

I CUMBRE DE FACULTADES DE EDUCACIÓN -ASCOFADE

Mesa de Trabajo No. 1. Socialización de experiencias significativas en los procesos de formación de maestros, de las Facultades de Educación y de las Normales.

Autor: Nelson Ernesto López Jiménez
Mónica Mayelly Arguello Martínez

Universidad /Facultad a la que pertenece: Universidad Surcolombiana
Facultad de Educación.

Información de Contacto: nelopez53@gmail.com - nelopez@usco.edu.co
monica_160788@hotmail.com

No. Celular: 3102484233
3133630667

Retos y Realidades de las Unidades Formadoras de Profesionales de la Educación en Colombia¹

Challenges and Realities of the Training Units of Education Professionals in Colombia

Nelson Ernesto López Jiménez²

Mónica Mayelly Arguello Martínez³

No habremos engendrado ciudadanos verdaderamente libres en el sentido socrático a menos que formemos personas capaces de razonar por sí mismas y argumentar correctamente, capaces de entender la diferencia entre un razonamiento con validez lógico y otro lógicamente débil, de distinguir entre la estructura lógica de un discurso y la verdad de sus premisas.

Martha C. Nussbaum, *El cultivo de la humanidad*, 2005.

Resumen

La presente reflexión analiza aspectos fundamentales relacionados con la realidad de las Unidades Formadoras de Profesionales de la Educación en Colombia, es decir, las Facultades de

¹ Proyecto de Investigación (2015) “Evaluación de los Programas de Licenciatura de la Facultad de Educación de la Universidad Surcolombiana de Neiva”. Línea de Investigación Evaluación de la calidad de la educación. Grupo de Investigación PACA, Categoría A de Colciencias. Financiado por la Universidad Surcolombiana. Línea de Investigación Evaluación de la calidad de la educación.

² Post-doctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Doctor en Educación, Magister en Dirección Universitaria, Magister en Investigación Educativa y Análisis Curricular, Licenciado en Pedagogía y Administración Educativa. nelopez53@gmail.com. Referencias bibliográficas recientes (2014). *Alcances en la permanencia y graduación estudiantiles. Realidad identificada en la Universidad Surcolombiana*. Neiva – Huila: Universidad Surcolombiana. (2014) *Emergencias educativas, ciudadanas y democráticas de Chile y Colombia*. Capítulo III dilemas entre el contexto de formación y el ejercicio y la vivencia de los derechos humanos en la escuela. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. CLACSO.

³ Estudiante de Maestría en Educación de la Universidad Surcolombiana y Licenciada en Pedagogía Infantil de la Universidad Surcolombiana. monica_160788@hotmail.com

Educación y las Escuelas Normales Superiores. En primera instancia es importante mencionar que la realidad que habita en las instituciones encargadas de formar a los profesionales de la educación en Colombia se analiza en un contexto de crisis que exige planteamientos alternativos para su superación. En esta línea Boaventura de Sousa (2007) destaca tres tipos de crisis: de hegemonía, de legitimidad e institucional. En cuanto a la crisis hegemónica se afirma que la Universidad ya no es la única institución social que forma; la crisis de legitimidad hace alusión a una incoherencia con su finalidad de existencia, el conocimiento, y la crisis institucional se advierte en la medida que hoy se le exige a la Universidad buscar sus fuentes de financiamiento.

Se evidencia que en las Facultades de Educación y las Normales Superiores en Colombia, la formación de los estudiantes está anclada en la transmisión de conocimientos, que obstaculiza la construcción de los mismos.

Se plantea que las Unidades Formadoras de Profesionales de la Educación en Colombia transformen su actual funcionamiento y respondan a los intereses y objetivos de la comunidad educativa en general en pro de la interacción, reflexión, autonomía, crítica y respeto entre docentes y estudiantes, así como la contribución al establecimiento de Políticas Públicas Prioritarias y Permanentes que asuman la Educación como un proceso importante y significativo para el desarrollo del país.

Palabras clave: Reto, Crisis de Hegemonía, Crisis Legitimidad, Crisis Institucional, Políticas Públicas Prioritarias y Permanentes.

Abstract

This reflection analyzes fundamental aspects related to the reality of the Training Units of Education Professionals in Colombia, it means, the Faculties of Education and the Superior Normal Schools. First, it is important to mention that the reality that inhabits the institutions responsible for training education professionals in Colombia is analyzed in a context of crisis that requires alternative approaches to overcome them. In this line Boaventura de Sousa (2007) highlights three types of crisis: hegemony, legitimacy and institutional. For the hegemonic crisis, it is affirmed that the University is no longer the only social institution who forms; the legitimacy crisis refers to an incoherence with its purpose of existence, knowledge, and the institutional crisis shows that today the University is required to seek its sources of funding.

It is evident that in the Faculties of Education and the Superior Normal Schools in Colombia, the formation of the students is anchored in the transmission of knowledge, which hinders the construction of the same.

It is proposed that the Training Units of Education Professionals in Colombia transform their current functioning and respond to the interests and objectives of the educational community in general in favor of interaction, reflection, autonomy, criticism and respect between teachers and students, as well as the contribution to the establishment of Priority and Permanent Public Policies that assume Education as an important and significant process for the development of the country.

Keywords: Challenge, Hegemony Crisis, Legitimacy Crisis, Institutional Crisis, Priority and Permanent Public Policies.

Introducción

Un primer aspecto a desarrollar tiene que ver con la crisis de la Universidad, cuando se habla de crisis, se está hablando de una opción de calidad. Boaventura de Sousa (2007) en su planteamiento alrededor de la crisis de la Universidad, y concretamente de las Universidades públicas, señala tres formas de expresión de esa crisis: una crisis hegemónica, que se expresa frente a la preocupación del papel de la misma y de la forma como se evidencia la existencia de otras iniciativas o instancias sociales y culturales que están desarrollando un proceso muy activo con relación al conocimiento, la crisis de hegemonía advierte que la Universidad ya no es hegemónica como centro de pensamiento o de información.

También se afirma, de la existencia de una crisis de legitimidad, como consecuencia de la proliferación de Instituciones de Educación Superior en respuesta a la complejidad de la realidad económica, política y cultural agenciada por la globalización, entendida según Beck, U. (1997), “(...) procesos en virtud de los cuales los Estados nacionales soberanos se entremezclan e imbrican mediante actores transnacionales y sus respectivas probabilidades de poder, orientaciones, identidades y entramados varios”(p.14).

En la actualidad existe un sin número de Instituciones de Educación Superior que difieren por su seriedad, solidez, estructura, sentido, intencionalidad y vocacionalidad, que constituyen un universo desagregado que en un porcentaje significativo lo único que entran a desarrollar es la certificación o entrega de títulos. Esa legitimidad que anteriormente tenía la Universidad como centro de estudios que garantizaba la formación de profesionales con muchas capacidades y habilidades se ha debilitado y, por el contrario, su masificación producto de la globalización ha contribuido a la pérdida de su norte y finalidad social y cultural.

Además de lo anterior, la Universidad presenta una crisis institucional como consecuencia del modelo neoliberal, toda vez, que la economía global exige la búsqueda de factores y elementos que permitan sobrevivir y en estos momentos esa institución denominada del conocimiento, de la investigación, de la responsabilidad social está respondiendo directamente a las exigencias del mercado. Muchos de los factores que entran a considerarla, la asumen como una Institución que debe garantizar una productividad pero no académica, investigativa, social, cultural, ciudadana, sino, por el contrario, una productividad que tiene que ver con su rentabilidad económica y de paso desvirtuar la esencia de una Institución de carácter público a convertirse en una Institución del mercado.

La normatividad en Colombia considera que “La educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes” (Ley 115, 1994, art. 1). En ese sentido, como lo expresan López Jiménez, Castro Javela y Ramírez Pérez (2018), la Educación y especialmente la formación de maestros en Colombia y en América Latina se ha considerado un proceso complejo el cual ha estado subordinado por intereses políticos, sociales, ideológicos, entre otros, que urgentemente necesita de una atención integral (multifactorial, abierto, histórico y contextual) donde se deba prescindir salidas únicas y definitivas al mismo, según lo expresado por Morín, E. (2016)

Debemos comprender la crisis global de la educación reconociendo los elementos particulares de esa crisis, comprender las relaciones entre las partes y el todo y del todo con las partes, principalmente por el hecho de que, según el principio hologramático, no solo una parte está en el todo, sino que el todo se encuentra en cierto modo presente en el interior de las partes (p.65).

Actualmente, la problemática de la Educación y la formación del profesional de la educación ha estado determinada por las exigencias de un modelo económico soportado en la globalización, la cual domina la dinámica internacional con sus efectos e impactos en la realidad nacional, donde predomina el individualismo, la competencia, la inequidad social y el radicalismo ideológico y religioso. Lo anterior, permite que en el mundo se vivencie diversas crisis entre ellas, crisis sociales, económicas, políticas, humanas que lo conllevan a un deterioro paulatinamente.

A través del discurso que soporta los procesos de globalización se afirma que la educación es considerada como uno de los sistemas centrales para la solución de la economía del siglo XXI, no obstante, Petrella, R. (2008), plantea que “La educación por el recurso humano. Tomándola no como educación por y para el ser humano sino en términos de comercio, o cómo la educación ha sido sumisa ante la lógica de la economía capitalista de mercado” (Párr. 3); desestimando lo que realmente vale la pena trabajar en la educación que es el ser humano integral, un ser sujeto social de derechos que tiene las mismas oportunidades de emprender, construir, pensar y contribuir de otra manera a la sociedad.

La crisis por la que atraviesa la Universidad Latinoamericana y que se expresa de una manera muy puntual en la realidad colombiana constituye el contexto en donde debe leerse la situación actual de las Facultades de Educación y las Escuelas Normales Superiores que no son ajenas, por el contrario, muchos de sus procesos, programas, discursos, actores y resultados se mueven en el cuestionamiento relacionado con lo que se plantea en sus enunciaciones teóricas y lo que realmente se logra.

La realidad actual de las Facultades de Educación y de las Escuelas Normales Superiores en el entendido de que son las Unidades Formadoras de Maestros, atraviesan una situación que tiene que ver con la legitimidad como se menciona anteriormente. Hoy por hoy, hay Facultades de Educación Acreditadas de Alta Calidad, programas académicos dentro de las Facultades de Educación Acreditados de Alta Calidad, pero, no obstante, se genera una gran preocupación por la seriedad, la solidez, la coherencia de sus estructuras formativas. Esto tiene que ver con una crisis en cuanto al profesional de la educación y a una crisis que es el resultado de la proliferación de ofertas de todo tipo respondiendo a un mercado que en muchas de las ocasiones no se pregunta por la calidad y solidez del proceso que está agenciando sino por la posibilidad de tener una sostenibilidad económica.

Existen Facultades de Educación que están Acreditadas de Alta Calidad que responden a las exigencias que demanda la normatividad, no obstante, la *Acreditación Social* dice lo contrario, es posible que estas Instituciones estén respondiendo a las exigencias de la norma, sin embargo, la representación y el imaginario social y colectivo se caracteriza por un escepticismo frente al trabajo que adelantan estas instituciones, razón por la cual, hoy los diversos procesos que componen la gramática de las Facultades de Educación y las Escuelas Normales Superiores también están en crisis, por ejemplo, la formación de maestros debe responder a interrogantes como ¿Qué es un profesional de la educación actualmente?, ¿Qué lo caracteriza?, ¿Cómo se está formando?, ¿Cuál es su compromiso con su entorno inmediato y con la sociedad en la cual está inmerso?, estos interrogantes necesariamente han encontrado respuestas que no son satisfactorias. Hoy en día hay mucha preocupación porque si bien estas Instituciones están respondiendo con las exigencias que el Ministerio de Educación Nacional – MEN les plantea,

existe la sensación de que esas respuestas están eludiendo la responsabilidad real y estructural de las Unidades Formadoras de Profesionales de la Educación.

Cuando se indaga por la crisis de la educación, de las Facultades de Educación y de las Escuelas Normales Superiores, entendida como *opción de calidad*, se está haciendo alusión a una manera emergente de entender la crisis, muy distante del proceso de extinción o eliminación de su importancia, es decir, la idea que se plantea en esta reflexión, tiene que ver con el conocimiento que se tiene de la crisis y cómo abordarla.

Se enfatiza en una crisis de la Universidad Pública, señalando la crisis de las Facultades de Educación, crisis de los Programas Académicos, crisis de las Instituciones y agentes como los docentes, sus discursos y prácticas, como también y muy importante, la crisis en la cual se encuentran los Modelos Formativos de Docentes vigentes en estas unidades.

En la actualidad, existe un modelo formativo muy estandarizado entorno a la definición de roles de manera muy puntual de los actores del proceso formativo, un modelo que se sustenta en la transmisión de conocimientos y saberes, como se menciona en López Jiménez, et al. (2015) “... la tendencia hegemónica es la transferencia de contenidos instalados y desarrollados a través de la cátedra magistral o “dictadera de clase” (p. 65); impidiendo que el estudiante genere, construya, elabore su propio criterio y forma de actuar, lo cual permite entender que los docentes que forman los futuros profesionales de la educación siguen enfocando su quehacer sustentado en una pedagogía anclada en el pasado donde sus estructuras curriculares, su naturaleza, sus desarrollos y sus intencionalidades ignoran las condiciones de un aprendizaje activo, propositivo, asertivo, situado, que implica que necesariamente el proceso formativo no se restringe a impartir conocimiento.

Según Ocampos, López (2008):

El educador Paulo Freire en la *Pedagogía del oprimido* hace una crítica a la Educación tradicional de los opresores, que llama “*Educación bancaria*”. En este tipo de educación, el maestro es el sujeto de la educación y el educando es el receptor que recibe todos los contenidos de la sabiduría. La tarea del maestro es llenar a los educandos con los contenidos de sus conocimientos. En esta concepción bancaria de la educación, el buen educador es el que mejor vaya llenando los recipientes en los depósitos de los estudiantes. Y ser el mejor Educando, el que se deje llenar dócilmente los recipientes y los aprenda con mucha memorización (p.65).

Los teóricos que plantean la necesidad de una transformación de la escuela (Giroux, 2003; McLaren, 2005; Stenhouse, 2003; de Alba, 1995; Magendzo, 2017; Freire, 2006; Fals Borda, 2009; de Sousa Santos, 2007. entre otros), señalan que un elemento central en esa transformación es caracterizar al estudiante de una manera diferente, no es concebirlo como un recipiente al cual hay que llenar con una serie de saberes, sino por el contrario, convertirlo en un sujeto social de derechos, en un ser intencionado, en un proyecto de vida, que además de tener una serie de capacidades y habilidades, tiene intereses, anhelos, sueños y deseos que necesariamente la escuela debe tenerlos en cuenta. El estudiante no es esa persona que está ávida de un saber sino que es una persona que está ávida en el sentir, en el ser, en el pensar, en el desear.

Es importante que el docente en esa transformación, tenga en cuenta las necesidades y realidades del contexto en el que están inmersos los estudiantes, que conozcan los interés y propósitos que orientan su accionar, al mismo tiempo que rompa con esa relación vertical entre

el docente y el estudiante, donde el uno enseña y el otro aprende, según lo expresado por (Maturana, H., et al. (2003), citado por Pulido, O (s.f), menciona que:

La concepción educativa de Maturana rompe con el esquema binario de la relación enseñanza / aprendizaje entendida como alguien que enseña – Maestro- y alguien que aprende – alumno- “la enseñanza es precisamente el aprendizaje compartido. Se trata de una fuerte relación dialéctica, de una dependencia recíproca, bidireccional, entre desarrollo y aprendizaje. Es decir la enseñanza es esa actividad solidaria que “hace aprender a otros, aprendiendo uno mismo (párr. 8).

Uno de los elementos principales en los que se debe reflexionar sobre la crisis de las Facultades de Educación y de las Escuelas Normales Superiores tiene que ver con la hegemonía de un modelo formativo sustentado en la transmisión que impide, como anteriormente se menciona, que se desarrollen espacios donde se construya pensamiento crítico, autónomo, donde se generen procesos mediados por el dialogo o interacciones caracterizadas por relaciones de jerarquía, donde haya participación, donde la diferencia sea el elemento central de las dinámicas en donde no se de una dependencia de un actor frente a otro, sino que se construya una relación activa frente al conocimiento.

Es por ello que la formación del profesional de la educación, debe ser replanteada girando en torno a la realidad social, donde el docente en el campo educativo promuevan espacios de discusión, investigación, y análisis de las realidades en las que habitan los estudiantes, según Mejía, M (2011). “La escuela en este sentido se convierte en reconstructora de tejido social que busca organizar sentidos y espacios para posibilitar una búsqueda de una escuela diferente” (pp.27 - 28).

El modelo formativo que logra contribuir a la construcción de un pensamiento crítico, autónomo, situado, está por construirse; si se analiza el actual sistema de contratación de los maestros, es necesario superar la fractura y desarticulación existente, dado que las estructuras curriculares vigentes están atomizadas, insulares y jerarquizadas, a los maestros se les contrata para un área específica (historia, matemática, lenguaje), donde concretamente orientan su quehacer a la transmisión de contenidos, no obstante, la gran preocupación es como generar transformaciones si ese es el objeto de su contratación, además ¿qué debe hacer el estudiante con estos conocimientos?, asumirlos como verdades absolutas, no reflexionar, no pensar, no analizar, no preguntar e interrogar esos saberes relacionados con su vida cotidiana.

Dentro de las perspectivas de un cambio de transformación de estas Unidades Formadoras de Profesionales de la Educación, está la necesidad de intervenir sus modelos formativos vigentes, teniendo en cuenta que es necesario entender cuál es la coherencia con la realidad actual caracterizada por avances en diferentes sectores impulsados por el desarrollo de los medios de comunicación y de los sistemas tecnológicos e informáticos, que constituyen factores determinantes en la pérdida de hegemonía de la Universidad actual.

Si se hace alusión a las nuevas Generación Millennial o Generación “Y”⁴, juventud que de una u otra manera accede al conocimiento o a la información sin llegar a la Universidad pero que posee esa información o ese conocimiento, se convierte en un factor de la denominada crisis de hegemonía de la Universidad, se reconoce la presencia de estrategias informáticas en el devenir

⁴ Los miembros de la Generación “Y” son los adultos jóvenes que constituyen en la actualidad la franja de mayor crecimiento en el campo laboral y que están empezando a atraer la atención de sociólogos, estudiosos y, especialmente, empresas de venta en Estados Unidos interesadas en conocer sus gustos, sus preferencias, y los productos que inundarán el mercado para satisfacerles sus necesidades. La denominada “Generación Y”, está conformada por personas educadas en la cultura de la interactividad. (Spitz, Clarita, (s, f), Párr.24-25).

de la institución a partir de la incorporación de sus gramáticas, desplazando experiencias y realidades que conformaban anteriormente el “ethos institucional”. Esta nueva realidad debe ser un referente significativo en un proceso de transformación y cambio de las Unidades Formadoras de Profesionales de la Educación.

Se puede pensar que la anterior situación invita a tener una mirada escéptica, una mirada de desventaja, una mirada hacia la desesperanza, pero realmente no es la intención. Se pretende trabajar desde los *problemas* en el entendido de que si se abordan, se puede construir una intervención a los mismos que permita leer esa realidad diferente, pero además, construir alternativas para abordarla. Por ello esta ponencia hace alusión directa a la transformación de la realidad de las Unidades Formadoras de Profesionales de la Educación, producto de investigación como se puede corroborar en acciones previas que el Grupo de Investigación PACA, Categoría A de Colciencias ha desarrollado, (López Jiménez, Pérez Gutiérrez y Perdomo Cortes, 2015; López Jiménez, Celeita Buitrago y Perdomo Cortes, 2016), en donde se plantea la necesidad de de-construir las Unidades Formadoras de Docentes, la de-construcción “implica fundamentalmente referirnos a un proceso de descentramiento, de des-hilvanamiento, de des-composición, de des-estructuración de los actuales procesos curriculares que soportan el portafolio académico de la Universidad Surcolombiana.” (López Jiménez, N y Puentes de Velásquez, A, 2011, p. 7).

Como interrogantes orientadores con el propósito de intervenir las Unidades Formadoras de Profesionales de la Educación valido resulta interrogarnos sobre ¿Qué debe permanecer de las actuales Facultades de Educación? y ¿Qué debe permanecer de las actuales Escuelas Normales Superiores? La realidad existente plantea nuevos retos, nuevas emergencias, que dan espacio a nuevas alternativas o transformaciones que se presentan de una realidad compleja que caracteriza

la formación del profesional académico colombiano. En ese sentido, la deconstrucción se plantea como la posibilidad de oír las márgenes con la misma fuerza del centro, se puede enunciar un sin número de ejemplos, pero vale la pena señalar el siguiente: si se interroga por las razones por las cuales se estudia una carrera de Educación, es muy difícil llegar a afirmar que los estudiantes llegan a una formación como profesionales de la Educación por convicción. Hoy se encuentra que buena parte de ellos estudian una carrera de Educación como segunda opción, porque el puntaje ICFES requerido para la carrera que desean estudiar no les alcanza y por ende optan por estudiar una Licenciatura para no perder el cupo en la Universidad.

Lo anterior, permite reflexionar que se están formando profesionales de la educación que en primera instancia no desean ser profesionales en ese campo. Es necesario analizar la problemática para evitar la réplicas de reformas epidérmicas, unas reformas de apariencias muy superficiales que no está llegando a la esencia del problema, aún más, ignoran la realidad que persiste en las Unidades Formadoras de Docentes; se evidencia un des-apasionamiento por la labor que caracterizara buena parte de su ciclo vital.

La formación del profesional de la educación, debe ser replanteada girando en torno a la realidad social, donde el docente promueva espacios de discusión, investigación, y análisis de las realidades en las que habitan los estudiantes, según Mejía, M (2011). “La escuela en este sentido se convierte en reestructora de tejido social que organice sentidos y espacios para posibilitar una búsqueda de una escuela diferente” (pp.27 - 28).

Necesariamente una re-significación o una reinención de las Unidades Formadoras de Profesionales de la Educación debe partir de identificar como primer elemento, *cuáles son los problemas* que en estos momentos debe abordar, problemas relacionados con su identidad, sus

propósitos, su reconocimiento social, su producción y su diversidad. Estos problemas requieren de un abordaje diferente.

Conveniente enfatizar que la normatividad que regula los procesos del profesional de la Educación, por sí sola no es suficiente. Al abordar la Pluralidad del Conocimiento, como lo menciona Boaventura de Sousa (2007), se habla de una *ecología de los saberes*, que involucra el saber científico, académico, popular, indígena, ancestral, tecnológico, cotidiano, por lo tanto, argumentar su transformación o cambio desde una perspectiva normativa no recoge de manera integral este reto epistemológico.

Si el proceso formativo se sustenta en problemas se plantea una incongruencia en cuanto a la simple transmisión de conocimientos, se debe avanzar en la posibilidad de que el docente sea considerado como un intelectual académico, su función no puede ser definida por un horario o por un nombramiento, sino que es un académico que vive la academia con pasión, es una manera de sentir, de pensar, de actuar, de *caminar su función como formador*.

Factor importante de analizar es lo relacionado con la financiación de la educación, no se puede seguir planteando que las Unidades Formadoras de Profesionales de la Educación al interior de las Universidades son las unidades relegadas en lo económico, cultural, investigativo y reconocimiento social. Si se pretende un proceso de calidad indudablemente este debe de ir acompañado de un apalancamiento financiero, basta mirar experiencias internacionales como Israel, Corea del Sur, Japón y Finlandia que han definido la Educación como una Política Pública Permanente y Prioritaria que en sus Planes de Desarrollo destinan presupuestos significativos para financiar procesos y programas educativos.

Según lo anunciado en el periódico Clarín (2019),

Israel, Corea del Sur y Japón son los países que más invierten en conocimiento como política de Estado, mientras que dentro de los primeros ocho, hay tres países nórdicos. En la región, Argentina invierte la mitad que Brasil.

Israel y Corea del Sur presentan claros ejemplos de países que comprendieron la importancia de invertir en ciencia, y se propusieron incrementar el porcentaje del PBI que destinan a investigación y desarrollo. Ambos países asignan el 4.3% del total de lo que producen, seguidos por Japón (3.4%), Finlandia (3.2%), Austria (3.1%), Suecia (3.1%), Suiza (3%) y Dinamarca (3%). (Párr.1-2).

El asumir la Educación como una Política Pública Prioritaria y Permanente, implicaría que no sería su desarrollo producto de eventualidades o producto de coyunturas, sino de un planteamiento a largo plazo que otorgue la importancia que tiene la Educación para el país. Si esto es así, las Facultades de Educación y las Escuelas Normales Superiores jugarían un papel fundamental en el desarrollo de la Política Pública Prioritaria y Permanente.

Se es consciente que el docente transmisor no encaja en esta perspectiva, debe ser un docente que reflexione sobre su propia práctica, que cuestione los saberes, los contextos, la realidad en la cual está inmerso, implica que las estructuras curriculares deben ser intervenidas dando paso a la investigación como estructura formativa básica, según López Jiménez, N.E. (2017), “la investigación entendida como el resultado de cultivar “la capacidad de asombro” que podrá construir una nueva identidad del profesional académico de la educación”. (p. 41). Sin investigación, sin docentes investigadores difícilmente se puede avanzar en la construcción de una escuela diferente.

En lo relacionado con los procesos de valoración y evaluación de las diversas políticas públicas, no se puede pensar que con la simple formulación de las mismas se transformen las realidades aludidas, la política exige que sea evaluada con la participación no de expertos en el campo sino, con la comunidad a la cual impacta. La participación en el desarrollo de las políticas públicas es un derecho de la comunidad y por lo tanto es un mecanismo de participación real.

Si se convierte la comunidad en un *sujeto social de derecho*, se tendrán argumentos sustantivos que permitan que las Facultades de Educación y las Escuelas Normales Superiores contribuyan a definir el rumbo u orientación hacia la construcción de un nuevo horizonte formativo.

El reto está planteado, valido el siguiente interrogante ¿lo asumimos o no?.

Referentes Documentales

- Beck, U. (1997). *¿Qué es la globalización? Falacias del globalismo, respuestas a la globalización*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica
- Boaventura de Sousa Santos. (2007). *La Universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipatoria de la Universidad*. La Paz, Bolivia: Plural Editores.
- Cendales, L; Mejía, M.R. y Muñoz, J. (Eds.).(2013). *Entretejidos de la educación popular en Colombia*. Bogotá. D.C: Ediciones desde abajo.
- Congreso de Colombia (8 de febrero de 1994) Artículo 1[Título 1]. *Ley General de Educación*. [Ley 115 de 1994]. Recuperado de https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Clarín (28 de febrero de 2019). Rankin. Cuáles son los países que más invierten en conocimiento y cómo está Argentina. *Clarín*. Recuperado de https://www.clarin.com/sociedad/paises-invierten-conocimiento-argentina_0_yKntLVEhe.html
- De alba, Alicia. (1995). *Curriculum: Crisis, Mito y Perspectivas*. Buenos Aires, Argentina: Minó y Dávila.
- Fals Borda, O. (2009). *Una Sociología Sentipensante para América Latina*. Antología. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20100617103320/fborda.pdf>
- Freire, P. (2006). *Pedagogía de la Indignación*. 2ª ed. Madrid, España: Ediciones MORATA, S.L.
- Giroux, H. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza: teoría, cultura y enseñanza: una antología crítica*. 1a ed. Buenos Aires: Amorrortu.
- López Jiménez, N.E. y Puentes de Velásquez, A.V. (2011). *Modernización Curricular de la Universidad Surcolombiana. Una experiencia de integración e interdisciplinariedad*. Neiva, Colombia: Editorial Universidad Surcolombiana.

- López Jiménez, N; Pérez Gutiérrez, M. y Perdomo Cortes, W. (2015). *Evaluación de los Programas de Licenciatura de la Facultad de Educación de la Universidad Surcolombiana de Neiva*. Neiva, Colombia: Grupo de Investigación PACA.
- López Jiménez, N; Celeita Buitrago, L. y Perdomo Cortes, W. (2016). *Identidad profesional o incoherencia curricular*. Neiva, Colombia: Editorial CICE.
- López Jiménez, N.E (2017). La Investigación: estrategia esencial en la de-construcción curricular de la formación del profesional académico de la educación. *Revista Educación y Cultura*, No. 122, (pp. 39-44).
- López Jiménez, N.E; Castro Javela, C. y Ramírez Pérez, L. (2018). *El Maestro para la Paz: Un Reto Ineludible y un Proceso Posible*. (Informe de investigación). Grupo de Investigación PACA, Universidad Surcolombiana, Neiva, Colombia.
- MacLaren, P. (2005). *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. 4a ed. México: Siglo XXI Editores.
- Magendzo, A. (2017). Pedagogía crítica y educación en derechos humanos. *Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica*, 0(2), 19-27. doi:
<http://dx.doi.org/10.25074/07195532.2.516>
- Mejía, M.R. (2011). *Educación(es) en la(s) globalización(es). Entre e Pensamiento Único y la Nueva Crítica*. Tomo II. Bogotá D.C, Colombia: Ediciones Desde Abajo.
- Mockus Sivickas, A. (2012). *Pensar la universidad*. 2a.ed. Medellín: Fondo Editorial Universidad EAFIT.
- Molina Andrade, Adela et al (Comp.).(2013). *Miradas contemporáneas en Educación*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Morín, E. (2016). *Enseñar a vivir. Manifiesto para cambiar la educación*. Barcelona, España: Paidós.

Nussbaum, Martha C. (2005). *El Cultivo de la Humanidad. Una defensa clásica de la reforma de la educación liberar*. Barcelona, España: Paidós.

Ocampo, López. J (2008). Revista Historia de la Educación Latinoamericana. *Paulo Freire y la pedagogía del oprimido*. (núm. 10). pp. 57-72. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=86901005>

Petrella, Ricardo. (2003). Desde el margen. En recuerdo de la revista crisis y lo que significó para todos nosotros. *La educación víctima de cinco trampas*, sumario No. 4. (1-17). Recuperado de <http://www.margen.org/desdeelmargen/num4/educa.html>

Pulido, Omar. (2002). Transformación en la convivencia, OCEANO – Dolmen ediciones S.A. Santiago de Chile, segunda edición: junio 2002.

Spitz, Clarita. (S, f). Revista Letra Urbana, al borde del olvido. *Conviviendo con la Generación Y – Generación Millennial*, Edición (17). (Párr. 1- 45). Recuperado de <http://letraurbana.com/articulos/conviviendo-con-la-generacion-y-generacion-millennial/>

Stenhouse, L. (2003). *Investigación y desarrollo del curriculum*. 5ª ed. Madrid, España: Ediciones MORATA, S.L.