



Serie encauchamiento

María Camila Largo

Rupturas y Discontinuidades en la Historia del Maestro en Colombia

Ruptures and Discontinuities of the Teacher's Story in Colombia

July Patricia Castiblanco Aldana

Estudiante del Doctorado interinstitucional en Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
Magister en Defensa de los Derechos Humanos de la Universidad Santo Tomás de Aquino. Magister en Educación del
Instituto Tecnológico de Monterrey, Licenciada en Psicología y pedagogía de la Universidad Pedagógico Nacional.
jupcastiblancoa@udistrital.edu.co

Resumen

El texto busca reconstruir la historia del maestro en Colombia, destacando una serie de hitos relevantes, así como la transformación de un oficio artesanal en una profesión altamente regulada, influenciada por reformas legales y educativas, así como por políticas globales orientadas a responder a los desafíos de un contexto cambiante. Se evidencia el tránsito de los licenciados, inicialmente concebidos como sujetos de saber encargados de la enseñanza disciplinar, hacia un enfoque marcado por discursos neurocientíficos. En este nuevo escenario, entre herramientas didácticas, tecnologías y normativas legales, la figura del maestro comienza a diluirse, y con ella, la pedagogía, dando paso a una creciente instrumentalización de técnicas, procesos y procedimientos propios de la gestión escolar.

En este sentido, el presente artículo pretende identificar los momentos históricos y las políticas educativas que han influido, orientado y permeado el ejercicio de la docencia en Colombia, con el propósito de suscitar reflexiones en torno al sentido de la existencia del maestro en el país, su presencia, sus resistencias y la perspectiva de su quehacer en un mundo en constante transformación.

Palabras clave: maestro, profesor, docente, discursos, práctica.

Abstract

This text seeks to reconstruct the history of the teaching profession in Colombia, highlighting a series of significant milestones, as well as the transformation of what was once an artisanal trade into a highly regulated profession, shaped by legal and educational reforms and by global policies aimed at addressing the challenges of a changing context. It reveals the shift of licensed teachers, initially conceived as knowledge bearers responsible for disciplinary instruction, toward a framework increasingly influenced by neuroscientific discourse. In this new scenario – amid pedagogical tools, technologies, and legal regulations – the figure of the teacher begins to fade, and with it, pedagogy itself, giving way to the growing instrumentalization of techniques, processes, and procedures characteristic of "school management."

In this regard, the present article aims to identify the historical moments and educational policies that have influenced, guided, and permeated the practice of teaching in Colombia, with the goal of encouraging reflection on the meaning of the teacher's existence in the country – their presence, their resistance, and the perspective of their professional role in a constantly changing world.

Keywords: teacher, professor, teacher, speeches, practice.

Introducción

Desde los primeros años en los que el maestro emerge en la esfera pública, se le ha asignado una serie de roles que han evolucionado a lo largo de los siglos. El maestro ha sido visto como constructor de nación, higienizador, moralizador y facilitador de aprendizajes, entre otros, lo cual ha transformado su experiencia y sigue generando interrogantes sobre quién es o podría ser hoy en día. En los últimos veinte años, esta preocupación se ha centrado más en responder a los lineamientos de organizaciones internacionales como la UNESCO, la OCDE, y a nivel nacional como el Ministerio de Educación Nacional (MEN), ICETEX, entre otros. Las cuales, han privilegiado la implementación de competencias y otros modelos educativos que buscan elevar la calidad de la educación, dejando de lado la preocupación por el maestro como sujeto, y en su lugar enfocándose en su rol dentro del sistema educativo y las políticas de futuro (Martínez et al., 2015).

La historia del maestro en Colombia está marcada por profundas transformaciones históricas, sociales y políticas. Durante la época colonial, el maestro surgió bajo la influencia de la iglesia católica, con una vocación pastoral y evangelizadora, lo que configuró su rol como un agente moral y religioso. Sin embargo, con la consolidación del Estado nación a mediados del siglo XIX, se dio paso al maestro laico, encargado de transmitir los valores cívicos y normativos del nascente proyecto estatal, dejando atrás las funciones estrictamente evangelizadoras para adaptarse a las exigencias de una sociedad que comenzaba a modernizarse.

En la sociedad moderna y fabril del siglo XX, el maestro fue visto como un formador

de mano de obra para un país en proceso de industrialización. Su práctica estaba orientada a inculcar disciplina, obediencia y habilidades productivas en los estudiantes, lo que refleja el tipo de enfoque institucional de la época, centrada en la consolidación de una educación alineada a las necesidades del mercado laboral. Esta perspectiva cambió a finales del siglo XX y principios del XXI, cuando la sociedad del conocimiento puso énfasis en el papel del docente como innovador y promotor de la investigación, adaptándose a las demandas de la globalización y la tecnología.

El ejercicio de la práctica docente está regulado por normativas que han ido transformándose, tales como la Ley 39 de 1903, que organizó la instrucción pública, hasta el Decreto 1236 de 2020, que fortalece las Escuelas Normales. La Constitución Política de 1991 y la Ley General de Educación de 1994 establecieron a la educación como un derecho público y asignaron al docente la responsabilidad de garantizar el acceso al conocimiento, la ciencia y los valores. Estas políticas públicas, junto con los estatutos docentes como el 2277 de 1979 y el 1278 de 2002, han delineado el perfil del educador como un profesional, sujeto a evaluaciones y procesos de actualización continua, pero también expuesto a las tensiones entre las políticas educativas nacionales e internacionales, que a menudo, buscan mejorar la calidad a través de reformas que introdujeron la inserción de formas de proletarianización y pérdida de autonomía.

Por ejemplo, a través de la Ley 715 y, específicamente, los Decretos 1278 de 2002 y 3238 de 2004, el enfoque pedagógico fue reducido, permitiendo que cualquier profesional con título universitario pudiera ejercer la docencia tras un breve periodo de prueba.

Como resultado, el conocimiento pedagógico y la experiencia docente fueron relegados a un segundo plano, mientras que la formación disciplinar adquirió mayor relevancia. Este cambio orientó la educación hacia la competencia, la productividad y la explotación, limitando el papel del docente a la aplicación de técnicas para gestionar el tiempo y el espacio educativo.

Por otro lado, las políticas salariales han generado un sentimiento de frustración en el gremio docente, derivado tanto de las condiciones económicas como de las limitaciones en el desarrollo profesional. Aunque el Decreto 1278 permite alcanzar salarios más altos mediante la obtención de títulos como el doctorado, este proceso resulta largo, exigente y costoso. A ello se suma un sistema de escalafón con sueldos iniciales bajos y dificultades para ascender con rapidez, que obliga a muchos maestros a buscar ingresos adicionales mediante empleos paralelos, a desempeñarse en varios colegios o incluso a abandonar la profesión por mejores oportunidades en otros sectores. Estos maestros, expresan que su dedicación y sacrificio no se ven recompensados con una remuneración justa, además, perciben falta de reconocimiento y aprecio por su labor, evidenciados en contratos precarios y condiciones laborales desfavorables, lo mencionado anteriormente constituyen factores determinantes para que algunos reconsideren su permanencia en el magisterio.

Frente al panorama actual, resulta fundamental promover una revalorización del maestro como sujeto autónomo y reflexivo, así como avanzar en la consolidación de su labor mediante procesos que dignifiquen su ejercicio profesional y reconozcan el saber pedagógico y la contribución social que este

implica. Para ello, es necesario comprender las transformaciones históricas que han configurado la situación presente, considerando el origen de la profesión docente, su vínculo con el arte de enseñar y su carácter artesanal, así como las formas en que hoy se regulan los criterios de ingreso, permanencia y ascenso en la carrera. Estas condiciones no solo dependen de decisiones presupuestales del Estado, sino también de una construcción simbólica acumulada a lo largo de décadas, en la que han incidido diversos discursos que moldearon el imaginario colectivo sobre el oficio de ser maestro.

Así, este artículo de reflexión, se apoya en la revisión y rastreo teórico que se realizó en torno a la historia del maestro en Colombia y los discursos que rodean no solamente su existencia, el ejercicio de su profesión, sino también su formación. Por lo anterior, en este texto, se considera clave el análisis de los marcos históricos, sociales, políticos y epistémicos que hacen posible la aparición en un momento y lugar determinados la Constitución Política de Colombia de 1991, la Ley 115 de 1994, conocida como la Ley General de Educación, el decreto 272 de 1998 y el Decreto 1278 de 2002.

Resultados

En la obra de Michel Foucault (1969), el concepto de "discontinuidad" ocupa un lugar central en su análisis del conocimiento. Este término alude a las rupturas, transformaciones y giros que interrumpen la aparente linealidad en la evolución de ideas, prácticas y sistemas de saber. En contraste con una visión histórica acumulativa y progresiva; Foucault plantea que el desarrollo del conocimiento se produce a través de quiebres que sustituyen discursos establecidos por

nuevas configuraciones epistémicas. Estas rupturas, no responden al azar ni a un progreso inevitable, sino a transformaciones en las relaciones de poder y en las "epistemes", entendidas como los marcos de saber que definen lo que se considera válido en una época determinada.

Desde esta perspectiva, las "discontinuidades" revelan el carácter histórico, contingente y frágil de todo sistema de pensamiento, lo cual se examina con particular profundidad en La arqueología del saber, donde Foucault analiza las condiciones de posibilidad del conocimiento en las ciencias humanas. Así, dicha herramienta metodológica permite evidenciar que las formas mediante las cuales se legitima el conocimiento en un momento histórico, no son permanentes ni universales, sino construcciones históricas sujetas a reconfiguraciones profundas.

En el contexto colombiano, la Constitución Política de 1991 reconoció la educación como un derecho fundamental, resaltando la función esencial del magisterio en su garantía. Este principio fue desarrollado por la Ley 115 de 1994, o Ley General de Educación, la cual estructuró el sistema educativo y destacó la necesidad de formar docentes con sólidas competencias éticas y pedagógicas, capaces de responder a los retos de una sociedad en transformación constante.

Con la expedición del Decreto 1278 de 2002 se introdujo un nuevo régimen para la carrera docente, que modificó parcialmente el Estatuto Docente de 1979. Este decreto incorporó mecanismos orientados a mejorar la calidad educativa, mediante la formación continua, la evaluación y la posibilidad de ascenso. Además, dio apertura al ejercicio docente de profesionales provenientes de

disciplinas distintas a la licenciatura, lo que provocó debates en torno a la profesionalización de la docencia y preocupaciones por una posible desvalorización del saber pedagógico especializado.

Durante la década de 2010, las políticas educativas en Colombia se alinearon con estándares internacionales, promovidos por organismos multilaterales como la OCDE y el Banco Mundial. Estas reformas se centraron en la acreditación de calidad, la definición de competencias y el fortalecimiento de las Escuelas Normales Superiores. No obstante, estas medidas también generaron críticas por su impacto en la identidad profesional de los maestros, así como por la subordinación de la pedagogía a lógicas tecnocráticas.

En 2020, el Decreto 1236 reorganizó las Escuelas Normales, consolidando su papel en la formación pedagógica de calidad. Sin embargo, la emergencia sanitaria causada por la pandemia de COVID-19 aceleró transformaciones profundas en el sistema educativo, modificando prácticas docentes y exigencias institucionales. Estos cambios, aún en proceso de evaluación, apuntan a una reconfiguración del rol del maestro en un escenario marcado por la virtualidad, el uso intensivo de tecnologías de la información y la comunicación, y los retos emergentes asociados a la inteligencia artificial. En este contexto, la formación continua, la innovación pedagógica y la reflexión crítica sobre el quehacer docente se proyectan como ejes fundamentales para enfrentar las demandas de un entorno cada vez más dinámico e incierto.

Por ello, este tipo de ejercicios de reflexión deben ser complementados con una visión crítica de las políticas educativas en Colombia, particularmente en lo que respecta a

los programas universitarios de formación docente. Esta revisión debería considerar no solo la alineación de dichos programas con los marcos normativos vigentes, sino también su capacidad para responder a las transformaciones sociales, culturales y pedagógicas del contexto nacional. Asimismo, resulta necesario evaluar en qué medida estas políticas promueven una formación integral del profesorado, fortalecen su autonomía profesional y contribuyen al desarrollo de una educación de calidad centrada en el sujeto y en su papel como agente de cambio en la sociedad.

Por ejemplo, en atención a dicho ejercicio, se hace necesario revisar el impacto de la Resolución 2041 de 2016. Dicha resolución estableció los requisitos esenciales para los programas de licenciatura, que debían integrar cuatro componentes clave: fundamentos generales, saberes específicos y disciplinares, pedagogía y ciencias de la educación, y didáctica de las disciplinas. Además, se enfatizó la necesidad de una formación práctica pedagógica que permita a los estudiantes comprender las dinámicas del aula y su contexto.

La Resolución 2041 de 2016, exigió que los egresados alcanzaran un nivel mínimo de competencia en un segundo idioma, conforme al Marco Común Europeo de Referencia (MCER), así como la participación de los docentes en actividades de investigación formativa. La resolución subrayó la importancia de la relación con el sector externo, asegurando espacios adecuados para la práctica pedagógica, y estableció que el personal encargado de la formación de licenciados, debía contar con formación universitaria y experiencia en investigación.

Según esta resolución, se requería la disponibilidad de bibliografía actualizada y el acceso a tecnologías de la información, así como infraestructura adecuada para los programas que incluyeran componentes virtuales. Todo ello, implicaría una revisión a la financiación de programas de licenciatura en universidades públicas para garantizar el cumplimiento de las mismas y la destinación de recursos económicos y de planta docente acordes a las nuevas exigencias que establece el MEN.

Las principales investigaciones y publicaciones sobre el maestro en Colombia han brindado un panorama detallado sobre las tendencias en torno a la formación docente y las políticas educativas tanto en Colombia como en América Latina.

Dicha revisión se ordenó en tres líneas de investigación: por un lado, la historia del surgimiento del maestro en Colombia, que enfatiza la transformación de su rol a lo largo del tiempo; por otro, la evolución normativa e institucional vinculada a la profesionalización de la enseñanza. Y finalmente los aportes de [Campos & Bautista \(2019\)](#) que contrastan trece modelos de formación docente a nivel mundial.

En este contexto, con relación a la primera línea, se destaca el trabajo del Grupo de Historia de las Prácticas Pedagógicas De la Universidad de Antioquia, cuyas investigaciones han sido clave para comprender cómo se ha configurado el rol del maestro desde la época colonial hasta la actualidad, y el análisis de la profesionalización a partir de hitos normativos como la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) y el Decreto 1278 de 2002, que han consolidado su vinculación en el ámbito educativo colombiano. En el se

destacan los trabajos de investigadores como Alberto Martínez Boom, Humberto Quiceno Castrillón, Alejandro Álvarez, Alberto Echeverry, Oscar Saldarriaga.

Así mismo, ha sido un referente para el presente estudio, el trabajo del doctor Absalón Jiménez Becerra, líder del Grupo Emilio de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, quien ha investigado la historia y evolución de las instituciones de formación docente en Colombia. En su libro "Pedagogía y Formación Docente en Colombia" (2021), Jiménez traza un recorrido normativo desde la Ley de Instrucción Pública de 1903 hasta el Decreto 1236 de 2020. Este análisis incluye acontecimientos como, la nacionalización de la educación primaria y secundaria y la Ley General de Educación de 1994, destacando la consolidación de la educación como un derecho público y la profesionalización docente.

Dicho autor también examina la transición normativa del estatuto docente de 1979 al de 2002, que refuerza la formación continua y permite la entrada de profesionales no licenciados a la carrera docente, lo que él critica como una "desprofesionalización". Finalmente, analiza la relevancia de los decretos que han definido las condiciones y estándares de calidad para las Escuelas Normales en Colombia, entre ellos, el Decreto 1972 de 1933, que modificó los Decretos 1487 de 1932 y 227 de 1933, regulando aspectos relacionados con la enseñanza secundaria y la formación normalista.

El Decreto 1955 de 1963 que reorganizó la educación normalista en el país, estableció lineamientos para la formación de maestros y la estructuración institucional de las Escuelas Normales. El Decreto 4790 de 2008 fijó las condiciones básicas de calidad para

el programa de formación complementaria ofrecido por las Escuelas Normales Superiores, y el Decreto 1236 de 2020 que reglamentó la organización y el funcionamiento de estas instituciones, consolidándolas como centros fundamentales para la formación pedagógica de docentes en Colombia. El análisis de Jiménez (2023), brinda una comprensión profunda sobre cómo la legislación ha impactado en la formación y profesionalización docente en Colombia a lo largo del tiempo. La evolución del magisterio ha estado influenciada por diversos factores, incluyendo las políticas educativas y los modelos de formación.

Por otro lado, a nivel internacional, las investigaciones de Víctor Manuel Gómez Campo y Marcela Bautista (2019) destacan las diferencias en la formación docente en once países, como Argentina, Brasil, Chile, EE.UU. y Finlandia, estas investigaciones resaltan cómo el acceso a la carrera docente, la permanencia y la promoción varían significativamente según el contexto sociocultural y económico de cada país.

En cuanto a los modelos de formación docente, Campo & Bautista (2019), identifican tres enfoques predominantes: el modelo normalista, común en Latinoamérica; el modelo terciario, basado en programas de pregrado en educación, presente en Europa y Asia; y el modelo disciplinar, caracterizado por una formación en áreas específicas, complementada con estudios de posgrado, implementado en países como Finlandia, EE.UU. y Chile. Este análisis muestra las diferentes aproximaciones a la formación y desarrollo profesional de los docentes a nivel internacional.

Entre los aportes más relevantes al estudio

de la profesión docente en Colombia se encuentran los trabajos de Hernando Bayona y otros autores del Doctorado en Educación de la Universidad de los Andes (Bayona-Rodríguez & Urrego-Reyes, 2019; Bayona Rodríguez & Melo, 2020). Su investigación documental organiza la evolución del rol docente en cinco periodos, desde la época colonial hasta el presente, mostrando cómo el maestro pasó de ser un oficio artesanal a convertirse en una profesión regulada, con un saber pedagógico propio. Este análisis legal e histórico incluye hitos normativos como la Ley 39 de 1903, el Decreto 491 de 1904, los Decretos 223, 224 y 641 de 1972, el Decreto 2277 de 1979 y el Decreto 1278 de 2002, evidenciando transformaciones profundas impulsadas por factores sociales, políticos e intelectuales. Si bien, los docentes actuales cuentan con mayor formación, persisten retos en la dignificación del saber pedagógico y el reconocimiento de su rol social.

En esta línea, la investigadora Gloria Calvo ha abordado la profesionalización docente desde una mirada crítica. En textos como “La profesionalización docente en Colombia” (2006) y “Un diagnóstico de la formación docente en Colombia” (2004), señala cómo la implementación de programas impulsados por organismos internacionales ha limitado la autonomía profesional de los maestros, reduciéndolos a ejecutores de políticas externas. Estas medidas, lejos de fortalecer la docencia, han promovido una visión instrumentalizada del maestro, acentuando su proletarización mediante una sobrecarga laboral, no siempre acompañada de reconocimiento o mejores condiciones.

Por su parte, los investigadores Jorge Orlando Castro, Óscar Pulido Cortés, Diana Milena Peñuela y Víctor Manuel Rodríguez

(2007) introducen la categoría de “cuestión docente” para analizar cómo las reformas educativas, en interacción con dinámicas globales, regionales y locales, han reconfigurado la identidad y profesionalización del maestro colombiano. En su obra “Maestro: condición social y profesión docente en Colombia” (Castro & Martínez Boom, 2006), desarrollan un análisis de las condiciones laborales, la formación y las resistencias del magisterio frente a políticas que priorizan la eficiencia y el control administrativo sobre la reflexión pedagógica. Estas reformas, promovidas desde los años noventa bajo lineamientos internacionales, han tenido como consecuencia una masificación del sistema educativo, acompañada de precarización laboral, privatización y pérdida de autonomía docente.

A pesar de los avances en formación y regulación, las políticas recientes continúan posicionando al maestro más como un instrumento de reforma que como un agente de transformación educativa. Estos estudios coinciden en la necesidad de abordar la profesión docente desde marcos complejos que reconozcan las condiciones históricas y discursivas que definen su rol en cada periodo.

A nivel regional, investigaciones impulsadas por agrupaciones como la Red Latinoamericana de Estudios Epistemológicos en Política Educativa (RELEPE) y el Foro Latinoamericano de Políticas Educativas (FLAPE), así como por organismos internacionales como el Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) y la Plataforma Regional De Educación. América Latina (PREAL), han analizado las reformas educativas implementadas en América Latina desde los años noventa. Estas investigaciones destacan la tensión entre la profesiona-

lización docente y las políticas neoliberales, que promueven la descentralización, la evaluación estandarizada y la eficiencia administrativa, muchas veces en detrimento del reconocimiento del maestro como sujeto intelectual y cultural.

Una voz clave en este debate es la de Aracely De Tezanos, etnógrafa y educadora que ha estudiado profundamente las Escuelas Normales Superiores en Colombia. **De Tezanos (2006)**, propone la noción de praxis como reflexión del maestro sobre su quehacer cotidiano, subrayando que el saber pedagógico es una construcción particular que nace de la experiencia, la tradición y la práctica crítica. Advierte sobre los riesgos de imponer reformas externas y tecnologías sin considerar las realidades del aula, señalando que estas tienden a convertir al docente en objeto de intervención, desplazando su rol como sujeto activo en la construcción de políticas educativas. Según la autora, la formación docente debe centrarse en el análisis colectivo, el diálogo entre pares y el fortalecimiento de una identidad profesional basada en la experiencia y la reflexión.

La Constitución de Colombia de 1991 y el Legado del Movimiento Pedagógico Colombiano.

El Movimiento Pedagógico (MP) en Colombia ha sido un referente fundamental en la reivindicación de la educación como asunto cultural y pedagógico. Mediante espacios como las Asambleas Pedagógicas y el Congreso de 1987, se promovió una resignificación del rol docente, concebido no como mero ejecutor de políticas, sino como trabajador intelectual y agente cultural. Esta perspectiva, subraya la importancia de la reflexión crítica y la producción de saber pedagógico por parte del magisterio. En 1982,

FECODE dio un giro estratégico al incorporar en su agenda la defensa y transformación de la educación pública, más allá de las demandas laborales, impulsando un proceso de análisis y acción orientado a redefinir el sentido de la labor educativa.

Apareció el filósofo pedagogo, con el ropaje de un epistemólogo, de un intelectual, de un académico, de un investigador. El maestro se fugó de la escuela, el docente del colegio y el profesor de la Universidad y viajaron hacia las cumbres de la pedagogía, viaje y expedición pedagógica que completaría la obra escrita del Movimiento Pedagógico, que se refleja en la creación de la Revista Educación y Cultura (**Quiceno, 2024, p. 157**).

El Movimiento Pedagógico (MP), ha constituido un referente crucial en la historia de la educación en Colombia al posicionar la enseñanza como una cuestión cultural y pedagógica, trascendiendo los intereses puramente gremiales. Esta concepción contrasta con el enfoque neoliberal dominante, que concibe la educación como un instrumento de eficiencia y productividad, despojándola de su dimensión social y transformadora. Desde esta perspectiva crítica, el MP ha defendido una visión más amplia del acto educativo, enmarcándolo en contextos históricos, sociales y políticos.

Según **Rodríguez (2002)**, el MP desempeñó un papel clave en el debate y acompañamiento de las reformas educativas derivadas de la Constitución Política de 1991, particularmente en la formulación de leyes como la Ley 30 de 1992, la Ley 60 de 1993 y la Ley 115 de 1994. Su participación permitió que FECODE y el magisterio asumieran por primera vez un rol protagónico en la configuración de políticas públicas en educación.

El proceso constituyente de 1991 otorgó al magisterio una posición relevante como actor político, en un escenario plural en el que diversos sectores sociales buscaban soluciones estructurales a los problemas nacionales. **Arcila (2002)** señala que esta coyuntura legal abrió espacios inéditos para que los docentes influyeran en las decisiones sobre política educativa. Sin embargo, el Plan de Apertura Educativa (1991-1994), promovido por el gobierno de César Gaviria bajo una lógica neoliberal y privatizadora, fue objeto de fuertes cuestionamientos por parte del MP, que lo consideró una amenaza para los avances democráticos que se gestaban en la Asamblea Constituyente.

Como respuesta, el MP impulsó la construcción de una propuesta alternativa para la Ley General de Educación. En diciembre de 1991, durante un evento convocado por FECODE con la participación del entonces ministro de Educación, Carlos Holmes Trujillo, se reconoció el papel de la nueva Constitución como instrumento de transformación y el rol central del magisterio en ese proceso. En esa ocasión, Jaime Dussan, presidente del sindicato, propuso la creación de una comisión nacional para elaborar una ley educativa participativa, que incluyera las voces del Estado, la comunidad científica y diversas organizaciones sociales (**Arcila, 2002**).

A partir de estos procesos, el magisterio colombiano asumió un papel central en la formulación de políticas públicas en educación, concretando así la visión planteada en el Congreso Pedagógico de Bucaramanga, que proponía a los docentes como actores fundamentales en la construcción del Estado desde una perspectiva de democracia participativa. Esta participación activa no

solo permitió al MP incidir en el diseño de la política educativa, sino también reorientar marcos internacionales hacia una educación crítica e inclusiva en el contexto colombiano (**Mejía, 2002**).

Durante las últimas cuatro décadas, el sistema educativo nacional, ha sido escenario de disputas entre enfoques antagónicos sobre la reforma educativa, convirtiéndose en un verdadero “campo de combate”. En este contexto, el MP ha tenido un papel clave en la resistencia frente a políticas regresivas como la Ley 715 de 2001, reivindicando una concepción de la educación con raíces culturales y sociales profundas.

Uno de los aportes más significativos del Movimiento Pedagógico ha sido la defensa del derecho de los maestros a investigar su propia práctica pedagógica. Como advierte **Echeverri-Sánchez (1984)**, negar este derecho equivale a mantener al docente en una posición subordinada. En consecuencia, el MP ha promovido el empoderamiento docente, mediante procesos de investigación e innovación que reconocen al maestro como un sujeto epistémico, capaz de producir conocimiento relevante sobre su quehacer.

Esta perspectiva se ha expresado en acciones concretas, como la publicación continua de la revista Educación y Cultura de FECODE, que ha visibilizado las voces del magisterio y sus reflexiones pedagógicas. A través de estas contribuciones, los docentes han consolidado su lugar como agentes intelectuales dentro del debate educativo, desafiando visiones reduccionistas que los conciben únicamente como ejecutores de políticas.

Finalmente, el Movimiento Pedagógico enfrenta el riesgo constante de ser institucionalizado y desvirtuado por las autoridades gubernamentales. Como advierte De Teza-

nos:

Esta una lección que tenemos que recordar todos los días, cada vez que una autoridad de gobierno, por muy democráticamente que haya sido elegida, decida que el Movimiento Pedagógico que inventaron y pelearon los maestros en Colombia, es una buena idea para institucionalizar, para echarle mano, para aprovecharse de ella, desvirtuándola de su papel trasformador. En el instante que aparezca el decreto correspondiente, seguramente escrito con palabras rimbombantes y sesudas, será en ese preciso instante que el movimiento Pedagógico y sus fundamentos iniciales desaparecerán, diluyéndose en las penumbras de la burocracia institucional del MEN. (De Tezanos, 2023, p. 56)

Por ello, el MP ha enfatizado que la pedagogía debe entenderse como un proceso colectivo con dimensión cultural, cuyo impacto se manifiesta no solo en los discursos, sino en las prácticas cotidianas y en la manera en que los docentes se relacionan con sus estudiantes. Este enfoque, orientado por un compromiso social, resulta esencial para construir una educación que responda a los desafíos reales del país.

Antes de la Constitución de 1991, las decisiones en materia educativa eran dictadas exclusivamente desde el ámbito estatal, sin espacios reales para la participación del magisterio, a pesar de sus constantes demandas por ser incluido en los procesos de definición normativa. Rodríguez (2002), señala que con la promulgación de la nueva Carta Política se establecieron las bases jurídicas para un mayor protagonismo de los maestros, reconociéndolos como actores clave en la construcción de políticas públicas educativas. En este contexto, el MP se consolidó como una

expresión organizada del magisterio, promoviendo una participación activa en las reformas educativas y aportando a la construcción de propuestas pedagógicas acordes con las necesidades sociales y culturales del país.

Este protagonismo se manifestó, por ejemplo, en los debates sobre la reforma curricular de 1984, donde el magisterio propuso alternativas pedagógicas críticas que desafiaban los enfoques tecnocráticos. La Constitución de 1991, representó un punto de inflexión al consagrar la participación democrática y pluralista, permitiendo una incidencia directa del profesorado en el diseño de políticas públicas. Este marco normativo posibilitó su intervención en procesos claves como la negociación de la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), norma que sentó las bases para una educación más inclusiva y equitativa.

Asimismo, la participación del magisterio se consolidó con su vinculación en la elaboración del primer Plan Decenal de Educación, un ejercicio colectivo que fijó metas a largo plazo para el desarrollo del sistema educativo nacional. En conjunto, estos procesos evidencian el impacto del Movimiento Pedagógico como fuerza transformadora que, más allá de resistir la lógica neoliberal de las contrarreformas, ha impulsado una visión de la educación centrada en el valor cultural del conocimiento y en el reconocimiento del docente como sujeto intelectual y agente de cambio.

La Ley General de Educación 1994 y el Estatuto de la Pedagogía Como Disciplina Fundante.

La evolución de la legislación educativa en Colombia, desde la Ley 111 de 1960 hasta la Ley 115 de 1994, ha buscado consolidar la Educación como un derecho público

y garantizar la profesionalización y dignificación del magisterio. La Ley 115, también conocida como Ley General de Educación, resalta la importancia de la idoneidad ética y pedagógica del educador y su capacitación continua.

Durante la formulación de esta ley, la propuesta del presidente de FECODE, Jaime Dussán, impulsó la creación de una comisión nacional con participación del gobierno, el gremio docente, la comunidad científica y organizaciones sociales y sindicales. Esta iniciativa, respaldada por el ministro de Educación Carlos Holmes Trujillo, permitió que el magisterio se convirtiera en un actor central en la creación de políticas educativas. Así, con la Ley 115, se concretó la visión del Congreso de Bucaramanga, en la cual los maestros eran protagonistas de las políticas de Estado en educación, reforzando el liderazgo ciudadano y la democracia participativa.

Sin embargo, en el proceso de discusión y elaboración de la nueva ley, surgió una división interna entre los dirigentes del Movimiento Pedagógico y el ejecutivo de FECODE. La dirección de FECODE optó por una negociación bilateral con el gobierno, excluyendo al Centro de Estudios de Investigaciones Docentes y relegando al Movimiento Pedagógico y sus expresiones regionales a un lugar secundario.

La diferencia entre los maestros(as), investigadores y líderes sindicales de FECODE, Tuvo que ver con el tipo de participación y el mecanismo para participar. Mientras un grupo de investigadores y dirigentes proponía una “constituyente pedagógica” de amplio espectro que permitiera la construcción de una propuesta consultada con las bases magisteriales, otro grupo mayoritario en FECODE optó por la concer-

tación directa entre el ejecutivo y el Ministerio. Esta división hizo que muchos investigadores y maestros se retiraran de las negociaciones y no participaran en la discusión de los documentos que culminaron con la redacción de la Ley 115 General de la Educación (Tamayo, 2006, p.110).

La falta de espacios democráticos para la deliberación y el avance del modelo de educación mercantil, adaptado a las exigencias de la globalización, provocaron un debilitamiento sustancial del Movimiento Pedagógico en Colombia. La dimensión crítica y reflexiva fue desplazada por dinámicas sindicales, mientras sus estructuras y mecanismos organizativos se encaminaron a operacionalizar la reforma educativa establecida por la Ley 115. Este giro intensificó las tensiones entre formas tradicionales de liderazgo autoritario y las propuestas de participación incluyente, dando lugar a la primacía de intereses gremiales sobre los pedagógicos y al consecuente retiro de actores intelectuales fundamentales para su consolidación inicial.

Paralelamente, la politización en la asignación de responsabilidades dentro del Centro de Estudios e Investigaciones Docentes (CEID) redujo los márgenes para el debate plural y promovió una visión homogénea centrada en lo normativo, en detrimento del pensamiento educativo transformador. La orientación neoliberal del gobierno no solo limitó la materialización del enfoque formativo previsto en la Constitución de 1991, sino que también favoreció una reconstrucción del sistema escolar alineada con intereses globales. Todo ello desembocó en una fragmentación del campo educativo, evidenciada en la escasa participación de docentes, académicos y líderes sindicales en procesos clave como la elaboración del Primer Plan Decenal de Educación, lo cual reflejó la pér-

dida de escenarios para la construcción colectiva de políticas públicas con sentido pedagógico (Casas, 2021).

La Ley 115 de 1994 representó un hito en la configuración del sistema educativo colombiano, introdujo reformas significativas que abarcaron el aumento del presupuesto nacional destinado a educación y la consolidación de principios orientados a redefinir la relación entre el Estado, las instituciones y el cuerpo docente. Entre sus aportes más relevantes se encuentran la financiación de los niveles básico y medio, el reconocimiento de la autonomía escolar, la libertad de cátedra, la gestión colegiada en las entidades territoriales, así como un régimen especial para los educadores.

También, promovió metas diferenciadas por nivel educativo, la enseñanza optativa de la religión, y el fortalecimiento de áreas como las ciencias, las artes y la educación física. Además, introdujo la noción del Proyecto Educativo Institucional (PEI), lo que otorgó un enfoque más contextualizado y participativo a la organización escolar. En cuanto a la formación de maestros, la ley no solo contempló el componente técnico, sino situó a los docentes como parte de un sistema estructurado con nuevos principios, marcando una transformación profunda en el papel del profesorado y en las políticas que lo regulan, lo cual posicionó a Colombia en una senda progresista respecto a otros países de la región.

La Ley 115 de 1994 surgió como una respuesta institucional a las propuestas del Movimiento Pedagógico de los años ochenta, el cual aspiraba a resignificar la pedagogía en Colombia mediante la valorización del maestro como sujeto autónomo, investigador y agente cultural. Esta iniciativa buscaba transformar la concepción de la educación y

de la formación docente, dotándolas de un sentido más crítico, reflexivo y emancipador, sin embargo, tales aspiraciones se vieron limitadas por el contexto macroeconómico de la época, caracterizado por políticas neoliberales que redefinieron el papel del Estado, reduciendo su función a la regulación mediante procesos de acreditación y control de estándares de calidad. La apertura económica y el debilitamiento de lo público facilitaron el avance de la privatización en sectores como la salud y la educación, lo que condicionó la aplicación plena de los principios promovidos por el Movimiento Pedagógico, generando tensiones entre el modelo educativo que se proyectaba y las lógicas del mercado que comenzaron a dominar la política social en el país como se señala a continuación:

para la discusión y elaboración de la nueva Ley General de Educación, comenzó a zanjarse una división irreconciliable al interior de los dirigentes del Movimiento Pedagógico y el ejecutivo de la Federación. La dirección de FE-CODE de aquel entonces, se empeñó en una táctica de negociación bilateral con el gobierno, excluyendo de la discusión de la Ley General de Educación al Centro de Estudios de Investigaciones Docentes, la mayoría de sus integrantes fueron removidos de su cargo, al tiempo que el Movimiento Pedagógico y sus expresiones regionales fueron relegados a un lugar secundario (Suárez, 2002, p.10).

El doctor Humberto Quiceno, citado en Casas Nova (2021), plantea una crítica profunda a la Ley 115 de 1994, al señalar que, si bien esta normativa incorporó algunos planteamientos del Movimiento Pedagógico, no logró reflejar sus fundamentos críticos ni su vocación transformadora. Mientras el

MP promovía una pedagogía emancipadora y cuestionadora del modelo tecnocrático dominante, la ley consolidó una visión funcionalista de la educación, tratándola como un servicio y a la escuela como una empresa a disposición del mercado global. Según Quiceno, esta legislación retomó discursos tecnocráticos de corte industrial, como la Tecnología Educativa, con enfoques como la enseñanza programada y el modelo sistémico, difundidos en instituciones como el SENA, el ICETEX y universidades técnicas desde mediados del siglo XX, precisamente los mismos que el Movimiento Pedagógico había intentado superar.

Aunque la participación en la construcción de la ley fue vista por algunos sectores como un logro político, para Quiceno representó una derrota, dado que la ausencia de mecanismos democráticos y la alineación con políticas de globalización terminaron por mercantilizar la educación y debilitar el movimiento. Esto provocó fracturas internas, con tensiones entre quienes defendían la participación amplia y quienes respaldaban liderazgos sindicales autoritarios, lo que conllevó al retiro de intelectuales, la pérdida de espacios de reflexión pedagógica y el predominio de una estructura orientada a la implementación de políticas estandarizadas. En consecuencia, la ley consolidó una escuela centrada en la eficiencia y la productividad, desdibujando el proyecto educativo crítico que el Movimiento Pedagógico había intentado construir, en palabras de Quiceno:

La pedagogía que vemos en la Ley 115 de 1994 y en las reformas del 2002 al 2010, no es la misma contra la cual luchó el Movimiento Pedagógico de los ochenta. Existe otra pedagogía, que la educación del siglo XXI ha producido, sin que todavía tengamos un conoci-

miento de ella (Quiceno, 2023, p. 146).

La contrarreforma educativa de 2001 representó un retroceso significativo frente a los avances logrados con la Ley General de Educación de 1994, particularmente en lo que respecta a la autonomía docente. Esta reforma, redujo el financiamiento para la educación, limitó la capacidad de acción del magisterio e impuso un modelo basado en la evaluación externa y la educación por competencias, lo cual consolidó un control técnico sobre el desempeño escolar y docente. En respuesta, el Movimiento Pedagógico intentó rearticularse, planteando una visión alternativa que reivindica la educación como una práctica social y culturalmente situada, más allá de su mera funcionalidad técnica. Es en esta perspectiva crítica donde se encuentran elementos clave para repensar la formación docente en Colombia, cuyas debilidades han sido ampliamente señaladas por diversos investigadores como Álvarez quien indica:

Después que el magisterio conquistó su estatuto profesional en 1979 y luego con la Ley 115 de 1994, el país no ha podido encontrar el camino para estructurar un sistema de formación de maestros que les provea el saber pedagógico y didáctico con el que puedan enfrentarse con idoneidad la difícil tarea de la enseñanza. (Álvarez, 2023, p. 137).

La formación docente en Colombia aún puede construirse desde la experiencia y el sentido de ser maestro o maestra, en lugar de responder exclusivamente a directrices internacionales o políticas externas que desconocen las particularidades del contexto escolar. Como lo señala Quiceno Castrillón (2023):

Desde la aparición de las tecnologías y

la información, junto con las políticas internacionales que llegan a Colombia como las de UNESCO, el Banco Mundial y la OCDE, desde finales del siglo XX, y sobre todo desde la Ley 115 de 1994, el problema escuela fue pensado de otro modo, ya no en resolver sus desarrollos y sus dificultades, con una mirada interna, desde la escuela o desde el estudiante, sino resolverlos desde su exterioridad (p. 153).

Explorar críticamente los discursos y prácticas de las políticas de formación docente es, en sí mismo, un acto político. Aunque pueda parecer una indagación sobre estructuras externas, esta reflexión penetra en la dimensión ontológica del ser docente, interpelando al sujeto sobre su identidad y propósito: ¿quién soy cuando soy maestro o maestra?, ¿por qué serlo?, ¿por qué no dejar de serlo? En este sentido, Quiceno Castrillón (2023) afirma que:

La formación del docente y del maestro se nos presenta como un problema pedagógico por este cambio que vemos en el oficio y en la profesión, que pasaron de ser un saber, a ser una tecnología, de estar centrado en el individuo, a estar fuera de él, en espacios ya no escolares sino en las tecnologías [...] es la misma tecnología la que hace de sujeto que enseña y la que tiene el oficio y define la profesión. Desde estos cambios en la formación hay que leer lo que nos dice la Ley 115 de 1994" (p. 160).

Así, la formación docente se sitúa hoy en un campo ontológico donde se debate el sentido, el devenir y la existencia del maestro como sujeto. En ese tránsito, los docentes han alzado su voz en defensa de su autonomía y capacidad creadora, logrando conquistas políticas, aunque también enfrentando fuer-

zas contrarias que, como advierte Gantiva (2023), responden al "giro épocal" impuesto por el avance del capitalismo transnacional, que arrastra al magisterio hacia lógicas que contradicen su proyecto emancipador.

La pedagogía libraba sus batallas entre dos mundos; y el magisterio, persistía en sus luchas en medio de nuevas y difíciles condiciones. No obstante, la conquista de la Ley General de Educación (Ley 115) garantizaba la autonomía escolar, la profesionalización de la carrera docente, los PEI como espacios de creación pedagógica. Sin embargo, con la llegada del devastador ciclo del neoliberalismo la Ley 115 quedó fragmentada y su espíritu creador fue "deshuesado mediante una operación envolvente de los organismos multilaterales, las políticas de mercantilización y privatización, la imposición de la escuela/empresa y la fractura del estatuto docente. La escuela y la educación quedaron atadas a la lógica infernal de la desregulación y la financiarización; el modelo de la empresarización y el control gerencial, así como las evaluaciones masivas, la regla fiscal coincidían para demoler la autonomía escolar y el saber pedagógico (Gantiva, 2023, pp. 181-182).

La conquista del estatus profesional del magisterio en 1979 y los avances de la Ley 115 de 1994 continúan viéndose amenazados en Colombia, lo que dificulta la consolidación de un sistema eficaz de formación docente. El modelo actual no ha logrado dotar a los maestros de los saberes pedagógicos y didácticos necesarios para responder adecuadamente a los retos educativos (Álvarez, 2023). A esto se suma la influencia de políticas internacionales y la incorporación de tecnologías, que han desplazado el foco de

atención desde el contexto escolar hacia estándares y lineamientos externos (Quiceno, 2023).

La expansión del neoliberalismo y las políticas de mercantilización, han fragmentado el espíritu de la Ley 115, debilitando la autonomía escolar y el conocimiento pedagógico del profesorado. La educación ha sido reconfigurada bajo una lógica de desregulación y control gerencial, lo cual ha afectado la calidad del proceso educativo y la dignidad de la profesión docente (Gantiva, 2023). Frente a ello, se plantea la necesidad de repensar la formación desde una perspectiva ontológica, que reconozca la identidad del maestro como sujeto de saber y acción, más allá de su reducción a un ejecutor técnico (Quiceno, 2023).

En sus inicios, la Ley 115 permitió al magisterio posicionarse como actor clave en la formulación de políticas educativas, retomando el espíritu del Congreso de Bucaramanga que, lo reconocía como protagonista de la educación pública y la democracia participativa. Esta ley fortaleció aspectos como el financiamiento progresivo, el régimen especial docente, la autonomía escolar y la libertad de cátedra, al tiempo que impulsó el desarrollo científico y cultural. Durante el Plan Decenal de Educación 1996–2005, los maestros sostuvieron su incidencia mediante foros deliberativos, reafirmando principios del Movimiento Pedagógico.

No obstante, con la entrada de políticas neoliberales que conciben la educación como un mercado eficiente, se inició una contrarreforma que generó tensiones internas. La intensificación de la privatización y las restricciones presupuestarias fueron rechazadas por el gremio docente, que promovió espacios de resistencia. Sin embargo, la fragmentación de FECODE y la pérdida de

autonomía crítica debilitaron al Movimiento Pedagógico, dividiéndolo en una vertiente sindical y otra pedagógica independiente. A pesar de ello, redes y colectivos docentes han mantenido viva su herencia a través de proyectos como la Expedición Pedagógica Nacional, que continúa visibilizando experiencias educativas innovadoras en el país.

El Desmonte del Decreto Ley 272 de 1998

A partir de la Ley 30 de 1992 y la Ley 115 de 1994, se consolidó en Colombia un Sistema Nacional de Acreditación centrado en la vigilancia estatal, el fomento y la evaluación de la calidad en la educación superior. Uno de sus principales instrumentos fue el Consejo Nacional de Acreditación (CNA), encargado de coordinar procesos de autoevaluación y evaluación externa como paso previo a la acreditación de alta calidad, inicialmente concebida como un proceso voluntario (Decreto 2904 de 1994).

El Decreto 272 de 1998, representó un punto de inflexión al reglamentar los programas de formación de educadores, estableciendo la obligatoriedad de acreditación previa, definiendo currículos y propósitos formativos, y reconociendo la pedagogía como disciplina fundante del saber docente. Aunque dicho decreto impulsó avances significativos, ya existían desarrollos previos en investigación en Escuelas Normales, reformas pedagógicas y articulaciones entre Facultades de Educación y Normales, que promovían un enfoque centrado en la investigación y la pedagogía como núcleo formativo (Universidad Pedagógica Nacional & UNESCO, 2004).

Bajo esta normativa, las licenciaturas adoptaron una duración mínima de cinco años, integraron núcleos pedagógicos esen-

ciales (educabilidad, enseñabilidad, didáctica), y se exigió la institucionalización de líneas de investigación, además del fortalecimiento de la autoevaluación y la acreditación como herramientas de calidad.

Sin embargo, con el Decreto 2566 de 2003, el gobierno de Álvaro Uribe Vélez derogó varias disposiciones del Decreto 272, permitiendo el ingreso de profesionales de otras áreas a la docencia. Esta medida fue interpretada como una desprofesionalización del oficio docente, influenciada por estándares internacionales desconectados de las realidades sociales y culturales del país, marcado entonces por la violencia, la pobreza estructural y los efectos del narcotráfico.

El Decreto 2566 introdujo el “registro calificado” como mecanismo para verificar condiciones mínimas de calidad, con vigencia de siete años, sujeto a procesos de autoevaluación. Posteriormente, la Ley 1188 de 2008 reforzó estos criterios y el Decreto 1295 de 2010 estableció quince condiciones específicas para asegurar la calidad educativa, evaluadas internamente por las instituciones y externamente por pares académicos designados por el Ministerio de Educación.

En 2010, la Resolución 5443 reguló las características específicas de calidad de los programas de formación en educación, incluyendo la denominación de títulos conforme a los niveles y áreas establecidos por la Ley 115. No obstante, la Resolución 6966 del mismo año permitió a las instituciones de educación superior definir autónomamente los nombres de sus programas, flexibilizando los enfoques pedagógicos y curriculares.

Con la Ley 1753 de 2015, la acreditación pasó a ser obligatoria, lo que implicó mayores exigencias regulatorias. A pesar de ello, persistieron dificultades, especialmente en

universidades regionales, para cumplir con los estándares requeridos. Estas limitaciones motivaron la elaboración de propuestas como Hacia un Sistema Nacional de Formación de Docentes (2007), lideradas por académicos como Carlos Eduardo Vasco y Alberto Martínez Boom, que desembocaron en la política de formación docente de 2010, la cual intentó equilibrar los mandatos globales con las necesidades locales.

El Decreto 2450 de 2015 respondió a la crisis de desprofesionalización, colocando la práctica pedagógica en el centro de la formación. Sin embargo, evidenció tensiones persistentes entre pedagogía y disciplinas específicas, reflejo de conflictos históricos entre la formación crítica y las exigencias de modernización.

Este recorrido plantea un interrogante central: ¿buscan estas reformas mejorar realmente la calidad educativa en Colombia, o responden a lógicas de apertura económica y globalización? El dilema persiste en un sistema educativo que continúa enfrentando tensiones estructurales entre la profesionalización docente, la autonomía pedagógica y la imposición de estándares internacionales, esto se evidencia en los resultados de la evaluación estandarizada a la que están sometidos los alumnos, los procesos de ingreso, permanencia y ascenso que realizan los docentes y los rigurosos procedimientos de acreditación de alta calidad, todo ello contribuye a la consolidación de un sistema orientado más a la medición cuantitativa que a la valoración integral del proceso educativo, en un país donde las inequidades socioeconómicas y políticas tienen grandes impactos en estas dinámicas.

Desde diversos espacios se promovió una formación docente más integrada, centrada en la práctica pedagógica y la resolución de

problemas educativos. Aunque el Decreto 272 de 1988, sentó las bases para una transformación en la formación de educadores en Colombia, mejorando la calidad y relevancia de los programas, las Facultades de Educación y Escuelas Normales ya discutían internamente cómo enfrentar la expansión desmedida de programas de licenciatura sin condiciones mínimas de calidad y sin un enfoque central en la pedagogía (Quiceño, 2023). En este contexto, se consolidaron avances previos y se integraron aspectos clave del Decreto 272 para promover una formación docente integral y de alta calidad, acorde con las necesidades educativas del país en ese momento.

Entre las regulaciones implementadas para la formación docente, en primer lugar, se estableció que los programas de licenciatura debían extenderse a una duración mínima de cinco años, superando así la estructura anterior de ocho semestres. Asimismo, se definieron núcleos fundamentales del saber pedagógico que los currículos debían incluir, tales como la educabilidad correspondiente a la consideración del ser humano como sujeto de educación, la enseñabilidad, que implica la transformación de conocimientos en contenidos y estrategias metodológicas, además de didáctica, currículo, evaluación y el dominio de una segunda lengua, con el propósito de superar el enfoque tradicional fragmentado en asignaturas aisladas. Adicionalmente, se promovió la integración curricular mediante ejes transversales que favorecen una formación holística. En cuanto a la investigación, se exigió la institucionalización de líneas educativas y pedagógicas, con personal docente encargado de generar resultados concretos, como publicaciones en revistas especializadas. Para garantizar la calidad y pertinencia de los programas, se implementaron procesos sistemáticos de autoevaluación y acreditación previa para

las distintas modalidades académicas, incluyendo pregrado, maestría, doctorado y especializaciones en educación.

El Decreto 272 de 1998, junto con el Decreto 3012 de 1997, reglamentó las disposiciones sobre formación docente de la Ley General de Educación (Art. 112, 113 y 216), ambos decretos buscaban modernizar y estandarizar los programas de formación docente, reemplazando los antiguos modelos de las Facultades de Educación y Escuelas Normales. Aunque estos decretos fueron derogados, sus principios, como la acreditación y la certificación de las Facultades de Educación, continúan vigentes. Actualmente, estas instituciones siguen sometidas a procesos de acreditación y supervisión para ofrecer programas de educación.

Desde la promulgación del Decreto 272 de 1998, que definió títulos, duración, metodología y acreditación de los programas de licenciatura, hasta la Ley 1753 de 2015, que consolidó la acreditación como requisito obligatorio, el panorama de las licenciaturas en Colombia ha experimentado transformaciones significativas.

El análisis de los investigadores Arias Gómez et al. (2018), revela cómo entre 1992 y 2016 se intensificaron las tensiones en la educación superior en Colombia. El estudio señala que las políticas de calidad, durante este período, fueron influenciadas por narrativas que estigmatizan la formación docente, mientras ocultan las desigualdades estructurales de las universidades, especialmente las regionales. Además, la investigación evidencia una contradicción en los datos sobre la deserción en licenciaturas. Aunque el Ministerio de Educación Nacional calificaba estas tasas como preocupantes, los datos mostraron que estaban en niveles medios en comparación con otras áreas académicas.

A pesar de los esfuerzos normativos, el número de programas acreditados sigue siendo limitado. Para junio de 2016, solo 89 programas de ciencias de la educación estaban acreditados, lo que representaba una mejora marginal frente a los 81 programas acreditados previamente (Arias Gómez et al. 2018, p. 126). Esta realidad pone de manifiesto que la política de acreditación ha resultado ser un desafío considerable, particularmente para las universidades regionales, que enfrentan desigualdades en la distribución de recursos, falta de reconocimiento de sus contextos locales y restricciones en los mecanismos de participación para influir en las prioridades del gobierno central (Arias et al. 2018 p. 143).

El análisis Entre las exigencias de calidad y las condiciones de desigualdad: Formación inicial de profesores en Colombia de Arias Gómez et al. (2018), haciendo uso de herramientas estadísticas rigurosas, cuestiona los indicadores utilizados por las autoridades para evaluar la calidad y el desempeño de las licenciaturas. A menudo, estos indicadores refuerzan narrativas generalizadas sobre la supuesta baja calidad en la formación docente, mientras omiten las condiciones de desigualdad estructural que afectan a los programas. Un hallazgo clave de este análisis es que la tasa de deserción en las licenciaturas, considerada "preocupante" por el Ministerio de Educación Nacional, se encuentra en un nivel medio (46,20%), ocupando el cuarto lugar entre las distintas áreas académicas, después de Ciencias de la Salud, Ciencias Sociales y Bellas Artes. Este dato revela la necesidad de interpretaciones más matizadas que consideren las complejidades del contexto educativo y la inequidad persistente en las instituciones regionales.

Además, se observan aún consecuencias de la reestructuración de los programas, ya que estos fueron adaptados para cumplir

con los nuevos estándares establecidos por los decretos. La duración de los planes de estudio, la incorporación de núcleos pedagógicos y un enfoque más integral han sido demandas constantes dentro del Sistema Nacional de Formación Docente.

Este marco normativo fue complementado por el Sistema Colombiano de Formación de Educadores (SCFE), planteado en el Plan Sectorial 2010-2014, que busca garantizar la calidad de la formación desde un enfoque sistémico. El SCFE enfatiza la importancia de una formación integral que no solo aborde aspectos pedagógicos y disciplinarios, sino también dimensiones éticas, sociales, culturales, políticas y laborales de los futuros docentes. Se concibe como un sistema complejo que involucra a diversos actores, desde el Ministerio de Educación Nacional (MEN) hasta las instituciones formadoras y las Secretarías de Educación locales. Su objetivo principal es asegurar que los educadores estén capacitados para enfrentar los retos educativos del siglo XXI, promoviendo la inclusión, la diversidad y la interculturalidad en todos los niveles educativos.

La formación de educadores, según el SCFE, debe orientarse hacia el desarrollo integral del docente, articulando la dimensión humana con la excelencia profesional. Este enfoque enfatiza la necesidad de un proceso continuo de reflexión crítica sobre la práctica pedagógica, en el que la investigación se convierte en una herramienta fundamental para la transformación educativa. El sistema propone, además, la articulación entre la formación inicial, en servicio y avanzada, con el fin de consolidar un trayecto formativo permanente que permita a los docentes actualizarse y mejorar el ejercicio profesional a lo largo de su trayectoria. En este marco, el maestro no solo transmite conocimientos, sino que también actúa como investigador y

agente de cambio capaz de analizar y responder a los desafíos de su entorno, la investigación pedagógica, en este contexto, no solo nutre la práctica docente, sino que también contribuye al desarrollo del conocimiento en el campo educativo.

La etapa inicial de formación constituye el punto de partida para asegurar que los futuros docentes adquieran bases sólidas en pedagogía, didáctica y teoría educativa, junto con una comprensión profunda de los procesos de enseñanza y aprendizaje, atendiendo a la diversidad de los estudiantes y a sus contextos socioculturales. Esta fase debe fomentar un pensamiento crítico que permita comprender los fundamentos epistemológicos de la educación y diseñar propuestas pedagógicas pertinentes y contextualizadas.

No obstante, a pesar de los lineamientos establecidos por el Ministerio de Educación Nacional (MEN), persisten retos significativos relacionados con la calidad de la formación docente. Documentos como los Lineamientos de Calidad para las Licenciaturas en Educación (2014) han sido objeto de críticas, especialmente por parte de las universidades y facultades de educación, debido a que imponen criterios que comprometen la autonomía universitaria y evalúan de forma reduccionista la calidad educativa según los resultados en pruebas estandarizadas internacionales, sin considerar las realidades sociales y culturales del país.

Frente a este panorama, el MEN ha reforzado sus políticas de aseguramiento de la calidad con mayores exigencias en cuanto a las condiciones de formación, el fortalecimiento de la investigación y la implementación de sistemas de acreditación más rigurosos. La Ley 1753 de 2015, que introdujo cambios importantes en el Sistema Nacio-

nal de Acreditación, establece que los programas de licenciatura en educación deben obtener acreditación de calidad en un plazo de dos años, si cuentan con al menos cuatro cohortes de egresados. Esta reforma busca asegurar que los programas de formación docente cumplan con los estándares internacionales de calidad y se alineen con las tendencias globales en educación.

En la misma línea, la Resolución 2041 de 2016 reguló aspectos clave como la duración mínima de cinco años para las licenciaturas, la inclusión temprana de la práctica pedagógica, el fortalecimiento del componente investigativo y el cumplimiento de requisitos en formación docente, incluyendo experiencia investigativa y dominio del inglés. Aunque esta normativa fue reemplazada por la Resolución 18.583 de 2017, que flexibilizó algunos de sus criterios, el debate sobre la pertinencia y el enfoque de estas políticas continúa vigente.

En razón a lo anterior, si bien se han impulsado reformas normativas orientadas a mejorar la calidad de la formación docente, estas no siempre responden a las desigualdades estructurales del sistema educativo colombiano. Por el contrario, persisten desafíos relacionados con la equidad en el acceso, el reconocimiento de las particularidades regionales y la necesidad de políticas públicas que integren el compromiso con la justicia social a los estándares académicos para avanzar hacia una formación transformadora y contextualizada.

Discusión: el Maestro, el Profesor y el Docente

El papel del maestro ha enfrentado diversos desafíos a lo largo de la historia, los cuales han marcado su evolución en la sociedad colombiana. La profesionalización

docente no solo ha transformado el rol del maestro, sino que también ha impactado las concepciones de la formación pedagógica en el país. Este proceso ha sido dinámico y complejo, caracterizado por importantes transformaciones desde la fundación de las primeras Escuelas Normales, que a lo largo del tiempo han experimentado reformas significativas. Estas reformas han afectado tanto el rol social del maestro como su estatus y profesionalización en el ámbito educativo.

En sus inicios, las Escuelas Normales Superiores fueron esenciales para la formación de maestros y maestras, quienes estuvieron encargadas de cumplir una misión educativa a nivel primario. Sin embargo, con la creación de las primeras facultades de educación, surgió una nueva figura: el licenciado. Esto introdujo una distinción en el rol docente y trajo consigo la posibilidad de que profesionales no especializados en pedagogía asumieran funciones dentro de las escuelas y colegios, lo que reflejó un cambio en la visión y organización educativa del país. A partir de allí, la apertura normativa permitió que funcionarios públicos no pedagógicos asumieran nuevos roles en el sistema educativo, como parte de la modernización de la enseñanza.

Uno de los hitos fundamentales en este proceso fue la creación de la Escuela Normal Superior, que jugó un papel crucial en la formación de maestros comprometidos no solo con la enseñanza, sino también con la investigación. Esta institución formó una generación de educadores que tuvo un impacto significativo en la vida cultural del país. Como señala [Rodríguez Céspedes \(2023\)](#), "la Escuela Normal Superior fue pionera en la formación de maestros ligados a la investigación y a la docencia, formando una generación de educadores con gran in-

cidencia en la vida cultural del país" (p. 23). Además, sirvió como semillero de importantes centros intelectuales en las Ciencias Sociales, como el Instituto Etnológico Nacional, que posteriormente se transformaría en el actual Instituto Caro y Cuervo, entre otros centros académicos ([Rodríguez, 2023, p. 24](#)).

Desde su creación en 1822, las Escuelas Normales ocuparon un lugar central en el desarrollo de la formación docente en Colombia, consolidándose como el núcleo de las políticas educativas nacionales. Estas instituciones no solo ofrecían una enseñanza basada en fundamentos pedagógicos esenciales, sino que establecían una diferenciación entre los normalistas orientados a la educación primaria y los normalistas superiores, preparados para asumir responsabilidades en la enseñanza secundaria y en la gestión escolar ([Jiménez, 2024](#)). Esta clasificación evidencia su papel estructurador en el sistema educativo del país.

Un cambio crucial en la historia de la educación en Colombia ocurrió durante el Primer Congreso Pedagógico Nacional de 1917, que marcó el inicio de una pedagogía con enfoque experimental y científico, impulsando así la modernización del sector educativo. Este evento sentó las bases para la creación de las primeras facultades de educación, entre ellas la Universidad Nacional y la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia en 1932, instituciones que transformaron las prácticas formativas y la concepción del rol del docente ([Jiménez, 2024](#)).

A lo largo de los años, los programas de licenciatura en educación han evolucionado debido a diversas reformas, como las analizadas por [Becerra \(2023\)](#), quien subraya cómo, en la década de los treinta, el maestro

colombiano pasó a ser reconocido como un profesional licenciado. Sin embargo, a partir de los años setenta, la formación docente se fragmentó y se privatizó, lo que resultó en un crecimiento desmedido de facultades de educación. Este proceso, aunque amplió la cobertura educativa, también reveló una falta de claridad en los criterios de calidad (Jiménez, 2024).

Durante la República Liberal (1930–1946), surgieron nuevas instituciones formadoras, como la Normal de Varones de Tunja y el Instituto Pedagógico Nacional, que consolidaron la transición hacia una formación docente más especializada (Parra, 2003). A partir de los setenta, la política educativa incorporó mecanismos de regulación más estrictos, como el Estatuto Docente y el posterior Estatuto de Profesionalización Docente, los cuales promovieron la formación continua como estrategia para elevar los estándares de calidad en la enseñanza (Jiménez, 2024).

A pesar de estas reformas, la figura del maestro ha seguido siendo reducida en muchos casos a un ejecutor de políticas y programas pedagógicos dictados desde instancias superiores. Este fenómeno ha sido analizado por autores como Jaimes & Rodríguez (2015), quienes señalan que los discursos sobre el maestro han cambiado con el tiempo, desde su subordinación a jerarquías religiosas y políticas, hasta su inclusión en proyectos pedagógicos centrados en la innovación educativa y el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TICs). Sin embargo, estos cambios también han traído consigo una creciente presión sobre los docentes para cumplir con estándares de calidad, a menudo en detrimento de su autonomía profesional.

Este contexto de transformación del rol

docente se puede analizar bajo el concepto de "subjetivación del maestro" propuesto por Fandiño (2022), quien sugiere que es fundamental entender al maestro no solo como un ejecutor de políticas educativas, sino como un sujeto autónomo, con conciencia de su práctica y capacidad para incidir en su entorno. En este sentido, el maestro debe ser considerado un agente cultural, ético e histórico, con poder para tomar decisiones que no solo afecten su práctica pedagógica, sino también el sistema educativo en su conjunto. Fandiño (2022), argumenta que reconocer al maestro como sujeto implica valorar su capacidad para transformar su entorno y tomar decisiones conscientes en relación con su labor educativa.

Martínez et al. (2015) coinciden en que, para lograr esta transformación, es necesario generar espacios que favorezcan la autonomía del maestro y que permitan su reflexión crítica sobre el proceso educativo. Estos espacios deben fomentar la dignificación y el empoderamiento docente, posibilitando que los maestros se "piensen, se problematicen, se movilicen y se transformen" (Martínez et al., 2015, p. 49). De esta manera, el proceso de subjetivación del docente se convierte en una oportunidad para fortalecer su papel como agente de cambio en la educación, contribuyendo a la construcción activa de cultura y a la transformación social.

Referencias

- Arcila, G. (2002). ¡Que veinte años no es nada! En H. Suárez (Comp.), *Veinte años del Movimiento Pedagógico 1982-2002: Entre mitos y realidades* (pp. 203-230). Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Arias Gómez, D. H., Díaz Flórez, O. C., Garzón Barragán, I., León Palencia, A. C., Rodríguez Ávila, S. P., & Valbuena Ussa, É. O. (2018). *Entre las exigencias de calidad y las condiciones de desigualdad: Formación inicial de profesores en Colombia*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Bautista Macía, M. (2009). La profesionalización docente en Colombia. *Revista Colombiana de Sociología*, 32(2), 11132. <http://www.ub.edu/obipd/la-profesionalizacion-docente-en-colombia/>
- Bautista M., & Gómez Campo, V. M. (2017). *Calidad docente: Un desafío para la tradición pedagógica en Colombia* (1ª ed.). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas, Departamento de Sociología.
- Bautista Macía, M. (2019). La formación en servicio de los maestros rurales de Colombia. *Revista de la Universidad de La Salle*, 79, 67-89. <https://doi.org/10.19052/ruls.vol1.iss79.4>
- Bayona-Rodríguez, H., & Urrego-Reyes, L. A. (2019). 240 años de profesión docente en Colombia. *Revista Educación Y Ciudad*, 2(37), 15-26. <https://doi.org/10.36737/01230425.v2.n37.2019.2143>
- Bayona Rodríguez, H., & Melo, S. (2020). Efecto de ingresar a la carrera docente oficial sobre el salario y la salud. <http://hdl.handle.net/1992/41130>
- Calvo, G., Rendón Lara, D. B., & Rojas García, L. I. (2004). Un diagnóstico de la formación docente en Colombia. *Revista Colombiana de Educación*, (47). <https://doi.org/10.17227/01203916.5519>
- Casas Nova, W. (2021). Efectos del movimiento pedagógico en la imagen del maestro colombiano contemporáneo. *Universidad de los Andes*. Recuperado de <http://hdl.handle.net/1992/53794>
- Castro, J. O., & Martínez Boom, A. (2006). *La cuestión docente: maestro, condición social y profesión docente en Colombia 1991-2002*. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico. <https://repositorio.idep.edu.co/handle/001/656>
- Castro, J. O., Pulido Cortés, Ó., Peñuela, D. M., & Rodríguez, V. M. (2007). *Maestro: condición social y profesión docente en Colombia 1991-2002*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico. <https://repositorio.idep.edu.co/handle/001/248>
- De Tezanos, A. (1985). *Maestros artesanos intelectuales: estudio crítico sobre su formación*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional; CIID.
- De Tezanos, A. (2005). El camino de la profesionalización docente. *Revista PRE-LAC: Protagonismo docente en el cambio educativo*, (Nro. 1). Recuperado de https://www.academia.edu/3515233/EL_CAMINO_DE_LA_PROFESIONALIZACION

- De Tezanos, A. de. (2006). *El maestro y su formación: tras las huellas y los imaginarios*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Diker, G., Martínez Boom, A., Álvarez Gallego, A., Tabares Orozco, J. H., Martínez Boom, A., Álvarez Gallego, A., & Tabares Orozco, J. H. (2010). *Figuras contemporáneas del maestro en América Latina: 30 años del grupo de historia de la Práctica Pedagógica*. Gabriela Diker ... [et al.]; Alberto Martínez Boom, Alejandro Álvarez Gallego (compiladores); edición, resumen y corrección John Henry Orozco Tabares. Bogotá: Magisterio Editorial. ISBN: 9789582010171
- Echeverry, (2024). *Evaluación del proyecto de tesis doctoral, discursos del sujeto maestro en la política educativa de formación docente en Colombia: períodos 1991-2002/2002-2020*. Documento interno del Doctorado Interinstitucional en Educación, Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Galeano, E. T., & Echeverri, J. C. (2022). Arqueología-genealogía: aspectos procedimentales en la pregunta por los discursos, prácticas y usos de la convivencia en Colombia. Recuperado de <http://hdl.handle.net/20.500.11912/10540>. En Castellanos & Echeverri (2022) *Investigación doctoral en Educación: Propuestas, Diálogos y Difusión* ISBN: 978-628-500-079-9 DOI: <http://doi.org/10.18566/978-628-500-079-9>
- Galeano-Tabares, E. T., & Echeverri-Álvarez, J. C. (2023). Aproximación arqueológica-genealógica a la convivencia escolar. *Edähi Boletín Científico De Ciencias Sociales Y Humanidades Del ICSHu*, 12(23), 1-11. <https://doi.org/10.29057/icshu.v12i23.11648>
- Gómez Campo, V. M. (2013). El docente y la profesión docente: su papel en la desigualdad social de educación de calidad. *Revista Colombiana de Sociología*, 36(2), 143-161. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/recs/article/view/41350>
- Grupo Historia de la Práctica Pedagógica. (s.f.). Recuperado de <https://www.historiadelapracticapedagogica.com>
- Herrera, J. D., & Bayona Rodríguez, H. (2018). *21 voces: historias de vida sobre 40 años de educación en Colombia*. Bogotá: Universidad de los Andes, Facultad de Educación, Ediciones Uniandes. ISBN 978-958-774-621-1
- Jiménez Becerra, A. (2019). Políticas de formación docente en Colombia, 1976-2018. *Revista Historia de la Educación Colombiana*, 23(23). <https://doi.org/10.22267/rhec.192323.63>
- Jiménez Becerra, A. (2021). *Cuatro escritos sobre Michel Foucault: Una mirada metodológica y conceptual para pensar la historia de la educación* (Primera Edición 2021). Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Recuperado de https://die.udistrital.edu.co/sites/default/files/doctorado_ud/publicaciones/cuatro_escritos_sobre_michel_foucault_una_mirada_metodologica_y_conceptual_para_pensar_la_historia_de_la_educacion.pdf
- Jiménez Becerra, A. (2021). *Pedagogía y formación docente en Colombia*. Editorial UD.
- Jiménez Becerra, A. (2024). *La formación de profesores y licenciados en educación en Colombia*. Editorial Magisterio. ISBN: 9789582014629

- Martínez Boom, A. (2004). *De la escuela expansiva a la escuela competitiva: dos modos de modernización educativa en América Latina* (Vol. 5). Anthropos Editorial.
- Martínez Pineda, F., Calvo, G., Martínez Boom, A., Soler Martín, L., & Prada Dussan, A. (2015). *Pensar la formación de maestros hoy: Una propuesta desde la experiencia pedagógica*. Universidad Pedagógica Nacional; Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP), Alcaldía Mayor de Bogotá.
- Foucault, M. (2002). *La arqueología del saber* (A. Garzón del Camino, Trad.). Siglo XXI Editores. (Obra original publicada en 1969)
- Forero, F., et al. (1999). "Educabilidad y enseñabilidad". En: *Pedagogía y educación, reflexiones sobre el Decreto 272 de 1998, para la Acreditación Previa de Programas en Educación*, Santafé de Bogotá, D.C.
- CEID-Fecode. (1999). *Reflexiones sobre el Decreto 272 de 1998 para la acreditación previa de programas de educación*. En *Revista Pedagogía y Educación*, Bogotá, CEID-Fecode.
- Quiceno, H. (2024). *Evaluación del proyecto de tesis doctoral, discursos del sujeto maestro en la política educativa de formación docente en Colombia: períodos 1991-2002/2002-2020*. Documento interno del Doctorado Interinstitucional en Educación, Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Rodríguez Céspedes, A. (2002). *La educación después de la Constitución del 91: De la reforma a la contrarreforma*. Editorial Magisterio.
- Suárez, H. (Comp.). (2023). *40 años del Movimiento Pedagógico*. Editorial Magisterio. ISBN: 9789582014476
- UNESCO International Institute for Higher Education in Latin America and the Caribbean [543], & Universidad Pedagógica Nacional. (2004). *La formación de los docentes en Colombia: Estudio diagnóstico*. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139926>