convierte en los autores más significativos. Por el contrario vemos que si bien Paulo Freire cuenta con el mayor número de menciones en los estudiantes, él mismo no se encuentra incluido en las 25 referencias más mencionadas en los syllabus. Frente a este asunto se puede decir que la información recolectada en las encuestas, en la mayoría de los casos, no hace explícita la totalidad de datos de las obras abordadas, por lo que es posible que el acercamiento a autores tan reconocidos como Freire, se haga a través de otros académicos que analicen y estudien sus aportes y no propiamente desde el estudio directo de sus obras, lo que explicaría en cierto modo las distancias presentes entre syllabus y encuestas.

Conviene saber en este punto que en muy pocas ocasiones, los syllabus muestran de forma explícita si la referencia señalada en la bibliografía será abordada completamente o sólo algunos capítulos en particular. Este asunto lleva necesariamente a la reflexión sobre

los procesos de lectura de los estudiantes en términos de profundización, pues el no acercamiento a obras completas ni los textos originales de los distintos autores del campo de la educación y la pedagogía, se constituye también en un obstáculo para la formación pedagógica esperada a nivel profesional de los futuros licenciados.

Finalmente es importante hacer énfasis en lo que respecta a la incorporación de fuentes en otro idioma, así como el aprovechamiento de fuentes como revistas virtuales, páginas web u otros, que estarían en concordancia con los desafíos de la educación en tiempos de globalización. Es así como encontramos que estos dos elementos están prácticamente invisibles en las bibliografías de los syllabus pues tan sólo se encontraron dos referencias en idioma inglés y sólo un syllabus sugiere dos referencias que incorporan documentos de revistas académicas virtuales.

Frente a este último aspecto debe considerarse que durante la puesta en marcha de la LEBECS no se había masificado aún el acceso a la tecnología y tampoco los escenarios y herramientas académicas virtuales como foros, blogs, o revistas electrónicas; de allí se podría comprender la ausencia de los mismos en los syllabus existentes durante la primera mitad de la década referida. Sin embargo la ausencia de este tipo de herramientas y documentos en los syllabus más recientes sigue suscitando una necesidad de atender esta nueva tendencia a favor de los procesos formativos.

En el caso del uso de documentos en otro idioma no puede considerarse el anterior argumento pues el dominio o por lo menos el acercamiento a un segundo idioma es un tema presente en lo que refiere a la formación profesional en todos los campos, desde hace más de dos décadas. Esto se constituye pues en una necesidad imperiosa también para los procesos de formación en la LEBECS, pues si nos detenemos a mirar, los autores estadounidenses ocupan el segundo lugar de mención en las referencias bibliográficas de los syllabus y los franceses el quinto. De este modo sería muy provechoso para la formación pedagógica, el acercamiento a textos y documentos en su lengua original, con el fin de obviar los problemas que acompañan a algunas traducciones mal elaboradas.

Para concluir con este análisis se debe decir que la bibliografía que recogen los syllabus muestra un alto nivel de dispersión ya que en el conjunto de referencias recopiladas se encuentra que 21 autores son sugeridos en tres ocasiones, otros 55 autores por lo menos dos veces y un grueso de 260 autores tan solo fueron sugeridos una vez. Esto no contradice la idea de que el reconocimiento de muchos autores amplía el bagaje teórico y los niveles de análisis de los docentes en formación, pero si plantearía la posibilidad de que el equipo de docentes del campo, del mismo modo como se sugirió con el tema de los contenidos, establezcan unos consensos mínimos para la construcción de la bibliografía obligatoria por espacios académicos o por ciclos, sin descuidar la armonía que debe existir entre este proceso y la libertad de cátedra de los docentes. Sin duda, esto permitiría dar mayor coherencia a la estructura del campo de formación pedagógica y evitaría así la transferencia de responsabilidades en el proceso de formación de un docente a otro, cada semestre.

4.3 La administración y gestión de la LEBECS y su incidencia en el campo de formación pedagógica

En este capítulo se pretende mostrar algunos elementos de la gestión y administración de la carrera presentes en el periodo de la sistematización, como una forma de destacar aquellos que inciden en el desarrollo de la apuesta curricular de la licenciatura en general y de la formación pedagógica en particular que hemos podido apreciar anteriormente.

Para el análisis se debe tener en cuenta que el tema de la gestión no ha sido un proceso armonioso ni estable a lo largo del tiempo y que, tal como se menciona en el capítulo primero sobre la Historia de la LEBECS, cada periodo de acompañamiento de las coordinaciones, es el resultado de estilos e intereses propios de los docentes a cargo, así como de factores internos y externos, asociados a la misma.

Los análisis presentados a continuación responden a las características y periodización de la experiencia, sugeridas por el profesor Juan Francisco Aguilar (planteadas en el capítulo primero de esta investigación) y pretenden mostrar el origen y desarrollo de los procesos de gestión y administración, a partir de las reflexiones y aportes de seis

coordinadores así como de algunos documentos institucionales, respecto a temas como organización de la carga académica del CFP, los perfiles de los docentes del campo, los procesos de acompañamiento al equipo de maestros, las transformaciones curriculares, las relaciones institucionales, entre otros.

4.3.1 La organización y ejecución de la carga académica

Como se ha dicho al inicio de este informe, la LEBECS cuenta con una estructura curricular que consta de 5 campos de formación -uno de ellos el campo de formación pedagógico- y tres ciclos (fundamentación, profundización e innovación), extensibles a todos los campos. La organización de la carga académica implica la asignación de docentes a por los menos 14 grupos en los dos primeros ciclos y alrededor de 9 grupos en el ciclo de innovación, solo para el campo de formación pedagógica.

La revisión de las cargas académicas⁸⁰ que reposan en el proyecto curricular de Ciencias Sociales evidencia que durante la primera década de desarrollo la LEBECS contó con una carga académica, en los ciclos de fundamentación y profundización, distribuida de la siguiente manera:

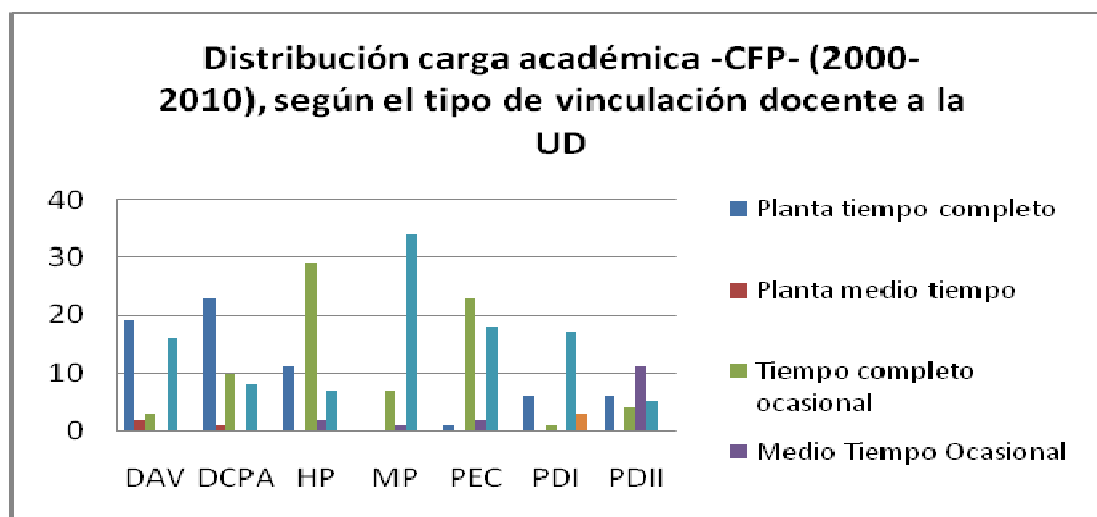


Figura 9. Distribución de la carga académica (periodo 2000-2010), en relación al tipo de vinculación de los docentes a cargo del Campo de formación académica.

⁸⁰ La relación de la asignación académica del Campo de Formación Pedagógica 2000-2010, puede revisarse en el anexo No. 5

La gráfica anterior nos muestra datos muy interesantes acerca del tipo de vinculación que han tenido los docentes a cargo de cada uno de los espacios académicos a lo largo del Campo de Formación Pedagógica, encontrando que los tres primeros espacios académicos del mismo han contado con una importante presencia de docentes de Planta, desplazada de forma significativa en los espacios siguientes, por la presencia de los docentes de vinculación especial. Llama especial atención que espacios como Modelos Pedagógicos no ha estado nunca a cargo de un docente de planta así como la tímida presencia de los mismos, en los espacios académicos que siguen a lo largo del ciclo de profundización.

El proceso de asignación de la carga académica no cuenta con unos criterios unificados; sin embargo, de acuerdo por lo manifestado por los coordinadores entrevistados, esta asignación ha dependido principalmente del servicio que presta a los distintos programas de la Facultad de Ciencias y Educación, el Proyecto de Investigación y Extensión en Pedagogía –PAIEP. Ilustremos esta situación con los siguientes relatos de coordinadores a cargo de la administración de la Licenciatura al inicio, hacia la mitad y al final del periodo analizado, respectivamente:

“En el campo de formación pedagógica recuerdo siempre haber solicitado al PAIEP los profesores, que se ocuparan de esos espacios académicos, pero de todas maneras siempre tuvimos como muy presentes una política interna de la LEBECS, el que esos espacios académicos fueran asumidos por profesores del Proyecto Curricular y no del PAIEP, y no siempre se lograba y siempre hubo una combinación de profesores del PAIEP y profesores del Proyecto Curricular, con la condición particular que era la siguiente: algunos profesores compartían su lugar, eran profesores del PAIEP que tenían toda su carga en Sociales en la LEBECS, o profesores que fueron del PAIEP y que en algún momento hicieron su tránsito al Proyecto Curricular de Sociales o que mantenía la doble condición y durante varios años ocurrió que alternativamente se presentaban como adscritos al PAIEP o a la LEBECS según conveniencias y entonces así se asignaba la carga, es decir, teóricamente pero no jurídicamente, se asumía que esa carga debía ser asignada por el PAIEP a nivel de servicios y los coordinadores asumían que debían solicitarlos⁸¹

⁸¹ Docente coordinador, en los años 2000 y 2005. Comunicación personal, Octubre 19 de 2011.

En ese entonces y ahora el PAIEP ha cumplido una función como de servicios para toda la Facultad y entonces algunas áreas y algunos campos digamos que se otorgaban al PAIEP, pero también tratábamos de concentrar un poquito más en la carrera porque, si bien los profesores del PAIEP tienen como el conocimiento y todo el aporte pedagógico, pues pensábamos que hay unas cosas que son como específicas de la lógica interna de la licenciatura y entonces yo recuerdo que muchos de esos espacios académicos muchos profes de la carrera los desarrollaban⁸²

La carga de formación pedagógica normalmente venía siendo asignado por el PAIEP y que tenía la mayoría de las materias como Modelos Pedagógicos, Historia de la Pedagogía, etc., y el PAIEP básicamente tenía los profesores y nosotros lo que hacíamos era solicitar la carga y nos enviaban los profesores. Ahí se presenta una dificultad y es que debido al tipo de contratación que hace la Universidad (son dos tipos de contratación: los profesores de planta y los profesores ocasionales), y la mayoría de los profesores del PAIEP son profesores ocasionales.⁸³

La acertada escogencia de los docentes puede determinar la permanencia de los mismos en un determinado espacio académico o ciclo, razón por la cual el tipo de vinculación de los profesores es de vital importancia para los procesos de formación. No se está negando con esto que los cambios de docentes también puede imprimirle ideas nuevas al trabajo de los distintos espacios académicos, pero la excesiva movilidad puede a su vez significar que los procesos no tengan continuidad, quedando inconclusas valiosas apuestas formativas. Pese a esto encontramos que durante los primeros diez años de funcionamiento de la licenciatura, los distintos espacios académicos han estado a cargo de docentes de vinculación especial, principalmente hora cátedra, tal como lo muestra el siguiente gráfico:

⁸² Docente coordinadora en el año 2003. Comunicación personal, Octubre 6 de 2011.

⁸³ Docente coordinador en el año 2008. Comunicación personal, Octubre 14 de 2011.

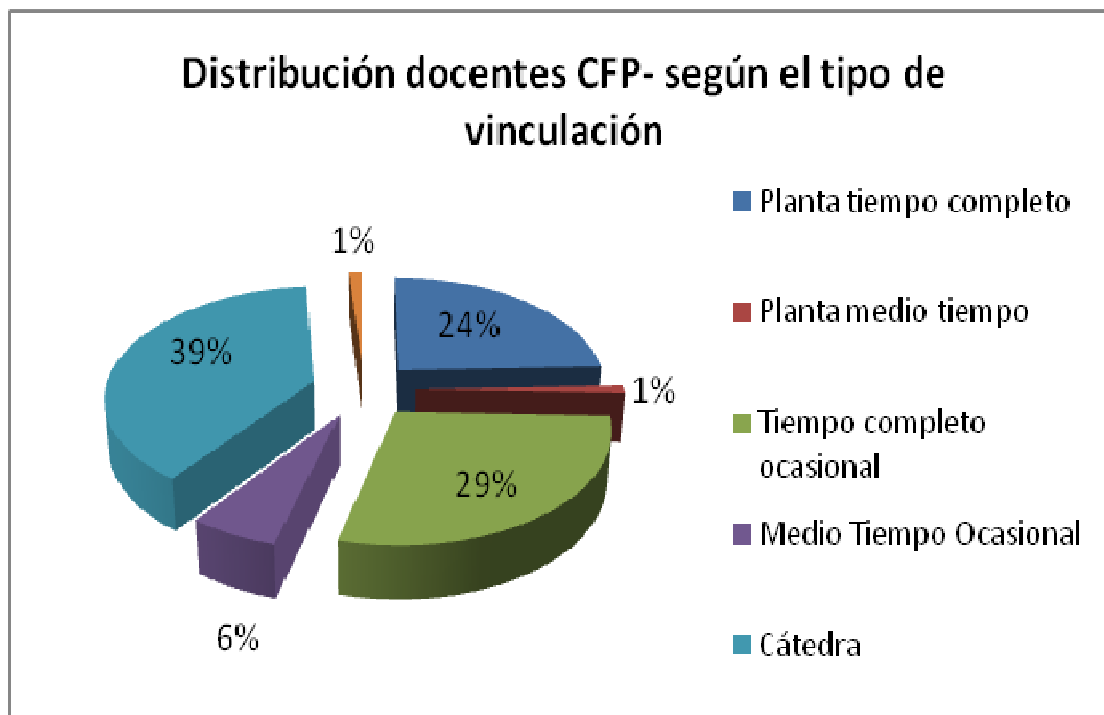


Figura 10. Distribución de los docentes del campo de formación pedagógica, según el tipo de vinculación laboral.

La movilidad a que se está haciendo referencia está fundamentada principalmente en el hecho de que son los docentes de vinculación especial (que recogen el 75% del total de docentes del CFP), quienes han estado a cargo de los distintos espacios académicos y que su condición de vinculación, especialmente en los casos de aquellos vinculados por Hora Cátedra u Honorarios, hace que en la mayoría de las ocasiones no se pueda garantizar su continuidad de contratación semestre a semestre, así como que no se cuente con tiempo de trabajo adicional a las clases para el diseño, puesta en marcha y evaluación de los procesos de cada semestre o ciclo.

Se debe destacar aquí que algunos docentes que estuvieron vinculados en los primeros años de la Licenciatura como docentes de Hora Cátedra, Tiempo Completo Ocasional o Medio Tiempo Ocasional, a partir del año 2006 logran la vinculación como docentes de Planta Tiempo Completo, sin que ello signifique que la ampliación de la planta docente redunde en una mayor presencia de estos docentes en los ciclos de fundamentación y profundización. Algunos de los docentes incorporados hoy como docentes de planta se han

mantenido en el Campo de Formación Pedagógica, aunque principalmente en el ciclo de Innovación. Los docentes que se han incorporado a la planta docente del Proyecto Curricular o de la Facultad y que desarrollan o desarrollaron su labor en la LEBCES son:

Tabla 2:
Relación de docentes pertenecientes al Campo de formación pedagógica, que han cambiado su tipo de vinculación laboral con la Universidad Distrital.

DOCENTE	AÑO DE VINCULACIÓN COMO DOCENTE DE PLANTA TIEMPO COMPLETO	PROYECTO CURRICULAR AL QUE SE VINCULÓ
GUILLERMO ROJAS	2005	PAIEP
CARLOS ARTURO REINA	2006 agosto	Facultad de Ingeniería
NUBIA MORENO	2006 septiembre	Proyecto Curricular Ciencias Sociales
ORLANDO SILVA	2006 septiembre	Proyecto Curricular Ciencias Sociales
JAVIER BETANCOURT	2006 septiembre	Proyecto Curricular Ciencias Sociales
JUAN CARLOS AMADOR	2006 septiembre	Proyecto Curricular de Pedagogía Infantil
NANCY GOMEZ BONILLA	2006 septiembre	Facultad de Ciencias y Educación
FRANK MOLANO CAMARGO	2008 febrero	Proyecto Curricular Ciencias Sociales
ELKIN AGUDELO COLORADO	2008 marzo	Proyecto Curricular Ciencias Sociales
ADRIANA ESTHER CASTILLO	2008 agosto	Proyecto Curricular Ciencias Sociales
DIEGO ARIAS	2009 julio	Proyecto Curricular Ciencias Sociales
MARITZA PINZÓN	2009 julio	Facultad de Ciencias y Educación
JORGE ORLANDO BLANCO	2009 julio	Proyecto Curricular Ciencias Sociales
RAFAEL MARROQUIN	2011 enero	Proyecto Curricular de Pedagogía Infantil
OMAR GARZÓN CHIRIVÍ	2011 junio	Proyecto Curricular Ciencias Sociales

Lo anterior demuestra el interés que han tenido los coordinadores de la licenciatura por consolidar un equipo de maestros de planta que se incorporen al CFP, y poder evitar así la transferencia de la responsabilidad de asignación de la carga al PAIEP o la movilidad de docentes de vinculación especial, cuyo efecto negativo en los procesos de formación ha sido evidente. De este modo, y aunque no resulte tan fácil lograrlo, la asignación de la carga académica del CFP por parte de la dirección de la Licenciatura ha sido considerada como un elemento fundamental para el fortalecimiento de los procesos de formación, tal y como lo expresa el siguiente fragmento de entrevista a un coordinador:

El buscar que los profesores fueran del Proyecto Curricular tenía como fin garantizar de alguna manera que los principios que orientan el currículo de la LEBECS se pusieran en evidencia, porque sospechamos siempre que los profesores que el PAIEP enviaba terminaban haciendo lo suyo pero sin ninguna orientación y entonces siempre se sospechó que andaban como rueda suelta y que no estaba suficientemente articulados a la concepción del plan de estudios, que eran profesores ajenos, que iban a su clase y ya no más, y entonces nosotros quisimos siempre que la formación pedagógica estuviera más articulada como a discusiones internas como a

*ciertas dinámicas del Proyecto Curricular aprovechando que un Proyecto Curricular es eso, es un nicho de comunidad académica, deliberante y en este caso sobre la formación de licenciados, pero eso no siempre se logró, entre otras cosas porque no teníamos dentro de nuestra planta un número suficiente de profesores para ese campo*⁸⁴

A pesar de no haber logrado aún la consolidación del equipo de maestros del CFP, se evidencia que algunos de ellos y que en reiteradas ocasiones han estado a cargo de los distintos espacios académicos, han buscado la implementación de estrategias para la unificación de contenidos y syllabus así como el desarrollo de las clases compartidas, principalmente en los espacios Historia de la Pedagogía y Problemas de la Educación Colombiana, reivindicando otras formas de trabajo conjunto que favorecen los objetivos formativos de la Licenciatura.

Igualmente e Independiente de las condiciones de contratación o vinculación, así como al Proyecto Curricular al que se adscriben, se ha identificado a los docentes que más tiempo han estado a cargo de los distintos espacios académicos, y quienes a través de entrevistas, han aportado la mayor parte de la información para la presente sistematización. Los docentes principales por espacio académico son:

Tabla 3:
Relación de los docentes que más tiempo han estado a cargo de los distintos espacios académicos del CFP, y el Proyecto Curricular al cual se adscriben

Espacio Académico	Docente Principal	Proyecto Curricular al que han estado adscritos principalmente
Desarrollo Afectivo y Valorativo	Piedad Ramírez Pardo	Proyecto Curricular de Ciencias Sociales
Desarrollo Cognitivo y Procesos de Aprendizaje	Omaira de la Torre	PAIEP
Historia de la Pedagogía	Adriana Castillo	PAIEP
Modelos Pedagógicos	Fernando Garay	PAIEP
Problemas de la Educación Colombiana	Adriana Castillo	PAIEP
Problemas Didácticos I	Jorge Orlando Blanco	Proyecto Curricular de Ciencias Sociales
Problemas Didácticos II	Luis Francisco Guerra	Proyecto Curricular de Ciencias Sociales

En la actualidad, la mayor parte de estos docentes hacen parte del equipo de trabajo de la Licenciatura, como docentes de Planta, aunque no necesariamente a cargo de los espacios mencionados.

⁸⁴ Docente Coordinador periodo implementación de la LEBECS. Comunicación personal, Octubre 19 de 2011.

4.3.2 Los perfiles de los docentes del Campo de Formación Pedagógica

El apartado anterior hace evidente que para los Coordinadores la asignación de la carga académica desde la dirección de la Licenciatura redundaba en mejores controles respecto a los docentes que asumen los distintos espacios académicos, no en el sentido de su quehacer profesional, sino en la línea de trabajo y propósito que se traza la LEBECS con la formación pedagógica de sus estudiantes. Del mismo modo ocurre con los perfiles de los maestros requeridos en las convocatorias a docentes ocasionales o concursos para docentes de planta.

En este corto espacio se muestran los perfiles que han tenido la mayor parte de los docentes que han conformado el Campo de Formación Pedagógica y algunas reflexiones sobre este asunto para los procesos formativos.

Durante los diez años de desarrollo de la LEBECS, las coordinaciones han mostrado la intención de establecer un perfil específico de docente para este campo, con el fin de que su formación y experiencia sea más acorde y pertinente con los objetivos de la formación del Campo de Formación Pedagógica.

Varios elementos se han identificado como obstáculos para lograr controlar este aspecto por parte de las coordinaciones de la Licenciatura, entre las que se encuentran las siguientes:

- ✓ Pese a lograr la vinculación de un docente de altas calidades formativas y profesionales, las condiciones de contratación de los docentes de vinculación especial, conllevan a limitar la permanencia de los mismos, según la asignación presupuestal o las necesidades del servicio, en tanto que semestre a semestre la asignación de carga docente varía según la movilidad de docentes de planta.
- ✓ El hecho de que la mayor parte de la asignación de docentes la realice el PAIEP, limita el marco de intervención de la dirección de la carrera en la delimitación de los

perfiles y los procesos de contratación de los docentes que prestan el servicio desde esa dependencia, pues el PAIEP cuenta con procesos autónomos de diseño de sus perfiles y sección de su planta docente. La información relacionada con los procesos de solicitud de servicios docentes a esa dependencia no va más allá del nombre del espacio académico a cubrir y el horario asignado por parte de la LEBECS.

- ✓ Si bien el Consejo Curricular de la Licenciatura elabora los perfiles, tanto para las convocatorias a concursos abreviados o de vinculación especial, como para los concursos de méritos para la vinculación de docentes de planta, éstos últimos deben pasar por la aprobación del Consejo de Facultad y el Consejo Académico de la Universidad y la asignación de las plazas responde a asignaciones presupuestales institucionales. Adicionalmente, la vinculación de docentes de planta no garantiza la permanencia en el campo de formación para el que fue convocado, pues los docentes al ser nombrados quedan adscritos principalmente a la Facultad, lo que les permite transitar por los distintos programas que la conforman, en los niveles de pregrado, especialización y maestría.

Pese a lo anterior, los coordinadores entrevistados coinciden en que el perfil profesional de los docentes que estén a cargo de la formación pedagógica en la LEBECS, debe tener como mínimo los siguientes elementos:

- ✓ Formación de pregrado en Licenciatura, siendo deseable contar con un énfasis en ciencias de la educación, pedagogía, Ciencias Sociales.
- ✓ Formación de pregrado en Psicología.
- ✓ Formación mínima posgradual de maestría, especialmente en Educación.
- ✓ Deseable formación doctoral (principalmente para la incorporación de docentes de planta).
- ✓ Experiencia en docencia universitaria y especialmente en educación básica y media.
- ✓ Experiencia en diseño y ejecución de proyectos educativos en el campo no formal (especialmente en temas como los Derechos Humanos, Democracia, ciudadanía, etc.)

- ✓ Experiencia en Investigación, preferiblemente en educación (Pedagogía, didáctica, política educativa) así como en distintos campos de las Ciencias Sociales.
- ✓ Capacidad de trabajo en equipo.

Revisando la titulación de aproximadamente cincuenta docentes han hecho parte del CFP⁸⁵, en los tres ciclos que lo componen, podemos ahora percatarnos de que en lo que respecta a la formación de pregrado, deseable en los perfiles sugeridos por los coordinadores, existe una coincidencia con la formación que tiene la mayor parte de los docentes en mención, es decir, el 73% de los docentes cuentan con una formación profesional de Licenciados, seguidos por un 16% de profesionales en Psicología. El restante de los docentes cuentan con formación en otras disciplinas de las Ciencias Sociales tal y como lo muestra el siguiente gráfico:

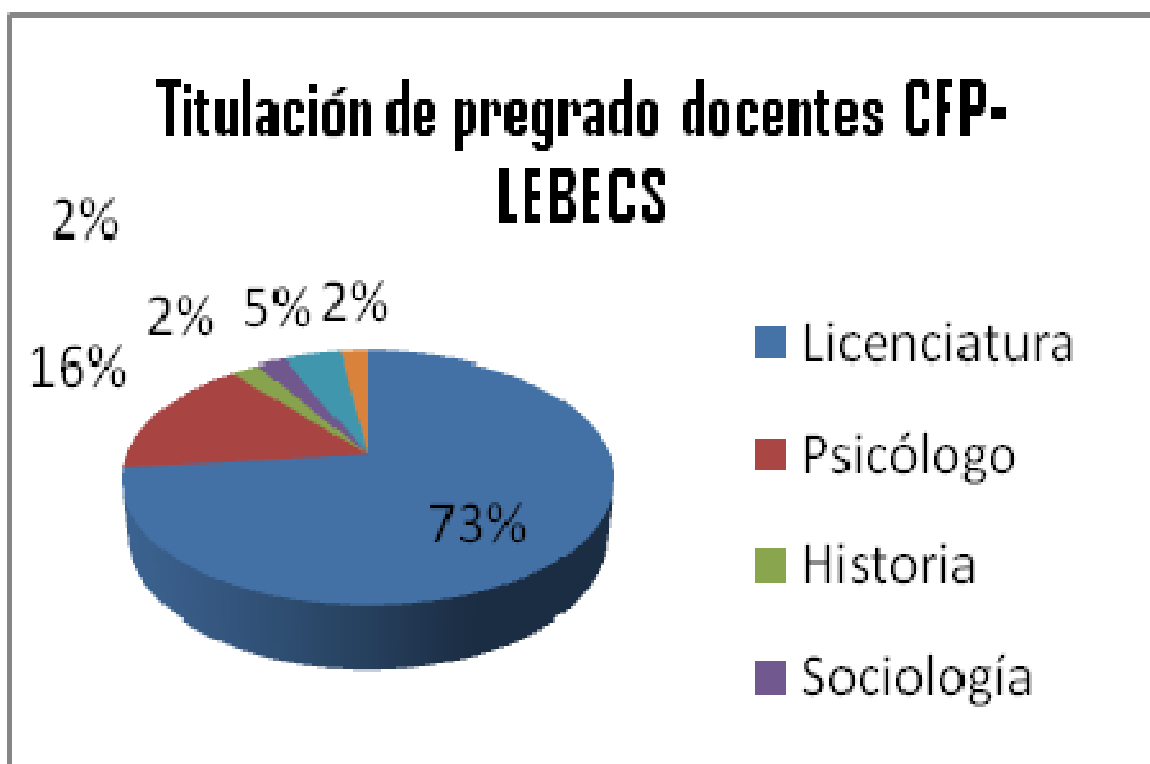


Figura 11. Titulación de pregrado de los docentes del CFP, de la LEBECS –UD.

⁸⁵ Ver Anexo No. 5

Formación Postgradual de los docentes de CFP-LEBECS-UD



Figura 12. Formación postgradual de los docentes del CFP, de la LEBECS-UD

En el gráfico subsiguiente al de Titulación de pregrado de los docentes de la LEBECS, podemos encontrar que en lo que respecta a la formación postgradual de los mismos, más de la mitad de los docentes cuentan con el mínimo requerido por el perfil deseado, es decir, poseen título o estudios de Maestría, primordialmente en Educación. Igualmente se identifica una importante presencia de la formación doctoral de los docentes, en curso la mayoría de ellos, cuyo campo de acción se asemeja al de la formación en maestría, es decir, un marcado interés por la Educación. Igualmente se encuentra que el 23% de los docentes del CFP cuentan con variedad de títulos de especialización y que, con excepción del nivel de formación doctoral, es posible encontrar docentes que cuenten con doble titulación.

Para finalizar este análisis debemos decir que los datos conocidos de los docentes del CFP no incluyen información acerca de la experiencia en docencia que éstos han tenido, ni a su desarrollo particular en la educación básica o media. Del mismo modo, no se cuenta con la información relacionada con los productos de investigación que permita conocer si

los docentes de cada ciclo, cuentan con desarrollos en el campo de la educación, la pedagogía o la didáctica.

En futuros estudios resultaría vital identificar los elementos anteriormente citados, con el fin de constatar si en la práctica efectivamente se ha ido formalizando un perfil docente para los maestros del campo de formación y si del mismo modo hay un acercamiento claro a la premisa de que la Pedagogía se constituye como la disciplina fundante, representada no solamente en la formación de los docentes del campo, sino también en su experiencia investigativa y más aún en su experiencia en la escuela básica y media.

4.3.3 Estrategias de gestión para el acompañamiento del Campo de Formación Pedagógica

En la experiencia de formación de educadores de la LEBECS, podemos encontrar que la gestión de cada coordinador puede estar ligada en buena medida, tanto al estilo de cada docente, como al acercamiento e identidad que cada uno tenga con la propuesta curricular así como a los intereses académicos y profesionales plasmados en el desarrollo de cada encargo. De este modo, la historia de la LEBECS ha sobrellevado altibajos en su gestión y en buena medida esto podría explicarse a las características que cada uno de los coordinadores ha tenido como actor de la experiencia. Atendiendo la propuesta que el profesor Juan Francisco Aguilar hace de caracterización de los actores de la LEBECS, podríamos decir que la gestión de los coordinadores estaría vinculada con el papel que desempeñan en la propuesta, desde la siguiente clasificación:

Los Innovadores: Se identifica en dos grupos o generaciones. La primera que acoge aquellos docentes gestores de la propuesta y la segunda quienes la renuevan sin alejarse mucho de la idea original. Los primeros se han ido trasladando a otros cargos o dependencias de la Universidad y la segunda aún hoy sigue su consolidación. Los primeros han estado presentes en la implementación y consolidación y los segundos en la reconstrucción, según la periodización presentada anteriormente.

Los Adoptantes: Son aquellos profesores –y también estudiantes- que cuentan con diferentes grados de apropiación de la propuesta innovadora.

Los Renuentes: Son los profesores y estudiantes que evidencian renuencia activa o pasiva hacia la propuesta de la LEBECS. La renuencia activa fue determinante del periodo de la crisis, anteriormente señalado.

Los Destinatarios: Son tanto docentes como estudiantes no conscientes de la innovación.

Lo anterior nos lleva a comprender que las distintas coordinaciones han empleado estrategias de gestión que aportan o no a la consolidación de la propuesta. En este punto queremos destacar aquellos elementos fundamentales para el buen funcionamiento de la Licenciatura y que han estado presentes en distintos niveles a lo largo de las distintas coordinaciones:

En primer lugar se encuentran los procesos de acompañamientos, orientaciones y procesos de evaluación del CFP, que en términos generales muestra que los coordinadores entrevistados no han desarrollado acompañamientos a los procesos adelantados por el CFP, en particular; igualmente que la licenciatura carece de procesos de evaluación por ciclos y principalmente los documentos existentes responden a los procesos de Autoevaluación solicitados por el CNA, para efectos de la renovación de la Acreditación de alta calidad y la renovación del registro calificado.

Respecto a las modificaciones o reformas del CFP se debe decir que en términos generales se han mantenido en el tiempo las directrices originales del inicio de la Licenciatura, y los asuntos que se han atendido, en compañía del Consejo Curricular, en distintos momentos y con niveles distintos de prioridad son:

* En los periodos de implementación y consolidación, se ofrecieron orientaciones a docentes nuevos sobre la concepción del plan de estudios, sobre los principios del currículo, sobre la investigación e innovación, la practicidad, la evaluación permanente,

etc., y sobre el carácter innovador del plan de estudios. Este proceso no pudo concretarse en este ni en ningún periodo con los docentes adscritos al PAIEP que prestaban sus servicios a la Licenciatura, como lo describen los siguientes relatos:

¿Qué orientación dábamos desde la coordinación o qué directriz? Ninguna específica en el campo de formación pedagógica, si, permanentemente (por lo menos en mi caso), volviendo sobre la concepción del plan de estudios, sobre los principios del currículo, sobre la investigación e innovación, la practicidad, la evaluación permanente, etc., el carácter innovador del plan de estudios, en fin, o sea, yo todo el tiempo estuve insistiendo en eso con la idea de que esto sirva de horizonte dentro del cual se puedan mover los profes de este campo de formación. Lo que ocurría es que muchas veces estas directrices eran para los profesores de Sociales y que eran los que ya sabían y sin nada que ver con estos temas, llegaban los profesores provenientes del PAIEP al margen de todo esto y llegaban, como siempre, asignados a última hora o el último día o incluso ya iniciadas las clases y cuando finalmente el PAIEP asignaba los profesores, llegaban y se le decía cuál era el horario, ya estaban los estudiantes y se le decía cómo se llamaba la materia y punto. Y ¿qué hacían los profes?, vaya uno a saber. No había seguimientos en ninguno de los dos momentos de coordinación.⁸⁶

Cuando yo llegué a la Universidad, cuando gané el concurso, tuve a mi juicio, uno de los mejores coordinadores y que debería volver a la coordinación, y que es el profesor Juan Francisco Aguilar y él me sentó un día cuando yo gané el concurso y que me presenté con él y él me sentó un día y estuvimos tres horas en su oficina y me presentó la propuesta curricular, me presentó los espacios, me habló de los componentes, me habló de por qué esa propuesta era tan innovadora, él me dio la inducción y me dio la luz.⁸⁷

*El ciclo de innovación y los proyectos de innovación pedagógica en cuanto a la metodología de asignación del cupo de los estudiantes, criterios y la oferta de proyectos por parte de los docentes, el número de integrantes por grupo, etc. La mayor parte de estas modificaciones se dan en los periodos de crisis y reconstrucción, según el siguiente fragmento:

⁸⁶ *Ibíd.*

⁸⁷ Docente Coordinadora en el año 2008. Comunicación personal, Octubre 10 de 2011.

Realizamos por ejemplo, como los lineamientos para la fase final, para la fase de proyectos del ciclo de innovación y allí se hizo toda la estructura, no solamente operativa sino también académica, porque durante mi coordinación fue cuando los primeros grupos entraron a esa fase y entonces ahí se plantearon que las 10 horas presenciales del proyecto de investigación y del proyecto pedagógico se distribuían de tal manera en VIII, en IX y en X, y los productos que se esperaban en cada semestre, de cómo podía articularse todo eso con el trabajo de grado y en ese momento, en el Consejo Curricular se hicieron todos esos lineamientos y que también generaron unas metodologías para la presentación de los proyectos y que también tuvieron una serie de cambios a lo largo del proceso y eso ha venido teniendo una serie de modificaciones.⁸⁸

*La modificación de las denominaciones de dos espacios del CFP, cambiando el nombre del espacio Problemas didácticos I por Problemas Didácticos de las Ciencias Sociales y el espacio académico Problemas didácticos II, que se denomina actualmente Experiencias Innovadoras en Ciencias Sociales⁸⁹. Este proceso se da en el periodo de la reconstrucción y reestructuración.

*La creación de algunos criterios mínimos para la presentación de proyectos por parte de los docentes para el ciclo de innovación (Proyecto Pedagógico I) y que implicaba, entre otros, la exigencia de intervenciones pedagógicas en escenarios educativos formales y no formales. Se presenta solamente en el periodo de reconstrucción, durante al año 2008:

Como punto interesante hubo, por actas, la preocupación sobre el componente pedagógico y quedó registrado en actas que nosotros como carrera de formación de docentes (...) Respecto al ciclo de innovación pedagógica nosotros hablamos de lo importante que era que el ciclo tuviera la fuerza pedagógica y la fuerza investigativa y que los de la fuerza pedagógica fuéramos los profesores que tenemos fuerte trayectoria pedagógica y no que se terminara con la propuesta del profesor que no tiene horas y que necesita asegurar horas ahí y entonces por eso se esperaba que primero se tuviera una propuesta pedagógica y eso quedó escrito. Sobre el mismo ciclo de innovación reglamentamos e hicimos un protocolo de entrega de los proyectos, de lectura de los jurados, se pedía que para los proyectos pedagógicos se incluyera

⁸⁸ Docente Coordinadora en el año 2003. Comunicación personal, Octubre 6 de 2011.

⁸⁹ Documento de Autoevaluación con fines de renovación de la Acreditación de Alta Calidad de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales – LEBECS. Marzo de 2009. P 11.

obligatoriamente intervención pedagógica y la innovación pedagógica no podía quedar sólo en la lectura sobre los procesos de la ciudad sino que tenía que tener un escenario educativo y los chicos tenían que entrar a un grado en particular (3°, 4°, 5°, etc.), intervención pedagógica que se puede convertir en investigación educativa cuando se acompaña de un marco teórico, de unas hipótesis y un diseño metodológico, porque eso no riñe, pero que había que ir a las aulas.⁹⁰

* La reorganización del Plan de Estudios bajo la estructura del sistema de créditos, asignando lo correspondiente a cada espacio académico. Esta distribución permitió que los espacios correspondientes al CFP de los ciclos de fundamentación, profundización e innovación equivalieran a 4 créditos. Estas modificaciones y ajustes de producen en el periodo de Reconstrucción/ Reestructuración, tal y como lo muestra el siguiente fragmento de entrevista:

El Consejo Curricular estuvo conformado por los dos estudiantes Kioto Aleksey y el estudiante Quintero, creo que estuvo el profesor Orlando Silva, la profesora Omaira de la Torre. Ahí hubo un cambio curricular importante no visibilizado totalmente y el cambio curricular más importante fue la introducción, como política institucional, del sistema de créditos y esa fue una reforma curricular no suficientemente reflexionada por el Consejo Curricular ni por los profesores y eso significó que todo el currículo construido en el año 2000, prácticamente por las categorías que crea la Universidad para visualizar la presentación curricular de los créditos nos obligó a que al hacer la versión de créditos y pasar de horas semanales a sistema de créditos nos tocó coger todo el plan de estudios del año 2000 y meterlo en la categoría de espacios académicos obligatorios básicos, lo que significaba que se introducía todo un gran campo que era el campo de asignaturas obligatorias complementarias y asignaturas electivas, en donde también hubo algunos cambios. Durante mi coordinación no desaparecieron espacios académicos ni se crearon nuevos (...).⁹¹

Un segundo elemento a tener en cuenta en la gestión es el relacionado con el reconocimiento de los syllabus y las prácticas de trabajo del CFP, por parte de los coordinadores. En este elemento se evidenció que en detalle poco recuerdan los coordinadores sobre temas, metodologías de trabajo, bibliografía y otros aspectos de los

⁹⁰ Docente a cargo de la coordinación en el año citado. Comunicación personal, Octubre 10 de 2011.

⁹¹ Docente coordinador año 2008. Comunicación personal, Octubre 14 de 2011.

syllabus, pero resulta muy significativa la práctica de discusión y debate para la socialización de los mismos. Los espacios de presentación de los syllabus fue una práctica muy frecuente en los primeros años de la licenciatura, y se producía en asambleas generales o por ciclos, y paulatinamente fue desapareciendo hasta el punto de desconocer el trabajo desarrollado entre los docentes de un mismo espacio académico en un semestre.

Adicional a este elemento se evidencia que sólo una docente manifestó que en su coordinación se contó con espacio de discusión y debate académico sobre temas de gran interés para el equipo de maestros de la Licenciatura y para la gestión de la misma, destacando especialmente las jornadas para discutir el tema de la interdisciplinariedad.

En tercer lugar, se encuentra la gestión de convenios interinstitucionales para fortalecer procesos académicos del CFP. En este aspecto se destaca la ausencia de convenios interinstitucionales con instituciones de educación formal- públicas o privadas-, y por el contrario solo se mencionan que los acercamientos a los escenarios educativos dependían principalmente de la gestión de los docentes a cargo, e incluso, de los mismos estudiantes, quienes partiendo de la voluntad o la necesidad adelantaban acuerdos y agendas de trabajo con las instituciones, que luego “formalizaban” con cartas de presentación expedidas por la Coordinación, sin que mediaran convenios entre las distintas partes.

El Archivo General de la Nación, Defensoría del Pueblo y la Personería de Bogotá, son las únicas instituciones con las que se tiene un trabajo continuo, aunque no desde el campo de formación pedagógica, sino desde apoyo a distintas labores en la modalidad de pasantía de grado o de extensión. Igualmente está presente para los coordinadores que con el paso del tiempo, los espacios de trabajo más cercanos a las “prácticas” de los estudiantes tienen que ver con el campo no formal, como por ejemplo, las comunidades vecinas, las asociaciones comunales, organismos no gubernamentales, etc.

A modo de conclusión parcial sobre la gestión y administración de campo de formación pedagógica, podemos destacar que La LEBCES ha contado con un equipo docente de altas calidades académicas y humanas, y sin proponérselo ha logrado consolidar un perfil de

aquellos a quienes se encomienda la formación pedagógica de los estudiantes, pues la mayor parte de los profesores cuentan con formación en el campo de la educación. Igualmente se identifica la ampliación de la planta docente se traduce en una oportunidad para que CFP consolide el equipo de trabajo y pueda llevar a la práctica de forma más efectiva los lineamientos que se acuerden conjuntamente sobre la formación pedagógica.

CONCLUSIONES

- La sistematización de experiencias como modalidad de investigación de carácter hermenéutico, representa una opción metodológica apropiada a los efectos de contribuir a la construcción del sentido que la práctica de formación de educadores en la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas ha tenido para los actores que han participado en su implementación. El presente texto pretende aportar a los procesos colectivos de reflexión y evaluación que se adelantan en esta licenciatura, nutriendo tales esfuerzos desde la descripción, caracterización e interpretación de unas prácticas cuya complejidad es una muestra de que el proceso de innovar en educación, y en especial en educación superior, es un proceso cargado de obstáculos, dificultades y tensiones.
- Como resultado de la construcción participativa del diseño curricular, en un proceso caracterizado por las discusiones internas alrededor de distintas propuestas curriculares con diferentes niveles de elaboración y de argumentación, la LEBECS se constituyó como una experiencia de innovación en formación de educadores y su estructura curricular proyecta una nueva forma de abordar el conocimiento y la formación profesional. La LEBECS acoge en sus fundamentos generales, los principios y postulados orientadores de la Ley General de Educación (Ley 115/94), del Decreto 272/98 que reformó los programas académicos de formación de educadores en Colombia, así como del Proyecto Educativo de la Facultad Ciencias y Educación de la Universidad Distrital, que estableció un horizonte epistemológico, pedagógico y político-cultural que enmarcó el proceso de construcción curricular de la licenciatura. En este contexto normativo y teórico, y recogiendo una trayectoria de existencia de la carrera que se inicia en 1975, la nueva licenciatura tomó cuerpo como un programa de

innovación en formación de educadores, dada la ruptura que estableció con los paradigmas existentes al introducir un plan de estudios no disciplinar (sino interdisciplinario), no asignaturista (compuesto por núcleos temáticos, núcleos problémicos y proyectos), un modelo pedagógico integrado (opuesto al modelo agregado) y una estrategia de pedagogía intensiva (que supera el diseño curricular sobrecargado de materias que obligaba a la superficialidad).

- La Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales –LEBECS-de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas ha construido en más de una década un acumulado de experiencias significativas, en su propósito de formar educadores que contribuyan a la formación de la infancia y la juventud desde una perspectiva crítica y de compromiso con la transformación de la sociedad. Por la estructura innovadora de su diseño curricular y por la complejidad de sus procesos de ejecución y gestión en el marco de la pervivencia de tradiciones académicas y administrativas, la LEBECS evidencia fuertes tensiones en su desarrollo, entre la tradición y la innovación, entre lo concebido originalmente y lo ejecutado en la práctica, y entre lo deseado en términos de la formación pedagógica de los estudiantes y lo efectivamente logrado en unas prácticas diversas y complejas.
- En aplicación del principio según el cual la pedagogía es la disciplina fundante en la formación profesional de los docentes, la estructura curricular de la LEBECS privilegia la formación pedagógica, dada la proporción de espacios académicos relacionados con este campo de formación (presentes a lo largo de la carrera), la intensidad horaria y los créditos asignados a cada uno de ellos. No obstante, el Campo de Formación Pedagógica presenta desarticulación a su interior, mostrando fracturas al interior de los ciclos, entre ciclos e incluso, al interior de los mismos espacios académicos. Tales fracturas probablemente encuentran explicación en la escasa comunicación entre los docentes que tienen a su cargo espacios académicos de este campo de formación, lo cual a su vez tiene relación con la forma como las distintas coordinaciones del programa han atendido la permanente movilidad de docentes, lo que no ha permitido darle continuidad y

coherencia a la propuesta formativa, y que ha obstaculizado una mayor apropiación de esta innovación.

- Las intencionalidades y propósitos de la propuesta de formación de profesores que la LEBECS tiene definidas institucionalmente, que formalmente se sustentan en la normatividad nacional y las orientaciones institucionales de la Universidad Distrital, son conocidas en términos generales por los docentes. Sin embargo, en los documentos de los distintos espacios académicos del campo de formación pedagógica no se observa que de manera explícita se adopten tales intencionalidades y propósitos de carácter general. La LEBECS en su desarrollo no ha definido con claridad unos propósitos particulares del campo de formación pedagógica, ni tiene trazados unos objetivos específicos que deben alcanzarse en cada uno de los espacios académicos que conforman este campo de formación. Esto conlleva al planteamiento de intencionalidades y propósitos (cognitivos, procedimentales, valorativos y actitudinales), diversos y dispersos al interior del campo.
- Los fundamentos teóricos y epistemológicos, los paradigmas, escuelas de pensamiento y corrientes teóricas seleccionadas por los docentes para orientar los procesos de formación de cada uno de los espacios académicos del campo de formación pedagógica, no responden a unos lineamientos generales que la LEBECS haya definido institucionalmente. Tales fundamentos teóricos y paradigmas son definidos exclusivamente por los docentes a cargo de los espacios académicos del campo, de acuerdo con sus propios intereses académicos y en función de su adscripción a tendencias particulares. En este punto la tensión se da entre la libertad de cátedra, principio constitucional que la universidad pública acoge como parte sustancial de su perspectiva ético-política, y la necesidad que tiene la LEBECS de atender con responsabilidad a unas necesidades de la formación profesional, de manera que posibilite la coherencia, continuidad, articulación, integración y consistencia en la propuesta formativa. Una alternativa para darle un curso favorable a esta tensión podría consistir en recuperar una práctica usual en los primeros semestres de ejecución de la nueva licenciatura consistente en la discusión colectiva de las propuestas programáticas que los docentes presentaban para los distintos espacios académicos. Es evidente la

necesidad de que el equipo de maestros genere escenarios de discusión académica y de socialización de las apuestas de cada docente, en los que se pueda llegar a acuerdos o lineamientos conjuntos.

- Los contenidos curriculares de los espacios académicos del campo de formación pedagógica son definidos por cada docente a cargo, de acuerdo con los propósitos que se propone alcanzar y a sus propios referentes teóricos. Las temáticas abordadas se refieren al campo de la educación y la pedagogía, aunque también recogen diversos temas del campo de las ciencias sociales, y en buena parte, responden a los ejes curriculares fundamentales por ciclo, aunque no de forma explícita. La diversidad temática abordada en el campo de formación pedagógica es amplia, los contenidos se muestran fragmentados, y no se percibe aplicación de criterios de secuencialidad, continuidad o complemento entre contenidos según necesidades formativas específicas para cada ciclo de la formación profesional.
- Siendo la innovación uno de los principios orientadores de esta propuesta de formación de docentes, las estrategias y formas de trabajo académico empleadas en el desarrollo de los espacios académicos por los docentes, no parecen corresponder a la aplicación de este principio. Las metodologías y recursos didácticos privilegian formas de trabajo de carácter tradicional (principalmente clases magistrales). Los espacios académicos cuyo objeto es la reflexión sobre la enseñanza y cuyo propósito es el fomento de prácticas pedagógicas innovadoras, por su propia naturaleza deben repensar sus formas de trabajo e incorporar estrategias novedosas, lo cual permitiría mejores condiciones para la consolidación de la licenciatura como innovación.
- La practicidad, como una de las características del currículo, se materializa en la formación pedagógica en la LEBECS, a través de diversos ejercicios prácticos como la aplicación de teorías, salidas de campo y prácticas pedagógicas, la Práctica Académica Integrada –PAI-, entre otros. La primera de éstas se muestra como aquella con mayor presencia en el trabajo desarrollado al interior de los distintos espacios académicos, y las demás se aplican en diferentes niveles de complejidad y frecuencia al interior del campo

de formación pedagógica. Los ejercicios prácticos del campo, encuentran su escenario de acción principalmente en las actividades universitarias y en los escenarios de educación no formal, y considerando en baja proporción, paradójicamente, los escenarios formales de educación (principalmente la educación básica y media), así como las experiencias de innovación educativa. La pertinencia, los fines y la ruta metodológica que conducen al reconocimiento de los escenarios escolares en los cuales se desarrollará en gran parte, según el perfil ocupacional, el trabajo profesional de los nuevos docentes, es un debate pendiente al interior del campo de formación pedagógica y de la LEBECS, en general.

- El componente investigativo es un aspecto que se ha posicionado ampliamente tanto en el plan de estudios como en los procesos de formación de la licenciatura. Este aspecto se expresa en la formación pedagógica, en distintos niveles de apropiación e implementación, de diversos enfoques epistemológicos y metodológicos. El lugar destacado que la investigación ha venido ocupando en la licenciatura ha llevado a que procesos de investigación social y educativa, desplacen procesos de intervención pedagógica en los escenarios escolares. El desequilibrio entre investigación e intervención pedagógica, es un asunto que merece mayores esfuerzos de reflexión entre los docentes, así como la necesidad de establecer un balance sobre el estado de la investigación educativa y pedagógica desarrollada por profesores y estudiantes al interior de la licenciatura.
- El campo de formación pedagógica cuenta con una amplia bibliografía referenciada en los syllabus de los distintos espacios académicos. Los autores y obras nacionales son ampliamente referenciados aunque la producción académica de maestros e investigadores de la Universidad Distrital no cuenta con el reconocimiento que debiera, dado el recorrido que en el campo de la Educación y la Pedagogía tiene la Facultad de Ciencias y Educación en general y muchos de los docentes que hacen parte de la LEBECS, en particular. La LEBECS carece de orientación institucional a este respecto, razón que explica el hecho de que sean los intereses y orientaciones particulares de los docentes a cargo los que determinan los requerimientos bibliográficos que se hacen a los

estudiantes. En el marco del respeto a la libertad de cátedra, y con el propósito de darle mayor coherencia y consistencia a una intencionalidad formativa, el equipo de profesores, el Consejo Curricular y la coordinación académica de la carrera, en reflexiones colectivas y mediante procedimientos dialógicos y consensuales, podrían acordar requerimientos bibliográficos básicos, específicos de la profesión, especialmente tratándose de un asunto fundamental como es la formación pedagógica del licenciado.

- La LEBECS ha contado con un equipo docente de altas calidades académicas y humanas, y ha logrado consolidar un perfil de aquellos a quienes se encomienda la formación pedagógica de los estudiantes, pues la mayor parte de los profesores cuentan con formación en educación. Si bien la planta de docentes se ha ampliado, en la actualidad esto no se traduce en la consolidación del equipo de profesores del campo de formación pedagógica ya que buena parte de ellos se dedican a diversas labores académicas y administrativas de la Facultad; esto conlleva a que los espacios académicos sigan estando a cargo de docentes ocasionales y/o adscritos a otros proyectos curriculares. Resulta importante consolidar la información acerca de la experiencia laboral y académica de los docentes del campo de formación pedagógica, con el fin de aprovechar mejor sus aportes a la formación pedagógica de los estudiantes.
- El actual proceso de reestructuración que vive la LEBECS-UD, podrían encontrar en la revisión, reflexión y armonización de los nuevos enfoques y tendencias sobre la formación de maestros y los fundamentos y principios orientadores de la propuesta original, la ruta para la aplazada apropiación de los mismos, por parte de los distintos actores, y su consecuente correspondencia entre la innovación educativa y las prácticas que emergen de la misma
- Para finalizar, se deben destacar dos aspectos que aunque no fueron tomados en cuenta en esta investigación, revisten gran importancia para la comprensión del proceso de formación pedagógica de la LEBECS: el primero, el análisis del ciclo de innovación y sus aportes al campo de formación pedagógica desde los espacios académicos Proyecto Pedagógico I, II, y III; segundo, el impacto de la formación pedagógica en los egresados

de la LEBECS. Estos dos elementos deben ser materia de estudio de investigaciones futuras así como de los procesos de autoevaluación permanente, con el fin de completar algunos análisis presentes en este trabajo así como soportar los planes de mejoramiento que se trace la licenciatura.

REFERENCIAS

- Aguilar J. F. (Agosto, 2009). “*La LEBECS-UD como innovación educativa*”. En: Evento de Autoevaluación de la LEBECS- UD. Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales. Bogotá.
- Aguilar, J. F., Ramírez, P., Rodríguez, L. A., Sánchez J. D. & Cifuentes, M.T. (1999, Septiembre 8). *Proyecto Curricular de Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales. Diseño Curricular*. Revista Conjeturas. Número 5, pp. 5-72.
- Arias, D. H., (2010). *Esbozos de una revisión al plan de estudios de la LEBECS, en su componente pedagógico*. En: Proyecto Curricular de Ciencias Sociales, Revista Conjeturas. No. 10, pp. 135-140).
- Comité de Autoevaluación y Acreditación LEBECS-UD. (2009). *Informe de Autoevaluación: Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales (LEBECS)*. Bogotá.
- Congreso de la República de Colombia. (2008). *Ley 1188 del 24 de abril de 2008*. Por la cual se regula el Registro Calificado de programas de educación superior y se dictan otras disposiciones. Bogotá.
- Constitución Política Nacional. (1991).

Facultad de Ciencias y Educación, Universidad Distrital Francisco José de Caldas (S.F). *Formación de docentes e investigadores para la comprensión y transformación de las realidades sociales y culturales. Proyecto de Facultad.* Bogotá: Temas de Acreditación (No. 2).

Ley 115 de 1994. (1994). *Ley General de Educación.* Bogotá: Diario Oficial.

Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Decreto 272 de 1999.* Por el cual se establecen los requisitos de creación y funcionamiento de los programas académicos de pregrado y postgrado en Educación ofrecidos por las universidades y por las instituciones universitarias, se establece la nomenclatura de los títulos y se dictan otras disposiciones. Bogotá: Diario Oficial.

Ministerio de Educación Nacional (2004). *Resolución No. 1036, del 22 de abril de 2004.* Por la cual se definen las características específicas de calidad para los programas de pregrado y especialización en Educación. Bogotá.

Ramírez. P (Productor). (2004). *La LEBECS: Hija de la deliberación Pública”, Vídeo del Proyecto Curricular de Ciencias Sociales.* [Video]. Bogotá: Producción independiente.

Ramírez, P., Liscano, P., Arias, D., Moreno, N., Aguilar, J., Silva, O. & Blanco J. (2011). *LEBECS: Documento para Registro Calificado. Proyecto Curricular de Ciencias Sociales, Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales – LEBECS.* Bogotá.

Revelo J. (2001). *La formación del un nuevo docente, para una sociedad sustentada en el conocimiento.* En: La formación de educadores en Colombia, Geografías e imaginarios. (Tomo I, p. 25). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Rodríguez C. (2002). *El movimiento pedagógico: un encuentro de los maestros con la pedagogía*. En: Suárez Hernán (Comp.), *Veinte años del movimiento pedagógico: 1982-2002. Entre mitos y realidades* (pp. 15-60). Bogotá: Editorial Magisterio.

ANEXOS

1. Relación de syllabus LEBECS 2000-2010 (Documento físico)

Espacio académico y semestre	Autores syllabus	Año/Periodo	Grupo	Tipo de Vinculación en el momento del diseño del syllabus
Desarrollo Afectivo y Valorativo (I Semestre)	Patricia Escovar Q	2004-2	N/especifica	Planta
	Guillermo Rojas Trujillo	2005-1	N/especifica	Cátedra
	Jorge Emiro Pinzón	2006-1	2	Cátedra
	Martha Lucía Santamaría Valencia	2007-1	1	Cátedra
	Martha Lucía Santamaría Valencia	2007-2	1	Cátedra
	Jorge Emiro Pinzón	2007-2	N/especifica	Cátedra
	Martha Lucía Santamaría Valencia	2008-1	N/especifica	Cátedra
	Jorge Emiro Pinzón	2008-1	N/especifica	Cátedra
	Patricia Escovar Q	2008-2	1	Planta
	Jorge Emiro Pinzón	N/especifica	N/especifica	Cátedra
	Francisco Contreras Tenjo	2010-1	N/especifica	Cátedra
Desarrollo Cognitivo y procesos de Aprendizaje (II Semestre)	Piedad Ramírez Pardo	N/especifica	3	Planta
	Omaira de la Torre y Guillermo Rojas Trujillo	2004-2	1 y 2	Planta/Cátedra
	Martha Lucía Cortés Rocha	2007-1	No especifica	Cátedra
	Omaira de la Torre	2008-2	No especifica	Planta
Historia de la Pedagogía (III Semestre)	Francisco Contreras Tenjo	2010-1	No especifica	Cátedra
	Omaira de la Torre y Orlando Silva	2003-2	1 y 2	Planta/Cátedra
	Adriana Esther Castillo y Orlando Silva	2004-1	1 y 2	Cátedra
	Adriana Esther Castillo y Orlando Silva	2004-2	1 y 2	Cátedra
	Carlos Julio Buitrago	2008-2	No especifica	Cátedra
Modelos Pedagógicos (IV semestre)	Adriana Esther Castillo	2009-1	No especifica	Planta
	Nancy Gómez Bonilla y Carlos Reina	2003- 2	No especifica	Cátedra
	Consuelo Vargas Mora	2007-2	No especifica	Cátedra
Problemas de la Educación Colombiana (V semestre)	Rafael Marroquín Fierro	2010-1	No especifica	Planta
	No especifica	2005-2	No especifica	
	María Isabel Mena y Adriana Castillo	2007-1	No especifica	Cátedra
	Adriana Castillo Hernández	2007-2	N/especifica	Cátedra
	Carlos Julio Buitrago	2008-1	No especifica	Cátedra
	No especifica	N/E	No especifica	
	Wilson Alfonso Penilla Medina	2010-1	No especifica	Cátedra
Luis Francisco Guerra García	2010-1	N/especifica	Cátedra	
Problemas didácticos I (VI semestre)	Luis Francisco Guerra García incompleto	2004-2	No especifica	Cátedra
	Orlando Silva Briceño	2007-2	No especifica	Cátedra
	Carlos Augusto Jiménez	2009-1	No especifica	Cátedra
	Carlos Augusto Jiménez	2010-1	No especifica	Cátedra
	Carlos Augusto Jiménez	2010-2	No especifica	Cátedra
Problemas didácticos II (VII semestre)	Elkin Darío Agudelo Colorado	2009-1	No especifica	Planta

2. Cuestionario aplicado a estudiantes.



Maestría en Desarrollo Educativo y Social
“La formación Pedagógica en la LEBECS-UD”
Investigadora: Marisol Neusa Ríos

Fecha: _____ Edad: ____ Género: M ___ F ___ Semestre que Cursa actualmente: _____
Grupo: _____

1. En su opinión ¿en qué ha consistido la Formación Pedagógica que ha recibido en la LEBECS-UD?

2. ¿Conoce usted el propósito que la Licenciatura se ha trazado con la Formación Pedagógica de sus estudiantes?

NO ___ SI ___ .En caso afirmativo, ¿cuál es el propósito que la licenciatura se traza con el Campo de Formación Pedagógica?

3. Mencione qué temas del campo de la Educación y la Pedagogía ha visto en el Campo de Formación Pedagógica. Por favor sea exhaustivo.

4. Mencione qué paradigmas o escuelas de pensamiento ha visto en el Campo de Formación Pedagógica. Por favor sea exhaustivo.

5. Enuncie cuáles han sido las metodologías de trabajo empleadas en el desarrollo de los espacios académicos del Campo de Formación Pedagógica

6. ¿En los espacios académicos del campo de Formación Pedagógica se llevaron a cabo los siguientes ejercicios prácticos?

<i>Espacio académico</i>	<i>Aplicación de teorías vistas</i>	<i>Salidas de campo</i>	<i>Prácticas pedagógicas</i>	<i>Otro</i>	<i>Ninguna de las anteriores</i>
<i>Desarrollo Afectivo y Valorativo</i>					
<i>Dllo. Cognitivo y Proc. de Aprendizaje</i>					
<i>Historia de la Pedagogía</i>					
<i>Modelos Pedagógicos</i>					
<i>Problemas de la educación colombiana</i>					
<i>Problemas didácticos I</i>					
<i>Problemas didácticos II</i>					
<i>Proyecto pedagógico I</i>					
<i>Proyecto Pedagógico II</i>					
<i>Proyecto Pedagógico III</i>					

7. ¿En los espacios académicos del campo de Formación Pedagógica se hizo aplicación de ejercicios investigativos?

<i>Espacio académico</i>	<i>SI</i>	<i>NO</i>	<i>N/S N/R</i>
<i>Desarrollo Afectivo y Valorativo</i>			
<i>Dllo. Cognitivo y Proc. de Aprendizaje</i>			
<i>Historia de la Pedagogía</i>			
<i>Modelos Pedagógicos</i>			
<i>Problemas de la educación colombiana</i>			

<i>Espacio académico</i>	<i>SI</i>	<i>NO</i>	<i>N/S N/R</i>
<i>Problemas didácticos I</i>			
<i>Problemas didácticos II</i>			
<i>Proyecto pedagógico I</i>			
<i>Proyecto Pedagógico II</i>			
<i>Proyecto Pedagógico III</i>			

8. Mencione la bibliografía que recuerde ha trabajado en Campo de Formación Pedagógica

9. En los espacios académicos del campo de Formación Pedagógica ¿qué aspectos han sido evaluados?

10. En los espacios académicos del campo de Formación Pedagógica ¿cómo se desarrolla el proceso evaluativo?

¡Gracias por su aporte y colaboración!

3. Autores referenciados en Syllabus del CFP- LEBECS- UD (Periodo 2000-2010)

Nº. Veces referenciado	Autor	Lugar de origen del autor/Obra	Nº. Veces referenciado	Autor	Lugar de origen del autor/Obra
15	Piaget Jean	Suiza	3	Liublinskaia A.	México
13	Ministerio Nacional de Educación	Colombia	3	Moscovici Serge	Rumania
10	Zuluaga Olga Lucía y Otros	Colombia	3	Petrovski A.	Rusia
10	Gardner Howard	Estados Unidos	2	Castorina José A. y Lenzi Alicia M.	Argentina
9	Bruner Jerome	Estados Unidos	2	Cibotti Emma	Argentina
8	Carretero Mario, Rosa Alberto y Gonzalez Maria Fernanda	Argentina	2	Lorenz Federico	Argentina
8	Freud Sigmund	Austria	2	Tedesco Juan Carlos	Argentina
8	Alvarez Gallego Alejandro	Colombia	2	Commenio Juan Amos	Checoslovaquia
7	Mejía Marco Raúl	Colombia	2	Magendzo Abraham	Chile
7	Papalia Diane y Wendkos Sally	Estados Unidos	2	Maturana Humberto	Chile
7	Vygotski Lev	Rusia	2	Max Neef M.	Chile
6	Aisenberg Beatriz, Carnovale Vera y Larramendy Alina	Argentina	2	Zemelman Hugo	Chile
6	Saldarriaga Vélez Oscar	Colombia	2	Acevedo Restrepo Delfín	Colombia
6	Giroux Henry	Estados Unidos	2	Alcaldía Mayor de Bogotá. DAAC	Colombia
6	Wallon Henri	Francia	2	Cajiao Restrepo Francisco	Colombia
5	Merani Alberto	Argentina	2	Colegio Santo Ángel	Colombia
5	Narodowoaki Mariano	Argentina	2	Diaz Villa Mario	Colombia
5	Gómez Jairo Esteban	Colombia	2	Echeverri S. Alberto	Colombia
4	Finocchio Silvia	Argentina	2	Estrada Álvarez Jairo	Colombia
4	Gurevich Raquel y otros	Argentina	2	Gómez Buendía Hernando	Colombia
4	Martínez Boom Alberto y otros	Colombia	2	Herrera Martha y Vargas Guillen Germán	Colombia
4	Sáenz Obregón Javier	Colombia	2	Jaramillo Uribe Jaime	Colombia
4	Serna Dimas Adrian	Colombia	2	Movilización Social Por la educación	Colombia
4	Delval Juan	España	2	Parra Sandoval Rodrigo	Colombia
4	Ausubel, D., Novak, J., & Hanesian, H.	Estados Unidos	2	Quiceno Humberto	Colombia
3	Siede Isabelino	Argentina	2	Restrepo Yusti Manuel y otros	Colombia
3	Zelmanovich Perla	Argentina	2	Revista Educación y Cultura	Colombia
3	Freire Paulo	Brasil	2	Secretaría de Educación Distrital	Colombia
3	Ávila Rafael	Colombia	2	Silva Olarte Renán	Colombia
3	IDEP	Colombia	2	Zubiría Miguel y Zubiría Alejandro	Colombia
3	Posada J. y Rodríguez M.	Colombia	2	Walsh Catherine, Schiwy Freya, Castro Gómez Santiago	Ecuador
3	Varios Autores	Colombia	2	Bale John	España
3	González Fernando y Mitjans Albertina	Cuba	2	Cortina Adela	España
3	Berk Laura	España	2	González Vicent	España
3	Revista Anthropos	España	2	Merchesi, D, Carretero M. Palacios J.	España
3	Greenspan Stanley Benderly Beryl	Estados Unidos	2	Pluckrose Henry	España
3	Meece Judith	Estados Unidos	2	Savater Fernando	España
3	Rogerls Carl	Estados Unidos	2	Apple Michael	Estados Unidos
3	Foucault Michel	Francia	2	Dewey Jhon	Estados Unidos
3	Lehalle Henry	Inglaterra	2	Good T. y Brophy J.	Estados Unidos
3	Davidoff L.	México	2	Graig G.	Estados Unidos
3	Gutiérrez Martínez F.	México	2	Hoffman Lois; Paris Escott y Hall Elizabeth	Estados Unidos

Nº. Veces referenciado	Autor	Lugar de origen del autor/Obra
2	McLaren Peter	Estados Unidos
2	Rice Phill	Estados Unidos
2	Wallerstein Immanuel	Estados Unidos
2	Watson Robert y Lindgren Henry	Estados Unidos
2	Dolto Francoise	Francia
2	Ferro Marc	Francia
2	Freinet Celestin	Francia
2	Guattari Félix	Francia
2	Morin Edgar	Francia
2	Heller Agnes	Hungría
2	Richardson Ken	Inglaterra
2	Montesori María	Italia
2	Bergan J. y Dunn J.	México
2	CES ONU	No registra
2	Luria Alexander Romanovich	Rusia
2	Helg Aline	Suiza
1	Brinkmann Wilhen	Alemania
1	Cassierer Ernest	Alemania
1	Erikson E.	Alemania
1	Herbart Johann	Alemania
1	Niezsche Federico	Alemania
1	Spranger Eduard	Alemania
1	Szilasi Wilhelm	Alemania
1	Alderoqui Silvia	Argentina
1	Bertoni Lilia Ana	Argentina
1	Caldaola Gabriel Carlos	Argentina
1	Calvo Silvia, Serulnicoff Adriana y Siede Isabelino	Argentina
1	Camilloni Alicia W. de y Levinas Marcelo Leonardo	Argentina
1	Cardelli Jorge	Argentina
1	Ceberio M. y Watzlewicz P.	Argentina
1	Correa Cristina y Lewkowicz Ignacio	Argentina
1	Dabas E. Najmanovich	Argentina
1	Denkberg Ariel y Finnochio Silvia	Argentina
1	Despert J.L.	Argentina
1	Donoso Torres Roberto	Argentina
1	Follari Roberto	Argentina
1	Fossaert Robert	Argentina
1	Gojman Silvia y Segal Analía	Argentina
1	Jelin Elizabeth y Lorenz Federico	Argentina
1	Laies Gustavo	Argentina
1	Maier Henry	Argentina
1	Murduchowicz Roxana	Argentina
1	Pakman Marcelo	Argentina
1	Simón Fritz	Argentina

Nº. Veces referenciado	Autor	Lugar de origen del autor/Obra
1	Winocur Rosalía	Argentina
1	Decroly Ovidio	Bélgica
1	Gadotti Moacir	Brasil
1	Briones Guillermo	Chile
1	Agudelo Colorado Elkin Darío	Colombia
1	Amador Juan Carlos	Colombia
1	Angarita sarmiento Carlos Enrique	Colombia
1	Ardila Rubén	Colombia
1	Arias Gómez Diego H.	Colombia
1	Asamblea Nacional Constituyente	Colombia
1	Award Miriam, Mejía Marco Raúl	Colombia
1	Bayona José Iván	Colombia
1	Bedoya José Iván	Colombia
1	Betancourt Echeverri	Colombia
1	Betancourt Javier	Colombia
1	Bravo León Fernando, Parada M. y otros	Colombia
1	Bustos Cobos Félix	Colombia
1	Carvajalino Bayona Hernando	Colombia
1	Castañeda B. Elsa	Colombia
1	Castillo Elizabeth, Cortés José y Otros	Colombia
1	Castro Gómez Santiago	Colombia
1	Comisión Colombiana de Juristas	Colombia
1	Conde Cotes Alfonso	Colombia
1	Congreso de la República de Colombia	Colombia
1	Credencial	Colombia
1	De Zubiría Miguel	Colombia
1	Defensoría del Pueblo	Colombia
1	Díaz Borbón Rafael	Colombia
1	Dimensión Educativa	Colombia
1	Florez Ochoa Rafael	Colombia
1	Gómez Alberto Luis	Colombia
1	Gómez Navas Diana, Guerra García Francisco y Serna Dimas Adrian	Colombia
1	Gómez Rodríguez Antonio Ernesto	Colombia
1	Gonzalez Agudelo Elvia María	Colombia
1	Hernández Oscar G.	Colombia
1	Hernández Yolanda	Colombia
1	Herrán María Teresa, Barbero Jesús Martín, Zambrano Marco Fidel	Colombia
1	Herreño Libardo	Colombia
1	Hoyos Vásquez Guillermo	Colombia
1	Huertas Ruiz Diana Patricia	Colombia
1	Laverde María Cristina	Colombia
1	Ley 115 de 1994	Colombia
1	Ley 715 de 2001	Colombia
1	Libreros Daniel	Colombia

Nº. Veces referenciado	Autor	Lugar de origen del autor/Obra
1	Lloreda Mosquera Luz Marina	Colombia
1	Lucio Ricardo	Colombia
1	Lurduy José	Colombia
1	Maldonado Carlos	Colombia
1	Mari Cristina y Otros	Colombia
1	Medina Gallego Carlos	Colombia
1	Mejía Botero Liliana	Colombia
1	Mejía Vélez María Emma	Colombia
1	Molina Jorge Enrique	Colombia
1	Moncayo Cruz Victor Manuel	Colombia
1	Muñoz G. José Federman	Colombia
1	Niño Zafra Libia Stella	Colombia
1	Noguera Carlos Ernesto	Colombia
1	Novoa Alba Marlene	Colombia
1	Núñez Lida Margarita	Colombia
1	Obregón Diana	Colombia
1	Ojeda Robert	Colombia
1	Osorio Mario	Colombia
1	Osorio Quijano Jorge Luis	Colombia
1	Pazos Ramiro de Jesús	Colombia
1	Pérez Guzmán Diego	Colombia
1	Pérez Murcia Luis	Colombia
1	Plataforma Colombiana de Derechos Humanos, Democracia y Desarrollo	Colombia
1	Presidencia de la República y Departamento Nacional de Planeación	Colombia
1	Procuraduría General de la Nación	Colombia
1	Ramírez Jorge Enrique	Colombia
1	Restrepo G. Bernardo	Colombia
1	Restrepo Gabriel	Colombia
1	Restrepo Manuel Humberto	Colombia
1	Revista Colombiana de Psicología	Colombia
1	Revista diálogos	Colombia
1	Ricardo Lucio	Colombia
1	Rodríguez Hilda Mar	Colombia
1	Rodríguez Leuro Jairo Antonio	Colombia
1	Sánchez Luis	Colombia
1	Sociedad Colombiana de Pedagogía	Colombia
1	Soto Soto José Darío	Colombia
1	Suárez Alfonso y Vasco Carlos	Colombia
1	Suárez Hernán	Colombia
1	Taborda Luis, Tellez V. Jorge y Vásquez R.	Colombia
1	Tapia Juan	Colombia
1	Torres Gloria	Colombia
1	Unesco	Colombia
1	Universidad de los Andes	Colombia
1	Universidad Pedagógica Nacional	Colombia

Nº. Veces referenciado	Autor	Lugar de origen del autor/Obra
1	Vasco Carlos	Colombia
1	Vega Cantor Renán	Colombia
1	Vergara Ignacio	Colombia
1	Villar Gaviria A.	Colombia
1	Zubieta Leonor y González Olga Lucía	Colombia
1	Valera Alfonso Orlando	Cuba
1	Aguado Aguilar Luis	España
1	Álvarez Méndez Juan Manuel	España
1	Arnal J. D. Del Rincón y A. Latorre	España
1	Asociación Cultural La calle	España
1	Beltrán J. y Bueno J.A.	España
1	Borja Jordi, Castells Manuel	España
1	Castells P. y Silber T.	España
1	Cole Michael	España
1	Coll César	España
1	Dávila Andrés	España
1	Díaz Aguado María José	España
1	Dominguez Garrido M.C.	España
1	Duveen Gerard y Lloryd Bárbara	España
1	Emier Nicolas y otros	España
1	Fernández Enguita Mariano	España
1	Flecha Ramón y Tortajada Yolanda	España
1	Galindo Cáceres Jesús	España
1	García Blanco Ángela	España
1	Gil Francisco, Alcover de la Hera Carlos	España
1	Jaume Trilla Bernet	España
1	Kampman Theodorich	España
1	Lacasa Pilar	España
1	Llopis Goig Ramón	España
1	López Rupérez Francisco, Pérez José Ramón	España
1	Lozano Claudio	España
1	Mallart Navarra Joan	España
1	Marchesi A y otros.	España
1	Martínez Freire Pascual	España
1	Melich Joan Carles	España
1	Muñoz Sedano Antonio	España
1	Ortega R. Rosario	España
1	Pagés Blanch Joan	España
1	Pérez Gómez Angel	España
1	Popp Manfred	España
1	Pozo Juan	España
1	Rausch Jane	España
1	Rico José Bemabeu	España
1	Rivière A.	España
1	Rodrigo María José y Arnay José	España

No. Veces referenciado	Autor	Lugar de origen del autor/Obra
1	Rosa Alberto	España
1	Santos Guerra Miguel Ángel	España
1	Torres Jurjo	España
1	Trepat Cristobal y Comes Pilar	España
1	Varela Julia, Alvarez Uria Fernando	España
1	Valles Miguel S.	España
1	Vasta R. y Haith M., Miller S.	España
1	Barón R.	Estados Unidos
1	Blom Benjamin	Estados Unidos
1	Coleman Daniel	Estados Unidos
1	Demause Lloyd	Estados Unidos
1	Flavel Jhon H.	Estados Unidos
1	Gesell Arnold	Estados Unidos
1	Goodman Nelson	Estados Unidos
1	Gross R.	Estados Unidos
1	Hicks D. y Solana Guillermo	Estados Unidos
1	Kohlberg Lawrence	Estados Unidos
1	Lahey Benjamín	Estados Unidos
1	McNamee Sheila	Estados Unidos
1	Novak Joseph	Estados Unidos
1	Ollendick T.H. y Hersen M.	Estados Unidos
1	Perkins D.	Estados Unidos
1	Rogoff Bárbara	Estados Unidos
1	Sagan Carl	Estados Unidos
1	Searle Jhon	Estados Unidos
1	Spitz Rene	Estados Unidos
1	Thompson Clara	Estados Unidos
1	Abdallah Pretceille Martine	Francia
1	Aries Philippe	Francia
1	Bachelard Gastón	Francia
1	Bourdieu Pierre y Passeron Jean Claude	Francia
1	Chevallard Yves	Francia
1	Cousinet Roger	Francia
1	Delors Jacques	Francia
1	Dogan Matei, Pahre Robert	Francia
1	Durand Gilbert	Francia
1	Laplanche Jean	Francia
1	Manoni Maud	Francia
1	Meirieu Phillippe	Francia
1	Mendel Gérard	Francia
1	Milaret Gastón	Francia
1	Tabora Rocio	Honduras
1	Carr Edward	Inglaterra
1	Evans Dylan	Inglaterra
1	J. Bowlby	Inglaterra
1	Mithen Steven	Inglaterra
1	Thompson Edward	Inglaterra

No. Veces referenciado	Autor	Lugar de origen del autor/Obra
1	Walkerdine Valerie	Inglaterra
1	Winnicott Donald	Inglaterra
1	De Bono Eduard	Malta
1	Aguilar Villanueva Luis	México
1	Diaz Barriga F. y Hernández G.	México
1	Dicaprio Nicolás	México
1	Engle E.	México
1	Gilbert Roger	México
1	Gonzalez Casanova Pablo	México
1	Klinger Cynthia y Vadillo Guadalupe	México
1	Rincón Ramírez Carlos	México
1	Schmelkes del Valle Sylvia	México
1	Torres Carlos Alberto	México
1	Woolfolk Anita	México
1	Zepeda Fernando.	México
1	Ballesteros Antonio	No registra
1	Banco Mundial	No registra
1	Bolivar B. Antonio	No registra
1	Collen Kagan	No registra
1	Comfort Alex y Jane	No registra
1	Conde Fernando	No registra
1	Consejo Federal de Cultura y Educación	No registra
1	Costa Pere-Oriol	No registra
1	Craig G.	No registra
1	International Review mathematics Education	No registra
1	Mercier A., Sensevy G., Leoni M.L.	No registra
1	Organización de Estados Iberoamericanos	No registra
1	Pérez Ana María	No registra
1	Rubinstein J.L	No registra
1	Sahakian W.S.	No registra
1	Bernales Ballesteros Enrique	Perú
1	Osorio Vargas Jorge, Edwards Verónica	Perú
1	Palma Diego	Perú
1	Davidov Vasili	Rusia
1	Leontiev Smirnov	Rusia
1	Seymour Papert	Sudáfrica
1	Enkvist Inger	Suecia
1	Cloparede Edouard	Suiza
1	Ferriere Adolphe	Suiza
1	Inhelder Barbel y Piaget Jean	Suiza
1	Jung C. G	Suiza
1	Rickenmann R.	Suiza
1	Rousseau Juan Jacobo	Suiza
1	Castoriadis Cornelio	Turquía
1	Lander Edgardo	Venezuela
1	Tomasevski Katarina	Yugoslavia
1	Serpell Robert	Zambia

4. Autores más referenciados por los estudiantes encuestados

No.	Autor/Fuente	No. Veces mencionado	Origen del autor/obra	No.	Autor/Fuente	No. Veces mencionado	Origen del autor/obra
1	Freire Paulo	20	Brasil	37	Berstein Basil	1	Inglaterra
2	Piaget Jean	20	Suiza	38	Bronislaw Malinosky	1	Polonia
3	Rousseau Jean-Jacques	16	Suiza	39	Cajiao Francisco,	1	Col
4	Durkheim Émile;	11	Francia	40	Carretero Mario	1	Argentina
5	Vigostky Lev Semenovich	11	Rusia	41	Castells Manuel	1	España
6	Freud Sigmund	10	Austria	42	Castoriadis Cornelius	1	Turquia
7	Comenius Jan Amós	9	Checoslovaquia	43	CINEP	1	Col
8	Zubiría- Hermanos	9	Col	44	Delval Juan	1	España
9	Narodowski Mariano	8	Argentina	45	Dussel Enrique,	1	Argentina
10	Berger y Luckman	7	Austria/ Eslovenia	46	FECODE	1	Col
11	Bruner Jerome	7	Estados Unidos	47	Frederick Elkin	1	No registra
12	Giroux Henry	7	Estados Unidos	48	Fritz Perls	1	Alemania
13	Mc Laren Peter	6	Estados Unidos	49	From Erick	1	Alemania
14	Althusser Louis	5	Francia	50	Helg Aline	1	Suiza
15	Leyes en educación	5	Col	51	Jaramillo Uribe Jaime	1	Col
15	Montessori María	5	Italia	52	Lewkowicz Ignacio	1	Argentina
17	Dewey John	4	Estados Unidos	53	Lorenz Konrad Zacharias	1	Austria
18	Gadotti Moacir	3	Brasil	54	Lorenzer Frederick	1	No registra
19	Arias Diego (Universidad Distrital	2	Col	55	Loyola Ignacio de	1	España
20	Erickson Erik Homberger	2	Estados Unidos	56	Makarenko Antón Semiónovich	1	Ucrania
21	Foucault Michel	2	Francia	57	Martín Barbero Jesús	1	España
22	Freinet Célestin	2	Francia	58	Medina Gallego Carlos	1	Col
23	Gardner Howard	2	Estados Unidos	59	Mejía Marco Raúl	1	Col
24	Huxley <i>Aldous</i> Leonard	2	Inglaterra	60	Messina Graciela	1	Argentina
25	Marx Karl,	2	Alemania	61	Morin Edgar	1	Francia
26	Maturana Humberto	2	Chile	62	Neil Alexander	1	Inglaterra
27	Moscovici Serge	2	Rumania	63	Not Louis	1	Francia
28	Savater Fernando	2	España	64	Ponce Aníbal	1	Argentina
29	Serna Adrián (Universidad Distrital)	2	Col	65	Quijano Aníbal	1	Perú
30	Skinner Burrhus Frederic	2	Estados Unidos	66	Romero José Luis	1	Argentina
31	Torres Jurjo	2	España	67	Tomachevski Catarina	1	No registra
32	Zuleta Estanislao	2	Col	68	Torres Alfonso	1	Col
33	Álvarez Alejandro	1	Col	69	Vasco Carlos	1	Col
34	Ausbel David Paul	1	Estados Unidos	70	Walsh Catherine,	1	Ecuador
35	Bedoya Jorge Iván	1	Col	71	Wittgenstein Ludwig Josef Johann	1	Austria
36	Benjamin Walter	1	Alemania	72	Zuluaga Olga Lucía	1	Col

5. Carga académica Campo de Formación Pedagógica LEBECS (2000-2010)

Desarrollo afectivo y valorativo							
Espacio académico	año	Periodo académico	Grupo	Docente	Tipo de vinculación	Segundo docente a cargo	Tipo de Vinculación
Desarrollo Afectivo y Valorativo (Primer semestre)	2000	III	1	Piedad Ramírez Pardo	Planta Tiempo Completo		
			2	Piedad Ramírez Pardo	Planta Tiempo Completo		
Desarrollo Afectivo y Valorativo (Primer semestre)	2001	I	1	Piedad Ramírez Pardo	Planta Tiempo Completo		
			2	Piedad Ramírez Pardo	Planta Tiempo Completo		
		III	1	Piedad Ramírez Pardo	Planta Tiempo Completo		
			2	Piedad Ramírez Pardo	Planta Tiempo Completo		
Desarrollo Afectivo y Valorativo (Primer semestre)	2002	I	1	Piedad Ramírez Pardo	Planta Tiempo Completo		
			2	Myriam Ocampo Prado	Cátedra		
		III	1	Piedad Ramírez Pardo	Planta Tiempo Completo	Guillermo Rojas	Tiempo Completo Ocasional
2	Guillermo Rojas		Cátedra				
Desarrollo Afectivo y Valorativo (Primer semestre)	2003	I	1	Piedad Ramírez Pardo	Planta Tiempo Completo	Guillermo Rojas	Tiempo Completo Ocasional
			2	Piedad Ramírez Pardo	Planta Tiempo Completo	Guillermo Rojas	Tiempo Completo Ocasional
		III	1	Piedad Ramírez Pardo	Planta Tiempo Completo		
			2	Piedad Ramírez Pardo	Planta Tiempo Completo		
Desarrollo Afectivo y Valorativo (Primer semestre)	2004	I	1	Francisco Gaitán	Cátedra		
			2	Francisco Gaitán	Cátedra		
		III	1	Patricia escovar	Planta Medio Tiempo		
			2	Patricia escovar	Planta Medio Tiempo		
Desarrollo Afectivo y Valorativo (Primer semestre)	2005	I	1	Guillermo Rojas	Planta Tiempo Completo		
			2	Guillermo Rojas	Planta Tiempo Completo		
		III	1	Guillermo Rojas	Planta Tiempo Completo		
			2	Jorge Emiro Pinzón	Cátedra		
			3	Jorge Emiro Pinzón	Cátedra		
Desarrollo Afectivo y Valorativo (Primer semestre)	2006	I	1	No hay datos			
			2	Jorge Emiro Pinzón	Cátedra		
		III	1	Diana Huertas	Cátedra		
			2	Jorge Emiro Pinzón	Cátedra		
Desarrollo Afectivo y Valorativo (Primer semestre)	2007	I	1	Martha Santamaría	Cátedra		
			2	Jorge Emiro Pinzón	Cátedra		
		III	1	Martha Santamaría	Cátedra		
			2	Jorge Emiro Pinzón	Cátedra		
Desarrollo Afectivo y Valorativo (Primer semestre)	2008	I	1	No hay datos			
			2	Jorge Emiro Pinzón	Cátedra		
		III	1	No hay datos			
			2	No hay datos			
Desarrollo Afectivo y Valorativo (Primer semestre)	2009	I	1	Omaira de la Torre	Planta Tiempo Completo		
			2	Jorge Emiro Pinzón	Cátedra		
		III	1	Omaira de la Torre	Planta Tiempo Completo		
			2	No hay datos			
Desarrollo Afectivo y Valorativo (Primer semestre)	2010	I	1	Omaira de la Torre	Planta Tiempo Completo	Piedad Ramírez (grupo 3)	Planta Tiempo Completo
			2	Luis Francisco Contreras	Cátedra		
		III	1	No hay datos			
			2	No hay datos			
Desarrollo Cognitivo y Procesos de Aprendizaje							
Espacio académico	año	Periodo académico	Grupo	Docente	Tipo de vinculación	Segundo docente a cargo	Tipo de Vinculación
Desarrollo Cognitivo y	2001	I	1	Patricia Escovar	Planta Medio Tiempo		
			2	Omaira de la Torre	Planta Tiempo Completo		

procesos de Aprendizaje (segundo semestre)		III	1	Omaira de la Torre	Planta Tiempo Completo		
			2	Omaira de la Torre	Planta Tiempo Completo		
Desarrollo Cognitivo y procesos de Aprendizaje (segundo semestre)	2002	I	1	Myriam Ocampo Prado	Cátedra		
			2	Omaira de la Torre	Planta Tiempo Completo		
		III	1	Omaira de la Torre	Planta Tiempo Completo	Guillermo Rojas	Tiempo Completo Ocasional
			2	Omaira de la Torre	Planta Tiempo Completo	Guillermo Rojas	Tiempo Completo Ocasional
Desarrollo Cognitivo y procesos de Aprendizaje (segundo semestre)	2003	I	1	Omaira de la Torre	Planta Tiempo Completo	Guillermo Rojas	Tiempo Completo Ocasional
			2	Omaira de la Torre	Planta Tiempo Completo	Guillermo Rojas	Tiempo Completo Ocasional
		III	1	Omaira de la Torre	Planta Tiempo Completo	Guillermo Rojas	Tiempo Completo Ocasional
			2	Omaira de la Torre	Planta Tiempo Completo	Guillermo Rojas	Tiempo Completo Ocasional
Desarrollo Cognitivo y procesos de Aprendizaje (segundo semestre)	2004	I	1	Omaira de la Torre	Planta Tiempo Completo	Guillermo Rojas	Tiempo Completo Ocasional
			2	Omaira de la Torre	Planta Tiempo Completo	Guillermo Rojas	Tiempo Completo Ocasional
		III	1	Omaira de la Torre	Planta Tiempo Completo	Guillermo Rojas	Tiempo Completo Ocasional
			2	Omaira de la Torre	Planta Tiempo Completo	Guillermo Rojas	Tiempo Completo Ocasional
Desarrollo Cognitivo y procesos de Aprendizaje (segundo semestre)	2005	I	1	Omaira de la Torre	Planta Tiempo Completo		
			2	No hay datos			
		III	1	Guillermo Rojas	Planta Tiempo Completo		
			2	Eduardo Barrera (g 2 y 3)	Cátedra		
Desarrollo Cognitivo y procesos de Aprendizaje (segundo semestre)	2006	I	1	Guillermo Rojas	Planta Tiempo Completo		
			2	Eduardo Barrera	Cátedra		
		III	1	Cecilia Buitrago	Cátedra		
			2	Omaira de la Torre	Planta Tiempo Completo		
Desarrollo Cognitivo y procesos de Aprendizaje (segundo semestre)	2007	I	1	Martha Lucía Cortés	Cátedra		
			2	Omaira de la Torre	Planta Tiempo Completo		
		III	1	Martha Santamaría	Cátedra		
			2	Omaira de la Torre	Planta Tiempo Completo		
Desarrollo Cognitivo y procesos de Aprendizaje (segundo semestre)	2008	I	1	No hay datos			
			2	No hay datos			
		III	1	No hay datos			
			2	No hay datos			
Desarrollo Cognitivo y procesos de Aprendizaje (segundo semestre)	2009	I	1	Jorge Emiro Pinzón	Cátedra		
			2	Omaira de la Torre	Planta Tiempo Completo		
		III	1	No hay datos			
			2	Omaira de la Torre	Planta Tiempo Completo		
Desarrollo Cognitivo y procesos de Aprendizaje (segundo semestre)	2010	I	1	Luis Francisco Contreras	Cátedra		
			2	Omaira de la Torre	Planta Tiempo Completo		
		III	1	No hay datos			
			2	No hay datos			
Historia de la Pedagogía							
Espacio académico	año	Periodo académico	Grupo	Docente	Tipo de vinculación	Segundo docente a cargo	Tipo de Vinculación
Historia de la Pedagogía (Tercer semestre)	2001	I	1	no había			
			2	no había			
		III	1	Omaira de la Torre	Planta Tiempo Completo		
			2	Omaira de la Torre	Planta Tiempo Completo		
Historia de la Pedagogía (Tercer semestre)	2002	I	1	Orlando Silva Briseño	Tiempo Completo Ocasional	Omaira de la Torre	
			2	Orlando Silva Briseño	Tiempo Completo Ocasional	Omaira de la Torre	

semestre)		III	1	Omaira de la Torre	Planta Tiempo Completo	Orlando Silva Briseño	Tiempo Completo Ocasional
			2	Omaira de la Torre	Planta Tiempo Completo	Orlando Silva Briseño	Tiempo Completo Ocasional
Historia de la Pedagogía (Tercer semestre)	2003	I	1	Omaira de la Torre	Planta Tiempo Completo	Orlando Silva Briseño	Tiempo Completo Ocasional
			2	Omaira de la Torre	Planta Tiempo Completo	Orlando Silva Briseño	Tiempo Completo Ocasional
		III	1	Omaira de la Torre	Planta Tiempo Completo	Orlando Silva Briseño	Tiempo Completo Ocasional
			2	Omaira de la Torre	Planta Tiempo Completo	Orlando Silva Briseño	Tiempo Completo Ocasional
Historia de la Pedagogía (Tercer semestre)	2004	I	1	Orlando Silva Briseño	Tiempo Completo Ocasional	Adriana Castillo	Tiempo Completo Ocasional
			2	Orlando Silva Briseño	Tiempo Completo Ocasional	Adriana Castillo	Tiempo Completo Ocasional
		III	1	Orlando Silva Briseño	Tiempo Completo Ocasional	Adriana Castillo	Tiempo Completo Ocasional
			2	Orlando Silva Briseño	Tiempo Completo Ocasional	Adriana Castillo	Tiempo Completo Ocasional
Historia de la Pedagogía (Tercer semestre)	2005	I	1	Orlando Silva Briseño	Tiempo Completo Ocasional	Adriana Castillo	Tiempo Completo Ocasional
			2	Orlando Silva Briseño	Tiempo Completo Ocasional	Adriana Castillo	Tiempo Completo Ocasional
		III	1	Adriana Castillo	Tiempo Completo Ocasional	Sonia Lucía Peña	Cátedra
			2	Adriana Castillo	Tiempo Completo Ocasional	Sonia Lucía Peña	Cátedra
Historia de la Pedagogía (Tercer semestre)	2006	I	1	Adriana Castillo	Tiempo Completo Ocasional	Sonia Lucía Peña	Cátedra
			2	Adriana Castillo	Tiempo Completo Ocasional	Sonia Lucía Peña	Cátedra
		III	1	Adriana Castillo	Tiempo Completo Ocasional		
			2	Adriana Castillo	Tiempo Completo Ocasional	Ricardo Sánchez	Cátedra
Historia de la Pedagogía (Tercer semestre)	2007	I	1	Ricardo Sánchez	Cátedra		
			2	Adriana Castillo	Tiempo Completo Ocasional		
		III	1	Adriana Castillo	Tiempo Completo Ocasional		
			2	Ricardo Sánchez	Cátedra		
Historia de la Pedagogía (Tercer semestre)	2008	I	1	No hay datos			
			2	No hay datos			
		III	1	No hay datos			
			2	No hay datos			
Historia de la Pedagogía (Tercer semestre)	2009	I	1	Adriana Castillo	Planta Tiempo Completo		
			2	Adriana Castillo	Planta Tiempo Completo		
		III	1	Ricardo Sánchez	Medio Tiempo Ocasional		
			2	Adriana Castillo	Planta Tiempo Completo		
Historia de la Pedagogía (Tercer semestre)	2010	I	1	Fernando Garay	Tiempo Completo Ocasional		
			2	Ricardo Sánchez	Medio Tiempo Ocasional		
		III	1	No hay datos			
			2	No hay datos			

Modelos Pedagógicos

Espacio académico	año	Periodo académico	Grupo	Ocente	Tipo de vinculación	Segundo docente a cargo	Tipo de Vinculación
Modelos Pedagógicos (Cuarto semestre)	2002	I	1	no habia			
			2	no habia			
		III	1	Saily Duque	cátedra		
			2	Yenny Caicedo	cátedra		
Modelos Pedagógicos (Cuarto semestre)	2003	I	1	Nancy Gómez	cátedra	Saily Duque	Cátedra
			2	Saily Duque	cátedra	Nancy Gómez	Cátedra
		III	1	Carlos Reina	cátedra	Carlos Reina	Cátedra
			2	Saily Duque	cátedra	Carlos Reina	Cátedra
Modelos Pedagógicos (Cuarto semestre)	2004	I	1	Nancy Gómez	cátedra	Carlos Reina	Cátedra
			2	Nancy Gómez	cátedra	Carlos Reina	Cátedra
		III	1	Carlos Reina	cátedra	Saily Duque	Cátedra
			2	Carlos Reina	cátedra	Saily Duque	Cátedra
Modelos Pedagógicos (Cuarto semestre)	2005	I	1	Carlos Reina	cátedra	Saily Duque	Cátedra
			2	Carlos Reina	cátedra	Saily Duque	Cátedra
		III	1	Carlos Reina	cátedra	Sonia Lucía Peña	Cátedra
			2	Carlos Reina	cátedra	Sonia Lucía Peña	Cátedra
Modelos Pedagógicos (Cuarto semestre)	2006	I	1	Carlos Reina	cátedra	Sonia Lucía Peña	Cátedra
			2	Carlos Reina	cátedra	Sonia Lucía Peña	Cátedra
		III	1	Consuelo Vargas	cátedra		

			2	Fernando Garay	Tiempo Completo Ocasional		
Modelos Pedagógicos (Cuarto semestre)	2007	I	1	Fernando Garay	Tiempo Completo Ocasional		
			2	Consuelo Vargas	cátedra		
		III	1	Fernando Garay	Tiempo Completo Ocasional		
			2	Consuelo Vargas	cátedra		
Modelos Pedagógicos (Cuarto semestre)	2008	I	1	No hay datos			
			2	No hay datos			
		III	1	No hay datos			
			2	No hay datos			
Modelos Pedagógicos (Cuarto semestre)	2009	I	1	Fernando Garay	Tiempo Completo Ocasional		
			2	Fernando Garay	Tiempo Completo Ocasional		
		III	1	Fernando Garay	Tiempo Completo Ocasional		
			2	Rodrigo Alfaro	cátedra		
Modelos Pedagógicos (Cuarto semestre)	2010	I	1	Fernando Garay	Tiempo Completo Ocasional		
			2	Ricardo Sánchez	Medio tiempo ocasional		
		III	1	No hay datos			
			2	No hay datos			

Problemas de la Educación colombiana

Espacio académico	año	Periodo académico	Grupo	Docente	Tipo de vinculación	Segundo docente a cargo	Tipo de Vinculación
Problemas de la educación Colombiana (Quinto semestre)	2002	I	1	No había			
			2	No había			
		III	1	Adriana Castillo	Tiempo Completo Ocasional		
			2	Yenny Caicedo	Cátedra		
Problemas de la educación Colombiana (Quinto semestre)	2003	I	1	Carlos julio Buitrago	Cátedra	Adriana Castillo	Tiempo Completo Ocasional
			2	Armando Valenzuela	Cátedra	Adriana Castillo	Tiempo Completo Ocasional
		III	1	Adriana Castillo	Tiempo Completo Ocasional	Magnolia Agudelo	Cátedra
			2	Adriana Castillo	Tiempo Completo Ocasional	Magnolia Agudelo	Cátedra
Problemas de la educación Colombiana (Quinto semestre)	2004	I	1	Adriana Castillo	Tiempo Completo Ocasional	Carlos Reina	Cátedra
			2	Adriana Castillo	Tiempo Completo Ocasional	Carlos Reina	Cátedra
		III	1	Adriana Castillo	Tiempo Completo Ocasional	Carlos Reina	Cátedra
			2	Adriana Castillo	Tiempo Completo Ocasional	Carlos Reina	Cátedra
Problemas de la educación Colombiana (Quinto semestre)	2005	I	1	Adriana Castillo	Tiempo Completo Ocasional	Carlos Reina	Cátedra
			2	Adriana Castillo	Tiempo Completo Ocasional	Carlos Reina	Cátedra
		III	1	Adriana Castillo	Tiempo Completo Ocasional	Carlos Reina	Cátedra
			2	Adriana Castillo	Tiempo Completo Ocasional	Carlos Reina	Cátedra
Problemas de la educación Colombiana (Quinto semestre)	2006	I	1	Adriana Castillo	Tiempo Completo Ocasional	Carlos Reina	Cátedra
			2	Adriana Castillo	Tiempo Completo Ocasional	Carlos Reina	Cátedra
		III	1	Adriana Castillo	Tiempo Completo Ocasional	Omer Calderón	Planta Tiempo Completo
			2	Adriana Castillo	Tiempo Completo Ocasional		
Problemas de la educación Colombiana (Quinto semestre)	2007	I	1	María Isabel Mena	Cátedra		
			2	Adriana Castillo	Tiempo Completo Ocasional		
		III	1	Adriana Castillo	Tiempo Completo Ocasional		
			2	Rodrigo Alfaro	Cátedra		
Problemas de la educación Colombiana (Quinto semestre)	2008	I	1	No hay datos			
			2	Carlos julio Buitrago	Tiempo Completo Ocasional		
		III	1	No hay datos			
			2	No hay datos			
Problemas de la educación Colombiana (Quinto semestre)	2009	I	1	Carlos julio Buitrago	Tiempo Completo Ocasional		
			2	Carlos julio Buitrago	Tiempo Completo Ocasional		
		III	1	Carlos julio Buitrago	Tiempo Completo Ocasional		
			2	Luis Francisco Guerra	Medio Tiempo Ocasional		
Problemas de la educación Colombiana (Quinto semestre)	2010	I	1	Luis Francisco Guerra	Medio Tiempo Ocasional		
			2	Wilson Alfonso Penilla	Cátedra		
		III	1	No hay datos			
			2	No hay datos			

Problemas didácticos I							
Espacio académico	año	Periodo académico	Grupo	Docente	Tipo de vinculación	Segundo docente a cargo	Tipo de Vinculación
Problemas Didácticos I	2003	I	1	Piedad Ramirez Pardo	Planta Tiempo Completo		
			2	no había			
		III	1	Jairo Hernando Gómez	Planta Tiempo Completo		
			2	Jairo Hernando Gómez	Planta Tiempo Completo		
Problemas Didácticos I	2004	I	1	No hay datos			
			2	Jorge Orlando Blanco	Cátedra		
		III	1	Jorge Orlando Blanco	Cátedra		
			2	Jorge Orlando Blanco	Cátedra		
Problemas Didácticos I	2005	I	1	Jorge Orlando Blanco	Cátedra		
			2	Jorge Orlando Blanco	Cátedra		
		III	1	Maritza Pinzón	Cátedra		
			2	Jorge Orlando Blanco	Cátedra		
Problemas Didácticos I	2006	I	1	Maritza Pinzón	Cátedra		
			2	Jorge Orlando Blanco	Cátedra		
		III	1	Maritza Pinzón	Cátedra		
			2	Jorge Orlando Blanco	Cátedra		
Problemas Didácticos I	2007	I	1	Maritza Pinzón	Cátedra		
			2	Carlos julio Buitrago	Tiempo Completo Ocasional		
		III	1	Orlando Silva Briseño	Planta Tiempo Completo		
			2	Luz Elena Sáenz	Cátedra		
Problemas Didácticos I	2008	I	1	Omaira de la Torre	Planta Tiempo Completo		
			2	Orlando Silva Briseño	Planta Tiempo Completo		
		III	1	Blas Rico	Cátedra		
			2	Maritza Pinzón	Cátedra		
Problemas Didácticos I	2009	I	1	Carlos Augusto Jiménez	Honorarios		
			2	No hay datos			
		III	1	Carlos Augusto Jiménez	Honorarios		
			2	Fabio Castro Bueno	Cátedra		
Problemas Didácticos I	2010	I	1	Fabio Castro Bueno	Cátedra		
			2	Carlos Augusto Jiménez	Honorarios		
		III	1	No hay datos			
			2	No hay datos			
Problemas didácticos II							
Espacio académico	año	Periodo académico	Grupo	Docente	Tipo de vinculación	Segundo docente a cargo	Tipo de Vinculación
Problemas Didácticos II	2003	I	1	no había			
			2	no había			
		III	1	Luis Francisco Guerra	Medio Tiempo Ocasional		
			2	No hay datos			
Problemas Didácticos II	2004	I	1	Luis Francisco Guerra	Cátedra		
			2	Orlando Silva Briseño	Tiempo Completo Ocasional		
		III	1	Luis Francisco Guerra	Cátedra		
			2	Rafael Marroquín	Cátedra		
Problemas Didácticos II	2005	I	1	Luis Francisco Guerra	Medio Tiempo Ocasional		
			2	No hay datos			
		III	1	Orlando Silva Briseño	Tiempo Completo Ocasional	Luis Francisco Guerra	Medio Tiempo Ocasional
			2	Orlando Silva Briseño	Tiempo Completo Ocasional	Luis Francisco Guerra	Medio Tiempo Ocasional

Problemas Didácticos II	2006	I	1	Orlando Silva Briseño	Tiempo Completo Ocasional		
			2	Luis Francisco Guerra	Medio Tiempo Ocasional		
		III	1	Luis Francisco Guerra	Medio Tiempo Ocasional	Orlando Silva	Planta Tiempo Completo
			2	Luis Francisco Guerra	Medio Tiempo Ocasional	Orlando Silva	Planta Tiempo Completo
Problemas Didácticos II	2007	I	1	Juan Carlos Amador	Planta Tiempo Completo		
			2	Luis Francisco Guerra	Medio Tiempo Ocasional		
		III	1	Luz Elena Sáenz	Cátedra		
			2	Luis Francisco Guerra	Medio Tiempo Ocasional		
Problemas Didácticos II	2008	I	1	Elkin Darío Agudelo	Planta Tiempo Completo		
			2	Luis Francisco Guerra	Medio Tiempo Ocasional		
		III	1	No hay datos			
			2	No hay datos			
Problemas Didácticos II	2009	I	1	Elkin Darío Agudelo	Planta Tiempo Completo		
			2	Luis Francisco Guerra	Medio Tiempo Ocasional		
		III	1	No hay datos			
			2	No hay datos			
Problemas Didácticos II	2010	I	1	Martha Moreno Fernández	Cátedra		
			2	Diego Hernán Arias	Planta Tiempo Completo		
		III	1	No hay datos			
			2	No hay datos			

6. Titulación de los docentes del Campo de Formación Pedagógica- LEBECS-UD

	Docente	Pregrado	Año	Especialización	Año	Maestría	Año	Doctorado	Año	Proyecto Curricular al que se adscribe
1	Adriana Esther Castillo Hernández	Licenciatura En Ciencias Sociales	1991			Maestría En Educación Comunitaria	1997			PAIEP- Sociales
2	Armando Valenzuela	No hay datos								PAIEP
3	Carlos Arturo Reina Rodríguez	Licenciatura En Ciencias Sociales	1994			Maestría en Investigación Social Interdisciplinaria	2001	Doctorado en Historia	desde 2005/ En curso	PAIEP
4	Cecilia Buitrago	No hay datos								PAIEP
5	Consuelo Vargas Mora	No hay datos								PAIEP
6	Diana Patricia Huertas Ruiz	Licenciatura en Psicología y Pedagogía	1998			Maestría en Educación				PAIEP
7	Eduardo Barrera López	Psicología	1986			Maestría en Educación	1994			PAIEP
						Maestría en Filosofía	Desde 2002/ En curso			
8	Fernando Garay	Licenciatura En Ciencias Sociales	1981			Maestría en Filosofía	2000			PAIEP
9	Francisco Gaitán	No hay datos								PAIEP
10	Guillermo Rojas Trujillo	Psicología	1985	Especialización en Gerencia Social	1999	Maestría en Investigación Social Interdisciplinaria				PAIEP
11	Jairo Hernando Gómez	Psicología	1984			Maestría en Sociología de La Educación	1998	Doctorado interinstitucional en Educación	En curso	PAIEP- Sociales- MISI
12	Magnolia Agudelo	Historia		Especialización en Docencia Universitaria Especialización en Multimedia para la Docencia		Maestría en Investigación Social Interdisciplinaria				PAIEP
13	María Isabel Mena García	Lic. En Historia				Maestría en Investigación Social Interdisciplinaria				PAIEP
14	Martha Lucía Cortés	No hay datos								PAIEP
15	Martha Moreno Fernández	No hay datos								PAIEP
16	Martha Santamaría	No hay datos								PAIEP
17	Myriam Ocampo Prado	Psicología	1979			Maestría en Psicología	1983	Doctorado en Psicología	1988	PAIEP
18	Nancy Gómez Bonilla	Licenciatura En Administración y Supervisión Educativa	1989	Especialización En Proyectos de Desarrollo	1997	Maestría en Investigación Social Interdisciplinaria				PAIEP

19	Omaira Beatriz de la Torre de Mantilla	Licenciatura En Psicología	1976			Maestría En Estructuras y Procesos de Aprendizaje	1986			PAIEP
20	Omer Calderón	Licenciatura En Psicología y Pedagogía	1988			Maestría en Ciencia Política	1993	Doctorado En Educación	Desde el 2007/ en curso	PAIEP
21	Patricia Escovar	Psicología								PAIEP
22	Piedad Ramirez Pardo	Psicología				Magíster en Educación con énfasis en Docencia Universitaria		Doctorado interinstitucional en Educación	En curso	PAIEP-Sociales
23	Ricardo Alberto Sánchez Fernández	LIC. CIENCIAS DE LA EDUCACION FILOSOFIA E HISTORIA	1989	Especialización en Filosofía Colombiana	1995					PAIEP
				Especialización filosofía del derecho y teoría jurídica (sin concluir)	2004					
24	Rodrigo Alfaro Viracachá	Filósofo	1995			Maestría en Ciencias de la Educación	2001		2000	PAIEP
25	Saily Duque Palacios	Licenciatura En Ciencias Sociales	1987					Doctorado en Ciencias de la Educación	desde 1990	PAIEP
26	Sonia Lucía Peña Contreras	Antropología	1993			Maestría en Ciencias Antropológicas	2001	Doctorado en Ciencias antropológicas	Desde 2001	PAIEP
		Licenciatura En Ciencias Sociales	1994			Maestría en Ciencias Sociales	1998			
27	Yenny Aída Caicedo Nossa	Licenciatura En Ciencias Sociales	1988			Maestría En Educación Con Énfasis En Historia de L	1994			PAIEP
		Licenciatura En Psicología Y Pedagogía	1984							
28	Blas Rico	Filósofo				Maestría en Sociología de la Cultura (Sin culminar)				Sociales
29	Carlos Augusto Jiménez Fonseca	Licenciatura En Ciencias de La Educación	1982	Especialización en Pensamiento Filosófico En América Latina	1999	Maestría en Historia	1988	Doctorado Interinstitucional en Educación	Desde 2007	Sociales
30	Carlos Julio Buitrago Valero	Licenciatura En Ciencias Sociales	1993	Especialización en Gerencia de Proyectos educativos	1998					Sociales
31	Diego Hernán Arias Gómez	Licenciatura en Filosofía	1997			Maestría en Sociología de la educación	2004	Doctorado interinstitucional en Educación	Desde 2010	Sociales
32	Edilberto Hernández Cano	Licenciatura en Ciencias Sociales	1993	Especialización en gerencia de proyecto educativos	1998					Sociales

33	Elkin Darío Agudelo Colorado	Licenciado en Educación: Geografía e Historia	1994			Maestría en Educación y Desarrollo Comunitario	2001	Doctorado interinstitucional en Educación		Sociales
34	Fabio Castro Bueno	Licenciatura En Ciencias Sociales				Maestría en Educación				Sociales
35	Frank Molano Camargo	Licenciatura En Ciencias Sociales	1987			Maestría en Historia	1991			Sociales
36	Jaime Blandón	Licenciatura En Ciencias Sociales				Maestría en Desarrollo educativo y social				Sociales
37	José Javier Betancourt Godoy	Licenciatura en Ciencias de La Educación Especialidad Sociales	1982			Maestría En Historia	1992	Doctorado interinstitucional en Educación	En curso	Sociales
38	Jorge Emiro Pinzón	Psicólogo	1984			Maestría en Docencia universitaria	1996			Sociales
39	Jorge Orlando Blanco Suárez	Licenciatura En Ciencias Sociales Antropología	2001			Maestría en análisis de problemas políticos	2004	Doctorado en Estudios Culturales		Sociales
40	Juan Carlos Amador Baquiro	Licenciatura en Ciencias Sociales	1996			Maestría en Educación	1999	Doctorado Interinstitucional en Educación	Desde 2008/ En curso	Sociales/ Pedagogía Infantil
41	Liliana Angélica Rodríguez Pizzinato	Licenciatura en Ciencias Sociales	1990			Maestría en Educación Con Énfasis En Docencia de La Geografía	1994			Sociales
42	Luis Francisco Contreras	No hay datos								Sociales
43	Luis Francisco Guerra García	Licenciatura en ciencias de la educación con especialidad en Ciencias Sociales	1982	Especialización en Educación para la Cultura.	1996	Maestría en Investigación Social Interdisciplinaria	2002			Sociales
44	Luz Elena Sáenz	Lic. En Lingüística y Literatura	1998			Maestría en Hispanoamericana Caro y Cuervo Maestría en Investigación Social Interdisciplinaria	2000			Lic. En Lengua Castellana
45	María Telma Flórez	Licenciatura En Ciencias Sociales	1977			Maestría en Investigación Social Interdisciplinaria	2000			Sociales
46	Maritza Pinzón	Lic. Filosofía y Letras	1976			Maestría en Desarrollo Educativo y Social	1999	Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y juventud	En curso	Sociales
47	Nubia Moreno Lache	Licenciatura En Ciencias Sociales	1990	Esp. En Teorías, métodos y técnicas de investigación social	2005	Maestría en Educación Con Énfasis En Docencia de La Geografía	1994	Doctorado interinstitucional en Educación	Desde 2006/ En curso	Sociales
48	Orlando Silva Briceño	Licenciatura En Ciencias Sociales	1992			Maestría En Educación Con Énfasis En Historia	1997	Doctorado Interinstitucional en Educación	Desde 2006/ En curso	Sociales

49	Rafael Marroquín	Licenciatura En Ciencias Sociales	1992			Maestría en Desarrollo Educativo y Social	2008			Sociales/ Pedagogía Infantil
50	Wilson Alfonso Penilla	Licenciatura En Ciencias Sociales	2003			Maestría en Sociología	2007			Sociales
		Sociología	2004							

7. Línea de Tiempo- Historia de la LEBECS-UD

LÍNEA DE TIEMPO LEBECS-UD																		
Hechos y características destacados	1998		1999		2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
	Implementación y creación de la propuesta		Implementación					Consolidación Relativa				Crisis		Reconstrucción		Reestructuración		
Expresiones de las características de la innovación	*Conflicto: Incorporación de la norma / resistencia. Defensa disciplinas/ Pedagogía (disciplina fundante). Toma de decisiones * Ondular: Fin de ciclo (Lic. 94 y 96)-Inicio ciclo (LEBECS). *Desigual: Reformas Lic.- FCE/ Ajuste normatividad UD. Apropiación desigual Dcto. 272/98 – FCE. Presencia Innovación-tradición (procesos académico administrativos)		*Conflicto: Coexistencia de tres programas distintos. Tensión normatividad institucional /características del currículo innovador. Interdisciplinariedad /disciplinariedad. *Desigual: Apropiación de la propuesta por profesores y estudiantes. Defensa /Resistencias. *Difícil: Dificultades académicas y de gestión propias de la transición. *Ondular: Periodo de crecimiento y fortalecimiento.					*Desigual: Sistema de créditos atraviesa la consolidación relativa. Reglamentación procesos y procedimientos LEBECS/Reglamentación UD. *Conflicto: Resistencia profesores y estudiantes/Consolidación relativa. *Complejo y difícil: Ampliación planta docente/ Débil proceso de inducción y apropiación de la innovación (profesores y estudiantes)				*Conflicto: Resistencias profesores Vs Estudiantes. Confrontación entre distintos sectores por poder de decisión y gestión en la toma de decisiones curriculares. *Desigual: No consolidación definitiva de la propuesta/promoción de reforma curricular. *Ondular: Decece el proceso de consolidación de la innovación.		*Conflicto: tensión entre modelo curricular LEBECS y modelo propuesto por el sistema de créditos. *Complejo: Se agudiza la debilidad en la apropiación de la propuesta original. Ondular: Superación de la crisis y relativa estabilidad.		*Complejo: Promoción de otros enfoques y fundamentos en la formación de profesores y en la enseñanza de las Ciencias Sociales, por parte de la nueva generación de maestros. *Conflicto y Difícil: Tensiones proceso de Autoevaluación /Renovación Acreditación de alta calidad. *Tensión entre los nuevos enfoques/ sistema de créditos/desplazamiento de los fundamentos originales de la propuesta.		
	*Aparición del Decreto 272/98. *Primer encuentro de autoevaluación *Presentación de propuestas de reforma y realización de eventos académicos de deliberación * Segundo encuentro de autoevaluación * Toma de decisiones (denominación de la carrera, estructura curricular, perfil del egresado) * Acreditación a través de LEBECS		*Puesta en marcha propuesta curricular * Primera implementación de los espacios académicos * Materialización de los principios orientadores del currículo * Reglamentación de los ciclos y procesos académicos * Discusiones permanentes sobre contenidos curriculares * Tercer proceso de autoevaluación * Clima institucional favorable a la innovación, el debate y la construcción colectiva * Presencia permanente del espíritu innovador * Acreditación de alta calidad- presentación de pruebas externas (ECAES)		*Reglamentación Sistema de créditos UDFJC. *Culminación del proceso de transición y superación de muchas de las dificultades *Culminación del proceso de autoevaluación y disfrute de reconocimiento que trae la Acreditación de Alta calidad y los resultados positivos de las pruebas externas. *Clima institucional favorable.				*Solicitud renovación acreditación de alta calidad * Suspensión proceso de autoevaluación. *Intento de reforma curricular. *Resurgimiento de debates y polarización de posiciones. *Inestabilidad en la Composición de los Consejos Curriculares. *Deficiencia en la gestión y administración del programa.		* Superación de la crisis y reanudación del proceso de autoevaluación *Relevo generacional en planta docente. *Incorporación sistema de créditos FCE – UDF-JC * Implementación sistema de créditos LEBECS * Presentación informe autoevaluación ante el CNA		* Negación de la acreditación de alta calidad de la LEBECS por parte de CNA. *Posicionamiento de la nueva planta docente en la gestión y dirección académica *Reformas curriculares derivadas de la incorporación del sistema de créditos y otros factores. *Ajustes en los procesos académico- administrativo, acorde a la transición de la LEBECS, al sistema de créditos. * Renovación del registro calificado					