

# La Formación Docente en Ciencias Sociales en Bogotá: 1998- 2008

Carlos Augusto Jiménez Fonseca<sup>1</sup>

Para citar este artículo: Jiménez, C. (2013). "La Formación Docente en Ciencias Sociales en Bogotá: 1998- 2008". *Revista In Vestigium Ire*. Vol. 6, pp. 103-114.

Fecha de recepción: 20 de septiembre de 2013  
Fecha de aprobación: 18 de noviembre de 2013

## RESUMEN

Este trabajo investigativo analizó las tensiones existentes entre la gubernamentalidad, materializada especialmente en el Decreto 272 de 1998 que transforma los Dispositivos Pedagógicos, la aplicación de esta normatividad en la práctica pedagógica, al interior de la LEBECS (Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales) de la Universidad Pedagógica Nacional y la Universidad Distrital Francisco José de Caldas y su incidencia en la vida académica en cada uno de los Proyectos curriculares estudiados. El trabajo investigativo que se llevó a cabo, se fundamenta en las teorías sobre la gubernamentalidad que buscan comprender la manera en la que se conforman subjetividades en los centros educativos.

## PALABRAS CLAVE

Gubernamentalidad, Práctica Pedagógica, Dispositivos, Normatividad, Modos de formación.

## ABSTRACT

This research work examined the tensions between governmentality, especially embodied in Decree 272 of 1998, which transformed the pedagogical devices, the application of this regulation in teaching practice, into the LEBECS (Bachelor of Primary Education with Emphasis in Social Sciences ) National Pedagogical University and the University Francisco José de Caldas and its impact on academic life in each curricular projects studied.

## KEYWORDS

Governmentality, pedagogical practice, devices, norms, training modes.

## RÉSUMÉ

Ce travail de recherche a examiné les tensions entre la gouvernamentalité, surtout incarnées par le décret 272 de 1998, qui a transformé les dispositifs pédagogiques, l'application de cette réglementation dans la pratique de l'enseignement, dans les LEBECS (baccalauréat de l'enseignement primaire avec une spécialisation en sciences sociales ) Université Pédagogique nationale et l'Université Francisco José de Caldas et son impact sur la vie universitaire dans chacun des projets scolaires étudiés. Le travail de recherche a été réalisée, est basé sur les théories de la gouvernamentalité qui cherchent à comprendre la façon dont les subjectivités sont formés dans les écoles.

## MOTS-CLÉS

Gouvernamentalité, pratique de l'enseignement, des dispositifs, normes, modes de formation.

<sup>1</sup> Doctor (c) Interinstitucional en Educación. Magíster en Historia. Especialista en Pensamiento Filosófico en América Latina. Profesor catedrático de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. E-mail: jimenezfonseca@gmail.com A.E.

## INTRODUCCIÓN

El resultado de esta investigación pretende aportar herramientas de observación de la realidad social universitaria propia de los programas formadores de docentes LEBECS, en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas y la Universidad Pedagógica Nacional, identificando las diferentes tensiones que se presentaron a lo largo de los diez años de la aplicación del Decreto 272 de 1998 y su incidencia en la vida académica en cada uno de los Proyectos curriculares estudiados.

El trabajo investigativo que se llevó a cabo, se fundamenta en las teorías sobre la gubernamentalidad que buscan comprender la manera en la que se conforman subjetividades en los centros educativos. Esta subjetividad formada en la actual sociedad conocida como posdisciplinaria, tiene unas características particulares que sustentan la idea de superioridad del mercado sobre la educación, y por lo tanto la subordinación de esta última frente al mercado. Esta característica es conocida como Neoliberalismo. Como puede deducirse, en todos los espacios educativos la gubernamentalidad cobra vida y repercute potentemente en las concepciones que sobre el valor del educar se realicen. El pensar en conformar subjetividades bajo el neoliberalismo, implica que la educación se transforme, y lo hace a través de las reformas educativas, las cuales constituyen una gramática escolar con características particulares, que actúan en concordancia con las necesidades del país para constituir un capitalismo competente frente a los mercados mundiales.

A partir del estudio de las tensiones -entendidas como las resistencias del cuerpo estudiantil frente a la normatividad-, es posible aportar una perspectiva importante a la producción del conocimiento social y pedagógico, porque para las políticas gubernamentales es de vital importancia la educación, ya que se convierte en el medio más directo y masificador que busca expandir su discurso; por esa razón se impulsan reformas que guían el devenir de la escuela y de los conocimientos que se enseñan al interior de las aulas. Al comprender los procesos educativos al interior de universidades que forman a los futuros agentes de propagación y masificación del discurso (docentes), se puede comprender cómo se da la reproducción de la cultura, y qué tipo de sujeto se está formando en las escuelas.

### *El problema que se investigó*

El trabajo respondió a la pregunta: ¿Realmente estas universidades en el programa LEBECS preparan a los futuros docentes de acuerdo a las políticas gubernamentales, o por el contrario, existe una oposición contundente, manifiesta en la práctica pedagógica? Para dar respuesta a este interrogante se realizaron conceptualizaciones que permitieron comprender términos tales como gubernamentalidad, subjetividad, práctica pedagógica, dispositivo pedagógico, reforma, etc., a través de la teoría elaborada por autores como Foucault y Bernstein, principalmente; y luego se analizaron estos términos a través del significado que los docentes y estudiantes de los dos programas le dan a su formación, su quehacer y la implementación de las reformas educativas. De esta forma es posible reconocer, a través de los relatos realizados por medio de entrevistas -que se constituyen como discursos no oficiales- las tensiones entre la gubernamentalidad y la práctica pedagógica en los programas, por medio de los significados que los agentes implicados le dan.

En cuanto a la hipótesis, se sostiene que a partir de las reglamentaciones sobre formación docente en Colombia (Decreto 272 de 1998, Decreto 2566 de 2003, y la Resolución 1036 de 2004) los Proyectos Curriculares de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales de las dos universidades públicas de Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas (UDFJC) y Universidad Pedagógica Nacional (UPN), preparan a sus estudiantes de acuerdo a las orientaciones gubernamentales, las cuales establecen, a la vez, los criterios curriculares que requiere la escuela colombiana.

### *Fundamentación teórica*

En cuanto al recorrido histórico de la educación en Colombia, el apoyo se realizó en pedagogos e historiadores como Arrieta (2002), Quiceno (1999, 2002, 2003), Ramírez & Téllez (2006), Silva (1989), Torres (1996), Vega (2007), quienes brindan un aporte documental para entender el cómo se ha organizado la gubernamentalidad en la educación colombiana. Sobre la gubernamentalidad y los Dispositivos pedagógicos, las principales fuentes teóricas son Michel Foucault y Basil Bernstein, pero para comprender a cabalidad las teorías de estos dos autores, se acudió a otras fuentes que exponen estas teorías de forma detallada. Entre estas fuentes destaca: Bruno & Luchtenberg (2006), Castro (2010), Díaz (1999, 2000, 2001), Grinberg (2008, 2011), Hunter

(1998), Lemke (2001, 2006), Martínez, A. (2004), Martínez, J. (2009). También se acudió a revistas institucionales, tales como la Revista Conjeturas de la UDFJC, y documentos institucionales de los programas en las dos universidades.

## METODOLOGÍA

Para llevar a cabo el desarrollo metodológico, en un primer momento (análisis) la investigación se centró en la indagación del tránsito del currículo anterior al nuevo, a partir de la implementación del Decreto 272 de 1998, teniendo en cuenta que los cambios fueron percibidos por estudiantes y profesores, y cada agente le dio un significado a los cambios ocurridos.

A partir de aquí, se genera un segundo momento que fue la comunicación con los estudiantes a quienes se encuestan y, posteriormente se organizan en dos grupos focales. Los estudiantes seleccionados de cada Proyecto Curricular se caracterizaban por haber cursado el 70% de las asignaturas programadas, y haber desarrollado proyectos de innovación pedagógica e investigativa.

En un tercer momento, se realizaron las entrevistas que requirieron de dos momentos: en el primero se aplicó el instrumento de observación a un grupo de 60 estudiantes de los últimos semestres y pertenecientes a la LEBECS de cada universidad, siendo 30 estudiantes de la UPN y 30 de la UDFJC (Instrumento de diagnóstico). Seguidamente, se adelantó un trabajo con un grupo focal de cada universidad, configurando con cada grupo y en forma individual la construcción de un relato personal que posteriormente se transformó en una entrevista semiestructurada, en donde se devela el sentido y significado otorgado por cada actor sobre la formación docente (Instrumento de observación continuo).

Luego, en un primer momento, se sistematiza toda la información obtenida para descifrar y develar el sentido de las ideas y voces escuchadas (grupo focal 1 UPN, grupo focal 2 UDFJC). En un segundo momento se realizaron las entrevistas directas a los docentes, cabe resaltar que la entrevista fue realizada a 10 docentes de cada programa. Luego, se organizó la información y se escogieron las entrevistas más significativas, a criterio del investigador, siendo elegidas 5 entrevistas de docentes de cada programa y 7 estudiantes entrevistados de cada grupo focal. Estas entrevistas permitieron la orientación y la comprensión de los conceptos de formación docente, Ciencias Sociales, gubernamentalidad, tensiones pedagógicas, normatividad, currículo, etc., respetando las lógicas

de comprensión de cada participante frente al objeto de estudio.

## RESULTADOS

El trabajo investigativo arrojó varios resultados que sientan las bases fundamentales para entender la aplicación de la Norma en la LEBECS y las actitudes de resistencia o aprobación por parte de los agentes implicados (docentes y estudiantes) frente a las transformaciones ocasionadas al interior del programa, después del Decreto 272 de 1998. A continuación se exponen los resultados obtenidos en el trabajo investigativo, estructurando de la siguiente manera: Primero, se exponen los modos de formación docente en la historia de la educación en Colombia, pues este esbozo permite comprender el devenir de la educación, enlazándolo con los cambios más recientes que ayudan a comprender la conformación de la educación actual, y el contexto en el que se aprueba el Decreto. En un segundo momento se expondrán las características principales de los dispositivos pedagógicos en cada universidad. Y para terminar, se expondrán las tensiones generadas entre la aplicación de la Norma y lo estipulado en el Decreto, tensiones que se reconocen a partir de los relatos hechos por docentes y estudiantes de ambos programas.

### Modos de formación docente en la historia de la educación en Colombia

La formación de formadores en Colombia inicia a finales del siglo XIX, específicamente en el año 1872 cuando llega la primera misión de pedagogos alemanes al país con el encargo de institucionalizar la formación de docentes. La formación en Colombia puede dividirse en dos grandes grupos: el Modo de educación Tradicional y el Modo de educación Tecnista.

Tabla 1: Cronología de los modos de educación en Colombia.

MODO DE FORMACIÓN	CARACTERÍSTICAS
MODO DE EDUCACIÓN TRADICIONAL (Mediados S. XIX-Mediados S. XX)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Creación del sistema educativo: 1836-1857</li> <li>2. Segunda mitad del S. XIX.</li> <li>3. Reformas: Ley Uribe.</li> <li>4. Ruptura ideológica y continuidad estructural: 1930</li> </ol>
TRANSICIÓN	1940-1950
MODOS DE EDUCACIÓN TECNOCRÁTICO -EL CONSTRUCTIVISMO. (Años setenta siglo XX-hoy) pedagogía Activa	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Tecnología educativa.</li> <li>2. Período del Estado del bienestar y la escuela integrada 1970-1990.</li> <li>3. Escuela de masa y "sociedad educadora": años noventa-hoy</li> </ol>

Fuente: Cuesta, Mainer y Mateos (2009)

El primer grupo, es decir, el modo de educación tradicional inicia con el período 1880-1930, caracterizado porque el Gobierno estuvo en manos del partido conservador, hecho que definirá a la educación que se imparte a nivel nacional. En educación, este período se caracteriza por la gran influencia de la religión en la formación, pues el partido conservador puso en manos de la iglesia gran número de instituciones encargadas de la enseñanza, y por supuesto, entre estas instituciones figuran las escuelas normales. Esta educación brindada por la religión católica se caracterizaba por tener un control disciplinario severo, acudiendo al castigo físico para corregir conductas y reforzando el aprendizaje a través de la memoria.

Bajo este mismo Modo de educación, se reconoce el surgimiento de otro período, éste es, el período comprendido entre los años 1930-1945, período en el cual el Gobierno estuvo bajo orientación del partido liberal. Desde 1920 Colombia entra en una etapa de desarrollo económico, sin embargo es durante el gobierno de Alfonso López Pumarejo y su proyecto de “revolución en marcha” donde la hegemonía liberal comienza a reformar la educación iniciando por la reforma del decreto 1487 de 1932, dando así un nuevo rumbo al sistema educativo Colombiano.

Los conservadores regresan al poder en 1946 y este hecho abre un nuevo período dentro del Modo de educación Tradicional pues empiezan a criticar fuertemente la educación propuesta por los liberales. El primer impacto de los conservadores fue el desmonte de la Escuela Normal Superior lo cual repercutió en el recorte presupuestal que hizo el Estado a la institución educativa y que tuvo como resultado una serie de huelgas y protestas por parte de profesores y estudiantes; y el segundo impacto fue la reprimenda a la escuela normal superior, por haber formado una “generación indisciplinada” sin respeto a la moral y al orden establecido y que según los conservadores había dirigido protestas y actos antisociales el 9 de abril de 1948.

La Universidad Pedagógica Nacional constituye un capítulo de la historia colombiana ligado al desarrollo de la educación, por su aporte a la formación de docentes en distintas áreas del saber y de la investigación. En 1955 fue reorganizada, como institución femenina, bajo el nombre Universidad Pedagógica Nacional Femenina, creada bajo personería jurídica otorgada por el Decreto N° 197 del 1 de febrero de 1955; en 1962 esta institución cobra su carácter nacional y mixto. Continuó su proceso de crecimiento teniendo que asimilar los cambios que se producían en el campo educativo,

así como procesos ocasionados por la expansión de las ciencias sociales y su incursión en el área de la educación, también tuvo que incluir la hegemonía de la Tecnología Educativa, todo esto para asumir, en conjunto con la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Tunja la totalidad de la formación universitaria ofrecida a los educadores, hasta los finales de la década del sesenta. Posteriormente comenzaron a crearse otras Facultades de educación en diferentes lugares del país.

Luego, en 1953 tras un golpe militar, sube al poder el general Gustavo Rojas Pinilla, quien anunció que daría la prioridad a una orientación técnica, para ello crearía varias instituciones que aun hoy forman parte del sistema educativo, tales como Colciencias, la Escuela Superior de Administración Pública ESAP, el Servicio Nacional de Aprendizaje SENA y el Fondo Nacional Universitario, a partir del cual nacería el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior ICFES en 1968.

La década del sesenta constituyó un período de fuerte inversión de capital extranjero que exigió readecuaciones del aparato escolar, éste tenía que modernizarse, en especial la Universidad porque debía contribuir a alcanzar la “sociedad industrial” o “sociedad desarrollada”, pues esta sociedad proporcionaría las bases para una distribución más equitativa de los ingresos y una mayor democratización; en este contexto la educación superior tenía que cambiar su modelo tradicional y convertirse en una moderna empresa, por ello en Colombia se planteó el proyecto de Universidad-Empresa, al estilo de los países industrializados. Para eso las instituciones de Educación Superior privilegiarían la formación de técnicos profesionales, en otras palabras, las carreras técnicas se convertirían en la preocupación central del gobierno y las instituciones.

Apenas en las primeras décadas del siglo XX, y luego de la formación de nuevas ciencias como la sociología, antropología, psicología y las nuevas tendencias en la filosofía y la política, de manera especial, el socialismo y el romanticismo, el ambiente estuvo listo para la creación de un movimiento pedagógico.

La Escuela Nueva busca por sobre todo un amable desenvolvimiento del espíritu de cooperación social. Así, en las clases no se impone ya aquel trabajo aislado y Silencioso de cada alumno, ni aquella torpe repetición en coro que nos vino de la escuela china. (...) No hay pues, en la Escuela Nueva brazos cruzados, posiciones fijas, labios

sellados por orden superior. El niño vive un ambiente de libertad fecunda, en una pequeña sociedad embrionaria que lo prepara para la sociedad del futuro. (Nieto, 1937, p. 67).

La educación aún sigue ubicada en el Modo de formación Tecnocrático que busca fundamentalmente consolidar una relación estrecha entre la educación y el sistema de producción. En este contexto se encuentra la formación docente en la actualidad, bajo un modelo de formación tecnocrático que impulsa constantes reformas buscando la adaptación de la educación a los cambios en el sistema productivo, o como diría Fajardo (2013): “ahora a la Universidad se le exigirá que, para seguir existiendo, tiene que producir conocimiento valorizable económicamente, conocimiento rentable para la innovación y la competitividad empresarial”.

#### **La formación docente en la UPN**

La historia de la Universidad Pedagógica Nacional se remonta al año de 1917, año en el que se celebró el primer Congreso Pedagógico Nacional, con la participación de maestros de escuelas primarias, normales y universidades. Años más tarde se creó el Instituto Pedagógico Nacional para Señoritas, bajo la dirección de la pedagoga alemana Franzisca Radke, el cual en 1927 comenzaría a funcionar por mandato de la ley 25 de 1917.

En la década de los cincuenta, la Escuela Normal Superior estaría sujeta a varias reformas que terminarían finalmente con la división de la misma en dos secciones, en 1933 se fundó una facultad para señoritas en Bogotá y en 1934 la facultad para caballeros con sede en la ciudad de Tunja. En el período 1958-1962 la Universidad Pedagógica Nacional entra en un proceso de búsqueda para convertirse en una universidad moderna. Uno de los rasgos significativos de esta búsqueda fue la ampliación en la cobertura educativa, logrando brindar cursos de capacitación para profesores de enseñanza media en Medellín, Manizales, Pereira y Popayán (Jiménez & Figueroa, 2002, p.99). Es en ese momento, específicamente en el año 1962 que mediante el Decreto 2118 del 2 de agosto la Universidad Pedagógica Nacional adquiere su carácter de mixto y la denominación actual.

Según Jiménez & Figueroa (2002), al entrar la década de los setenta la Universidad Pedagógica es ampliamente influenciada por la Tecnología Educativa. A partir de esta nueva concepción de la educación se crea la Escuela de Graduados,

como centro de formación posgraduada a través del financiamiento del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) y la UNESCO, ofreciendo los programas de Administración Educativa, Orientación y Consejería, Supervisión de la Enseñanza Media y Pedagogía.

Por otra parte, en la década de los ochenta, también aparece el Movimiento Pedagógico, como una expresión social del magisterio, en donde se destaca la participación de los profesores de esta universidad. Dicho proceso deriva en varias de las iniciativas que se harán presentes en la Ley General de Educación 115 de 1994 (Jiménez & Figueroa, 2002), la cual define a la educación no formal e informal, además se ocupó de la educación a la población adulta y transformó notoriamente la educación preescolar, pues la constituyó en obligatoria. También produjo nuevas propuestas para brindarle educación a sectores poblacionales especiales, tales como comunidades afrocolombianas y pueblos indígenas (Garcés & Jaramillo, 2008).

Posteriormente, durante los años noventa la Universidad Pedagógica inicia un proceso de transformación, tendiente a plasmar lo expresado en la constitución de 1991 que incluye la formación para la democracia, participación en las decisiones de la sociedad entre otras.

En lo que respecta a la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales, desde 1955 la Universidad Pedagógica Femenina ofreció cinco programas de licenciatura: Ciencias Biológicas y Químicas, Matemáticas y Física, Filología e Idiomas, Ciencias Sociales y Económicas, y Ciencias Pedagógicas. En sus inicios tuvo una notable influencia de los profesionales egresados de la Escuela Normal Superior, quienes enriquecieron el debate académico en las universidades al introducir los avances de las Ciencias Sociales desde finales del siglo XIX hasta la primera mitad del siglo XX, contribuyendo a la profesionalización de las mismas en el país. La jurisprudencia colombiana a partir de 1991 con la nueva Constitución Política y sus Leyes reglamentarias en especial la Ley General de Educación, generaron al interior de la universidad la presentación al Consejo Académico de un proyecto de reforma curricular en el que se ofrecía un ciclo básico común y cuatro énfasis en la formación de los licenciados en Ciencias Sociales: historia regional y local, gestión cultural y comunitaria, geografía y manejo territorial y educación ambiental.

### **La formación docente en la UDFJC.**

La Universidad Distrital Francisco José de Caldas fue creada en 1948 por iniciativa del presbítero Daniel Caicedo, primer rector de la universidad y oficializada mediante el Acuerdo N° 10 de 1948 expedido por el Concejo de Bogotá, con ratificación de sus Facultades por los Decretos N° 88 y 653 de 1952 expedidos por la Alcaldía Mayor.

El nacimiento y desarrollo de la Universidad Distrital fue marcado fundamentalmente por la creación y consolidación de carreras técnicas de corta duración. Característica que se transformó entre 1957 y 1988, pues en 1960 con la conformación de más programas y la creación de nuevas facultades, el perfil institucional pasó de tener un carácter marcadamente técnico, para orientarse hacia el humanístico a partir de la creación del Departamento de Ciencias Fundamentales, que albergó las carreras de Educación en Ciencias Naturales, Ciencias Humanísticas y Ciencias Sociales. En 1974 nace la carrera de Licenciatura en Ciencias Sociales.

De cara a los últimos veinte años, la institución ha identificado cambios que inciden en el paradigma clásico de la universidad en un contexto global, tales como los procesos de diversificación de la procedencia socioeconómica de los estudiantes que acceden a la educación superior, los cambios en las metodologías de enseñanza y aprendizaje, los tiempos, espacios y recursos destinados para la formación profesional.

A partir de lo expuesto anteriormente, es posible reconocer las continuas transformaciones que han vivido la UPN y la UDFJC. Para reconocer estas transformaciones se va a exponer a continuación las características de la educación actual y el cambio de una sociedad disciplinaria a una sociedad posdisciplinaria, la cual absorbe a la educación para guiarla bajo parámetros neoliberales y mercantiles.

En el momento reina cierta incertidumbre por el destino que puedan tener los núcleos del saber pedagógico y la investigación en los nacientes programas de formación docente. Dado que el Decreto 2566 no derogó el 709 de 1996, en el cual se establecen los campos en la formación específica (Formación disciplinar específica, Formación pedagógica, Formación científica e investigativa y Formación deontológica y en valores humanos), los programas en proyecto se están remitiendo a esta norma, para no quedar desamparados ante la ausencia de los lineamientos del 272, que ya comenzaban a cobrar dinámica propia.

Luego la ley 115 de 1994, conocida como la Ley General de Educación establece los objetivos de la formación de docentes, que son:

- 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.
- d. Preparar educadores a nivel de pregrado y de postgrado para los diferentes niveles y formas de prestación del servicio educativo (MEN, Ley 115, 1994) (Citado por Fabara, 2004: 26).

En este sentido, los objetivos de la formación docente se entablan bajo una lógica mercantil y de educación para el trabajo. El docente ante todo debe ser eficiente, por medio de una “alta calidad científica”; además su papel cobra importancia debido a que su labor se desenvuelve dentro del “servicio educativo”.

En el 2001 se aprueba la Ley 715 de 2001, que nace como resultado de la preocupación insistente de los gobiernos latinoamericanos por aumentar la calidad educativa. En esta Ley se pone de manifiesto que los aspectos tales como la evaluación, cumplimiento de estándares, desempeño, eficiencia y eficacia son fundamentales para lograr un mejoramiento sustancial en la educación. Al aprobarse esta Ley se ponen en segundo plano los procesos pedagógicos, y la calidad se reduce al financiamiento. Posteriormente, el Decreto 230 de 2002 reza que el currículo de las instituciones debe ajustarse a parámetros “estándares para el currículo, u otros instrumentos para la calidad, que defina y adopte el MEN” (Colombia, citado por Garcés & Jaramillo, 2008: 182).

La ley 715 obliga a las instituciones oficiales del país a garantizar una oferta completa, desde preescolar hasta grado 11. De esta forma el Gobierno pretende reducir la deserción de estudiantes, estimulando la generación de mayor número de cupos. Con esta Ley también se genera que el interés del Gobierno por la educación, se reduzca a la preocupación por “administrar” adecuadamente el “servicio educativo”.

### Tensiones entre la gubernamentalidad y la práctica pedagógica

Se reconoce que al interior de las instituciones educativas se pueden generar tensiones o discrepancias entre los dispositivos pedagógicos, la práctica pedagógica y la gubernamentalidad, tensiones que se deben en gran medida a los significados que los actores le dan a estos componentes del sistema educativo, y las aptitudes que llevan a cabo conforme a estos significados. Según Meirieu (2004, p. 87) tensión, en el sentido pedagógico es “utilizado como metáfora para describir el estado de un educador que debe hacer frente a exigencias contradictorias y no puede, sin ser incoherente, abandonar ninguna”. En otras palabras, tensión es la posición de los educadores frente a exigencias que se contradicen, y que tiene que llevar a cabo simultáneamente. En la siguiente tabla se resumen las 4 tensiones encontradas en la investigación.

En la primera tensión, se identificó que los estudiantes y docentes, reconocen que a partir del Decreto 272/98, la pedagogía pasó a ser el saber fundante de la formación, lo cual provocó cambios sustanciales en el plan de estudios de ambas universidades, y que ha causado cierto número de ventajas y desventajas. Por un lado, reconocen que para ser docente sí es necesaria la pedagogía, y al aumentar el estudio en esta área, se genera una mayor preparación para su labor como profesionales de la educación; pero, también reconocen que esta predominancia de la pedagogía, ha generado que el saber específico de las áreas del conocimiento, en este caso las Ciencias Sociales, haya sido reducido en el plan de estudios, y que por lo tanto, no se esté generando una formación completa y necesaria en contenidos que deben manejar, para enseñar a los estudiantes de básica y secundaria.

Tabla N° 2: Tensiones en la LEBECS UPN y UDFJC.

<b>Tensión 1: Gubernamentalidad y la aplicación pedagógica</b>	
El papel de la pedagogía en la formación	¿Cómo asumir la pedagogía, como fundamento epistemológico de la formación (Decreto 272/98) o como complemento de la formación como docentes de Ciencias Sociales?
<b>Tensión 2: Normatividad y regulación académica</b>	
Núcleos de saber pedagógico	Educabilidad. Enseñabilidad de las disciplinas y saberes. Estructura histórica y epistemológica de la pedagogía. Realidades sociales y educativas institucionales.
Propósitos de los programas	Requerimientos exigidos, no propuestos en conjunto. Limitada producción intelectual. Propósitos predominantes en los documentos, en la práctica muchos no se materializan.
<b>Tensión 3: Normatividad y el currículo</b>	
Experiencia	El currículo no evalúa los logros y fracasos de los currículos anteriores.
Construcción	Construcción social del currículo (estipulado en documentos, aplicado en la práctica)
<b>Tensión 4: Normatividad y acreditación</b>	
Práctica	Estudiantes y docentes no apoyan la acreditación, pero están sujetos a ella.

En la segunda tensión, se reconoce que, en cuanto a los núcleos de saber pedagógico, tanto docentes como estudiantes reconocen que estos puntos estipulados en el Decreto 272/98, sí han causado nuevas maneras de entender la pedagogía, y que a partir de estos nuevos conceptos se ha estructurado la enseñanza de la pedagogía en la formación docente. Sobre los propósitos de los programas, los entrevistados manifestaron que muchos puntos no se materializan en la realidad académica, pues en el Decreto se estipula

que los requerimientos exigidos deben ser construidos con la participación de todos los miembros como docentes, estudiantes y directivas, pero lo común es que los cambios sean estipulados por las directivas, o inclusive el devenir de las instituciones sea decidida por agentes externos a la realidad universitaria. También se reconoce que, al interior de las dos universidades hay una producción intelectual limitada, precisamente por la poca inversión realizada en los programas para apoyar los proyectos de investigación, lo cual va en

contraposición a los propósitos estipulados en el Decreto.

En cuanto a la tercera tensión, como resultado se obtuvo que al ser formulado el currículo, no se evaluaron los logros y fracasos de currículos anteriores, lo cual es significado por docentes y estudiantes como una limitación para el progreso de la pedagogía, pues al no tener en cuenta las experiencias pasadas, es posible caer en los errores ya cometidos. Además, también expusieron que el currículo fue socializado y construido por todos los miembros de la comunidad, lo que permitió que fuese una construcción social, tal y como lo estipula el Decreto.

En la cuarta tensión, la cual se refiere a la acreditación, tanto docentes como estudiantes en los dos programas, están de acuerdo en que es una manifestación de la educación neoliberal, que incita a las instituciones a competir como empresas para lograr que su nombre sea reconocido, y que a la vez, esta acreditación permite que la educación en Colombia se instale como “competente” frente a estándares internacionales. Los miembros de la formación en la LEBECS, consideran que la educación va más allá, y que por lo tanto, no es posible evaluar a las instituciones a partir de los estándares producidos por las ciencias empresariales, y lo que es aún más importante, los logros de la educación no pueden medirse a través de factores cuantitativos.

Esta acreditación ha tenido como resultado que la universidad se preocupe más por cumplir con requerimientos como la prueba ECAES, que mide la calidad de la educación a través de evaluaciones homogéneas, que evalúan conocimientos que todos los estudiantes deben poseer; pero, si en pedagogía se reconoce que el aprendizaje es subjetivo, y que todos los sujetos tienen maneras diferentes de interpretar los contenidos enseñados al interior de las aulas, la prueba ECAES es una contraposición a este postulado. En definitiva, tanto docentes como estudiantes se muestran en desacuerdo con la acreditación, y toman una postura crítica frente a los dispositivos pedagógicos, y sus transformaciones implementadas a partir del Decreto 272 de 1998.

## CONCLUSIONES

Puede reconocerse que la educación, y en especial la formación de formadores, se han visto siempre subordinadas y dependientes de los cambios en los intereses del gobierno. De esta forma se puede asegurar que la educación en Colombia ha dependido y aún de los intereses del Gobierno.

En el análisis frente a los Dispositivos pedagógicos utilizados en los programas LEBECS de la UPN y la UDFJC, puede reconocerse la incursión de la gubernamentalidad, y la aplicación del Decreto 272 de 1998 en los dispositivos pedagógicos. Por lo tanto, reconociendo que en el Decreto 272 de 1998 se encuentran estipulados algunos discursos gubernamentales propios de la educación neoliberal, es posible reconocer que en estos dos programas, a través de los dispositivos pedagógicos, circulan discursos en pro de una educación mercantil, pero en otros puntos, el Decreto humaniza la labor docente al incorporar la pedagogía como saber fundante.

En tiempos posdisciplinarios la educación se reconfigura según las necesidades del mercado, es por esa razón que bajo el Decreto 272 la educación superior y, claro está, la UPN y la UDFJC han tenido que adaptarse a esas lógicas mercantiles, que preparan docentes capaces de educar a las masas a través de la enseñanza de la autorregulación y la autoayuda. Esto tiene impacto al interior de los Dispositivos pedagógicos, pues los cambios en el plan de estudios y en los propósitos de las universidades denotan claramente un cambio de discurso, incorporando conceptos utilizados en el mercado, tales como: “Servicio educativo”, “competencias”, “autoresponsable”, “Crítico”, etc.

En cuanto a las tensiones reconocidas entre la regulación gubernamental y la aplicación pedagógica, puede decirse que a través de los dispositivos en los dos programas se aplica la regulación gubernamental a través de los planes de estudios, la implementación de la acreditación, los créditos, los términos que se utilizan para definir el proceso educativo, etc., en este sentido la hipótesis planteada al inicio de la investigación queda corroborada. Pero, a partir del análisis realizado en este trabajo, puede concluirse que la aplicación de la regulación gubernamental no se da en términos tan pasivos, pues al interior de las universidades se generan tensiones entre las reformas, decretos, es decir lo gubernamental, y la aplicación pedagógica, pues tanto estudiantes como docentes se encuentran en desacuerdo con algunos puntos, y presentan acciones de resistencia, pese a que en muchos puntos deben aceptar la regulación gubernamental, como en la aplicación de la pedagogía como saber fundante, pues pese a que algunos docentes no están de acuerdo, deben llevarlo a cabo en la práctica pedagógica.

En la actualidad la formación se da en el marco del Sistema Nacional de Formación de Docentes, cuyas unidades operativas son las Normales y

las Facultades de Educación; éstas últimas como componentes de las instituciones de educación superior. Vale la pena subrayar, que sólo existen en el país dos universidades con carácter pedagógico: la Universidad Pedagógica Nacional y la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, pero exclusivamente dedicada a la formación pedagógica está la primera.

Las Facultades de Educación orientaron este proceso formativo de los estudios de las Ciencias Sociales para desarrollar en los estudiantes conocimientos generales, formación de valores, y una identidad nacional a través de los conocimientos de los procesos, la gesta de independencia, los símbolos patrios y la descripción geográfica de los países. En términos generales estos habrían sido los objetivos de la enseñanza de las Ciencias Sociales en la escuela tradicional colombiana, y las carreras en Ciencias Sociales no estuvieron exentas de estas tendencias en el contexto de los años sesenta y setenta del siglo XX.

Con el cambio de siglo, el tema de la formación docente se convierte en un tema relevante como política internacional y desde luego nacional. Desde la UNESCO, la Organización de Estados Iberoamericanos OEI, y demás organizaciones que apoyan y realizan investigaciones educativas en América latina, se trazaron los lineamientos de lo que sería la política educativa y formativa para el mundo en general, generando propuestas para los próximos veinte años. El tema de la formación docente se puso en consideración analizando tanto su calidad como su pertinencia y acreditación frente a las nuevas políticas. En las Ciencias Sociales, desde el año 1986, se venía manejando el concepto de la integración de las disciplinas y saberes en su conjunto como un todo constituido, que se llamaría estudio de las Ciencias Sociales integradas, lo que provocó que los programas de formación docente modificaran su estructura curricular, y pensaran en la interdisciplinariedad de las Ciencias Sociales.

A partir de la década del noventa cuando se empezó a interrogar sobre la pertinencia, eficacia y la calidad de la educación, e inclusive la forma como las facultades preparaban a sus docentes para prestar el servicio educativo, se pensó en transformar a partir de 1998 su proceso formativo con el Decreto 272 que reglamenta sustancialmente los programas y aumenta la escolaridad de las licenciaturas de cuatro a cinco años de estudio. Hay que tener en cuenta que Colombia desde 1991, vivencia dos décadas de transformación social y política, y que desde la aprobación de la nueva

Constitución Nacional impulsó un fuerte apoyo al tema pedagógico, motivando de este modo la creación de la Ley General de Educación 115 de 1994, y sus decretos reglamentarios.

En lo relativo a las Ciencias Sociales en el país, se puede reconocer que la presencia de nuevos enfoques, metodologías y sentidos en las Ciencias Sociales y en particular en la Historia, se hicieron evidentes en el quehacer académico de la formación de los licenciados. Los nuevos paradigmas eran resultado de la herencia europea, norteamericana y soviética; ejemplo de ello fueron la Escuela de los Annales, la Historia Positivista alemana e inglesa, La Nueva Historia Económica estadounidense, el Estructuralismo francés, el Materialismo Histórico, y la Escuela marxista tanto inglesa como francesa.

En Colombia las nuevas tendencias historiográficas se englobaron con la denominación de la llamada Nueva Historia, la cual no solamente cuestiona la Historia tradicional de bronce, la estrechez y el empirismo epistemológico del positivismo, la historia tradicional patriótica conservadora clerical heredada del siglo XIX, pero aún vigente en la cotidianidad escolar; sino también la historia revisionista, en cabeza de Indalecio Liévano Aguirre y la Academia de Historia.

Es hasta entrada la década de los setenta que se inicia una fuerte disputa ideológica debido al reconocimiento del marxismo como fuerza política, y en este contexto las Ciencias Sociales son replanteadas en la escuela, tanto en sus objetivos, como en sus contenidos. Nace entonces, la necesidad de formar individuos críticos, progresistas y ante todo comprometidos socialmente. Esta necesidad fue proclamada por los docentes de la Facultad de Educación.

En tales condiciones sociales y educativas en Colombia, la historia pasa del estudio de la historia anecdótica, patrioter, descriptiva y memorística, a una de contenido económico, político, social, ideológico, estructural, explicativo, holístico, y dialéctico, tanto en las Facultades de Educación como en los colegios. A nivel curricular el Ministerio de Educación Nacional (MEN) y los Departamentos de Ciencias Sociales en las Facultades de Educación, programan la Historia y la Geografía como disciplinas separadas. En términos generales las Ciencias Sociales escolares se ven reducidas a estos dos campos del saber, dejando a la Sociología, la Filosofía, la Etnología y la Política como soportes de la Historia.

Con el correr de los años, la velocidad y el sentido de las transformaciones, venían incidiendo en los planes de estudio de las Ciencias Sociales tanto a nivel de la educación básica, como en la Licenciatura en este campo del saber. Estos cambios se han expresado en las reformas de los planes curriculares que se decretan en cada licenciatura, siempre motivados por un repensar del quehacer, el para qué y el cómo de la enseñanza de las Ciencias Sociales.

En los últimos años se ha generado una nueva tendencia, y fue elevar la formación de docentes a nivel terciario, lo cual ha sido considerado positivo por parte de académicos y organizaciones docentes pues se configura como un intento por igualar la profesión docente con otras profesiones; aunque, también ha generado mayor academicismo en la formación docente, es decir, retoma la noción de que los aprendizajes más válidos y más adecuados son los adquiridos por la academia (Torres, 1996).

En correspondencia a la formación de docentes de educación superior en Colombia se encuentran dificultades que una comisión conformada por el ICFES diagnosticó, y que Fabara (2004) resumió en los siguientes puntos: Exceso de vinculación de profesores hora cátedra, proliferación de modalidades de educación superior con sus consecuentes repercusiones en la formación de los profesores, resistencia de los docentes para recibir formación pedagógica, resistencia a los procesos formativos diferentes a los de la profesión o a la asignatura, falta de acceso a medios de información pedagógica, subvaloración de la formación pedagógica, carencia de investigación sobre la práctica pedagógica en la educación superior, carencia de políticas y criterios que orienten la formación de los profesores, falta de coherencia entre las políticas de las instituciones y sus programas de formación, bajo compromiso institucional en la formación y capacitación de los maestros, ausencia de proyectos estructurados en la formación de docentes para la educación superior, entre otros.

La formación de docentes en Ciencias Sociales históricamente se ha dado desde la creación de la Universidad Pedagógica Nacional en el año de 1953, en su Facultad de Ciencias de la Educación con una experiencia por más de medio siglo, y en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas a partir del año de 1971. Cada licenciatura cuenta con un prestigio social y educativo, y un reconocimiento nacional e internacional en temas pedagógicos e innovaciones educativas.

A partir de la creación del Movimiento Pedagógico los programas de formación docente en educación básica se dieron a la tarea de asumir el estudio y el cambio de los currículos y planes de estudio acordes a las nuevas exigencias. Se abrió la discusión en torno a si la licenciatura en Ciencias Sociales mantenía las disciplinas fundantes como la Historia y la Geografía, o si por el contrario y haciendo caso a la norma, se daban a la interdisciplinariedad y la integralidad de los saberes y disciplinas. Lo evidente es que cada proyecto asumió su propuesta curricular acorde a sus condiciones y posibilidades, enfrentándose a la acreditación y en cierto sentido a la innovación pedagógica.

La formación docente se ha pensado como parte importante de la educación colombiana; alrededor de este tema las Facultades se han dado a la tarea de integrar una red de pares académicos que desarrollan trabajos de investigación e innovación en el proceso de formación de sus egresados como profesionales de la educación. Estas redes y colectivos de investigación, además de ser cofinanciados por COLCIENCIAS, implementan algunas estrategias académicas para impulsar los procesos investigativos. Como ejemplo están los trabajos adelantados por los semilleros de investigación, que ligados a este proceso hacen parte de grupos investigativos sobre sus propias prácticas pedagógicas y didácticas, sobre los Derechos Humanos, la convivencia y solución de conflictos escolares, las representaciones e imaginarios de los docentes, de la historia y la memoria, entre otros.

Calvo (coord.) (2004), sostiene que los puntos fundamentales del tema de la formación docente se cifraron en el desarrollo histórico de las instituciones formadoras, su tipología, sus leyes y sus normas vigentes, las características principales en lo que se refiere a su estructura organizacional, población estudiantil y el personal docente, los criterios de selección e ingreso a las instituciones, las fuentes de financiamiento, los costos por estudiante, el volumen de la oferta y de la demanda para acceder a la formación según programas específicos, y las nuevas perspectivas para la formación de profesores en el país.

Observaciones más precisas en torno a las últimas disposiciones sobre la formación docente las presenta Francisco Cajiao (citado por Calvo, 2004) quien se refiere a la *innovación desde el Estado*, en el sentido en que la normalización ha propiciado reconfiguraciones pertinentes para los programas, así estos lo hayan tomado más como una exigencia legal que como una posibilidad para mejorar la

calidad de la educación, que ofrecen los múltiples problemas identificados en los diagnósticos realizados en la década de los noventa (anomia conceptual, fragmentación, multiplicación de títulos), pues resulta que los decretos han puesto a las instituciones a pensarse a sí mismas en consonancia con su misión, visión y responsabilidad social. Con la implementación de la Ley General de Educación en Colombia en 1994, se institucionalizaron propuestas que se encaminaban en contra de la concepción de la escuela como dispositivo disciplinador; tales propuestas son por ejemplo, el gobierno escolar, el Proyecto Educativo Institucional, el ingreso de nuevas corrientes a la escuela como la pedagogía popular, la pedagogía crítica, la conceptual, la pedagogía autónoma, la centrada en la construcción de sentido y la pedagogía afectiva (Silva y Martínez, 2008).

Como ya se ha presentado en el texto, la tendencia a la discontinuidad normativa se aprecia en la derogación abrupta y contrarreforma educativa del Decreto 272 de 1998 por el 2566 de 2003, sin existir de antemano una evaluación de impacto y sin conocerse todavía, en muchos casos, los resultados antes de la derogación. A pesar de que la Resolución 1036 de 2004, que vuelve a definir la formación de educadores, no fue lo suficientemente contundente para la nueva política de formación docente, más bien generó una situación de incertidumbre en las Facultades de Educación, al no tener claridad frente a las nuevas orientaciones gubernamentales.

La Universidad Pedagógica Nacional ha sido fundamental en la historia de la educación colombiana, pues siendo la única institución dedicada completamente a la pedagogía, presenta retos aún mayores frente al devenir de la enseñanza y la definición de parámetros claros que la lleven por un camino que demuestre ser independiente de las lógicas de mercado y los cambios políticos. Con esta idea no me refiero a que la educación deba ser ajena a la política, sino que la educación debe tener existencia y definición propia, independiente de los cambios de gobierno que responden a intereses verticales y desiguales; y la LEBECS de ambas universidades presenta nuevos retos frente a la formación actual. Para lograr aprobar los retos es necesario que se evalúe la formación docente bajo parámetros claros que permitan a los licenciados en Ciencias Sociales, asumir la responsabilidad que tienen frente a la educación y especialmente con la educación pública.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bernstein, B. (1990). El dispositivo pedagógico, reglas constitutivas. En: Poder, educación y conciencia (pp. 101-112). Barcelona: El Roure.
- Calvo, G. (coord.). (2004). La formación de los docentes en Colombia. Bogotá: Núñez Impresores.
- Cortés, R. (2011). La noción de gubernamentalidad en Foucault: reflexiones para la investigación educativa. En R. Cortés & D. Marín (comps.). Gubernamentalidad y Educación. Discusiones contemporáneas (pp. 17-34). Bogotá: IDEP.
- Cuesta, R., Mainer, J. y Mateos, J. (2009). Transiciones, cambios y periodizaciones en la historia de la educación. Salamanca: Fedicaria.
- Fabara, E. (2004). Situación de la formación docente inicial y en servicio en Colombia, Ecuador y Venezuela. Recuperado 18/12/2012 de: [http://www.oei.es/docentes/articulos/situacion\\_formacion\\_docente\\_inicial\\_servicio\\_colombia\\_ecuador\\_venezuela\\_unesco.pdf](http://www.oei.es/docentes/articulos/situacion_formacion_docente_inicial_servicio_colombia_ecuador_venezuela_unesco.pdf)
- Fajardo, C. (2013). Colombia: la universidad liquidada. Recuperado 14/09/2013 de: <http://www.eldiplo.info/portal/index.php/component/k2/item/340-colombia-la-universidad-liquidada>
- Foucault, M. (1978). La Gubernamentalidad. Revista del Centro de Estudios Latinoamericanos, 106, 5-12.
- Garay, A. (2001). Poder y subjetividad. Un discurso vivo. (Tesis de doctorado). Recuperado 16/07/2012 de: [http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/5417/aigu1de2.pdf;jsessionid=097D1FFEED6154614CB0349C9BB1B02F.tdx?sequence=1, 2ª parte: http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/5417/aigu2de2.pdf?sequence=2](http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/5417/aigu1de2.pdf;jsessionid=097D1FFEED6154614CB0349C9BB1B02F.tdx?sequence=1,2ª parte: http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/5417/aigu2de2.pdf?sequence=2)
- Garcés, J. & Jaramillo, I. (2008). De la autonomía a la evaluación de calidad: gestión educativa, reformas legislativas e investigación de los maestros y las maestras en Colombia (1994-2006). En: Revista Educación y Pedagogía, Vol. XX, N° 51, pp. 175-187. Recuperado 15/07/2012 de: <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaey/article/view/9904/9100>
- Grinberg, S. (2011). Educación, gubernamentalidad y después... la configuración de una nueva pastoral. En: Cortés, R. & Marín, D. (comps.) Gubernamentalidad y educación discusiones contemporáneas, pp. 61-80. Bogotá: IDEP.

- Jiménez, A. & Figueroa, H. (2002). Historia de la Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá: CIUP, UPN.
- Jódar, F. (2007). Alteraciones pedagógicas. Educación y políticas de la experiencia. Barcelona: Laertes.
- Jódar, F. y Gómez, L. (2007). Educación posdisciplinaria; formación de nuevas subjetividades y gubernamentalidad neoliberal. Herramientas conceptuales para un análisis del presente. Revista Mexicana de investigación Educativa, año/vol. 12, N° 032. Recuperado 22/12/2012 de: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/140/14003218.pdf>
- Kohan, W. (2004). Infancia escolarizada de los modernos (M. Foucault). En: Infancia entre educación y Filosofía (pp. 73-108). Barcelona: Laertes.
- Lazzarato, M. (2005). Bipolítica/Bioeconomía. Recuperado 28/07/2012 de: <http://www.diplomatiegouv.fr/fr/IMG/pdf/0401-LAZZARO-ES-2.pdf>
- Lemke, T. (2006). "Marx sin comillas": Foucault, la gubernamentalidad y la crítica del neoliberalismo. En: T. Lemke, S. Legrand, G. Le Blanc, W. Montag, B. Jessop & M. Giacomelli, Marx y Foucault (pp. 5-20). Buenos Aires: Nueva Visión.
- Martínez, A., Noguera, C. & Castro, J. (2003). Tecnología instruccional y tecnología educativa en Colombia. En: Currículo y Modernización cuatro décadas de educación en Colombia, pp. 119- 173. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Martínez, A. (2004). De la escuela expansiva a la escuela competitiva en América latina. Barcelona: Anthropos.
- Meirieu, P. (2004). El maestro: tensiones para una profesión. En: A. Mata (trad.), En la escuela hoy (pp. 85-208). Barcelona: Octaedro.
- Mejía, M. (2007). Educación (es) en la(s) globalización(es) I. Entre el pensamiento único y la nueva crítica. Bogotá: desde abajo.
- Nieto, A. (1937). Sobre el problema de la educación nacional. Selección Samper Ortega de Literatura Colombiana. Sección 5 No. 30, Bogotá: Editorial Minerva.
- Universidad Distrital Francisco José de Caldas (s.f.) La Breve reseña historia ofrecida en el portal web de la facultad. Recuperado 10/03/2011 de: [http://fciencias.udistrital.edu.co/paginashtml/quienes\\_somos.html#historia](http://fciencias.udistrital.edu.co/paginashtml/quienes_somos.html#historia).
- \_\_\_\_\_ . (1995). Revista Conjeturas, año 1, N° 1. Bogotá.
- \_\_\_\_\_ . (1999). Revista Conjeturas, año 3, N° 4. Bogotá.
- \_\_\_\_\_ . (2000). Componente pedagógico en la formación docente. Propuesta del proyecto académico de investigación y extensión de pedagogía. Bogotá.
- \_\_\_\_\_ . (2009a). Subcomité de Autoevaluación y Acreditación Proyecto Curricular de Ciencias Sociales. Documento con fines de renovación d. La acreditación de alta calidad de la licenciatura en educación básica con énfasis en ciencias sociales – LEBECS. Bogotá.
- \_\_\_\_\_ . (2009b) Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales. Condiciones de calidad para renovación del registro calificado. Bogotá.
- Universidad Pedagógica Nacional. (1999). Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales. Proyecto curricular para la Acreditación previa. Bogotá.
- \_\_\_\_\_ . (2001). la formación docente. Bogotá: Vicerrectoría Académica, Documento académico.
- \_\_\_\_\_ . (2002). Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales. Condiciones Iniciales para la acreditación de Calidad. Bogotá.
- \_\_\_\_\_ . (2005). Informe de Autoevaluación de la Licenciatura con Énfasis en Ciencias Sociales. Bogotá.
- \_\_\_\_\_ . (2007). Estudio de caracterización estudiantes primer semestre de 2006.
- Vega, R. (2007). Un mundo incierto, un mundo para aprender y enseñar. Las transformaciones mundiales en la enseñanza de las Ciencias Sociales. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Veiga, A. & Noguera, C. (2010). Gubernamentalidad neoliberal: implicaciones para la educación. Revista Educación y Pedagogía, vol. 22, núm. 58, 213-235. Recuperado 24/02/2012 de: <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/viewFile/9748/8965>