

**ANÁLISIS DEL SIGNIFICADO DE “CRÍTICO” EN LOS DISCURSOS NORMATIVOS DE
LA FORMACIÓN DE DOCENTES DE MATEMÁTICAS EN COLOMBIA**

LUZ ANDREA OCHOA VALENCIA

UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS

PROYECTO CURRICULAR

LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN MATEMÁTICAS

BOGOTÁ. D. C.

NOVIEMBRE 2017

**ANÁLISIS DEL SIGNIFICADO DE “CRÍTICO” EN LOS DISCURSOS NORMATIVOS DE
LA FORMACIÓN DE DOCENTES DE MATEMÁTICAS EN COLOMBIA**

*Trabajo de grado para optar el título de licenciada en educación básica con
énfasis en matemáticas*

Luz Andrea Ochoa Valencia

Director

JOSÉ TORRES DUARTE

Magister en docencia

UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS

PROYECTO CURRICULAR

LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN MATEMÁTICAS

BOGOTÁ. D. C.

NOVIEMBRE 2017

NOTA DE ACEPTACIÓN Y OBSERVACIONES

EVALUADOR:

DEDICATORIA

A quien más agradecer y dedicarle este triunfo si no a cada miembro de mi familia, quienes de una u otra forma aportaron su granito de arena para que este sueño se hiciera realidad. De todos mis triunfos han sido y serán siempre dueños mis padres, quienes inculcaron en mi ese mismo amor que se profesan desde hace más de 35 años. A mi madre Marlen, ella que es la reina de mi vida, la que es mi soporte, mi paño de lágrimas y ha estado conmigo durante estos años de carrera de una manera tan incondicional como sólo una madre puede hacerlo. Mi padre Rafael, que con su mano dura, pero amorosa, forjó en mí valores y principios que ahora le agradezco porque gracias a ellos soy la mujer de bien que él siempre soñó que fuera. A mis hermanos, Mauricio, Mónica, Nathaly y Nicolás, a mi sobrino Juan José esos cinco amigos que la vida me regaló y por quienes agradezco cada segundo de mi existencia, que, con sus regaños, y preocupación hacia mi futuro lograron crear en mi un gran carácter para afrontar la vida y darme cuenta que ellos siempre van a estar para mí.

Debo agradecerles también a unas personas fundamentales en mi vida: Mis otros padres y mis otros hermanos. Suena raro, pero así es, soy tan afortunada que Dios me premió con dos madres y dos padres y siete hermanos. Me refiero a mis tíos Stella y Armando y a mis primos hermanos Diana, Marcela y Carlos. Ellos han estado siempre apoyándome y preocupándose por mí y por mi bienestar, me quieren ver feliz siempre y hoy lo soy pues los tengo a ellos.

Una persona que definitivamente marcó mi vida y afortunadamente sigue en ella es mi novio Alexander, quien me mostró lo que es amar incondicionalmente y con quien recorrió mi carrera, nunca me ha dejado sola y gracias a Dios ha sido esa voz que siempre necesito para no dejarme vencer y mantener los pies en la tierra.

A mis amigos y demás familiares que aportaron algo pequeño o grande en este proceso ayudando a forjar en mí la futura profesional que siempre desee ser.

Luz Andrea Ochoa Valencia

AGRADECIMIENTOS

*Mis más sinceros agradecimientos al docente José Torres Duarte,
por brindarme su apoyo durante todo este proceso, por su guía
constante y por transmitirme un poco de todo ese cariño que siente
por su profesión.*

*Agradezco además, a mis docentes, por ser quienes alimentaron mi
amor por la docencia y reafirmaron mi vocación hacia ella.*

*A todos quienes en algún momento estuvieron involucrados en este
proceso, les agradezco infinitamente.*

La autora.

RESUMEN

Dentro de los procesos de formación de docentes se dan distintas relaciones que los definen a partir de aspectos diferentes pero que en últimas articulan su quehacer. Aspectos como la pedagogía, la didáctica, elementos conceptuales propios del saber matemático, discursos normativos, etc. Al detenerse en este último, se ha encontrado que las normas, leyes, lineamientos, entre otros elementos de la regulación y estructuración de los procesos formativos, incluyen dentro de sus discursos el uso de la palabra “crítico(a)” en diferentes contextos y articulándola con muchas otras palabras, sin que realmente se esté entendiendo o manejando adecuadamente, en términos de lo que a desarrollo integral de docentes se refiere.

Al realizar el análisis documental de tales discursos, llevado a cabo a partir de la indagación de los usos, significados y papeles que se le asignan a la palabra “crítico(a)” esto, con el fin de entender qué estructura conceptual tiene tal palabra; se ha encontrado que puede llegar a ser tomada como polisémica y que es asignada a características de los docentes a formar, así mismo se toma como un enfoque de pensamiento que el docente puede adoptar en su quehacer dependiendo de las condiciones culturales y sociales de sus estudiantes y de sus pares.

Se evidenció también que, a pesar de estar indicada dentro de los discursos, muchas veces no se usa o se ignora, haciéndole parecer un auxiliar más en los enunciados y en los casos en los que es usada, no se especifica cual es el significado que se le está atribuyendo.

ABSTRAC

Inside the processes of teachers' formation they give themselves different relations that define them from different aspects but that in last articulate his occupation. Aspects like the pedagogy, the didactics, conceptual own elements of knows mathematician, normative speeches, etc. On having stopped in the latter, one has found that the procedure, laws, limits, between other elements of the regulation and structure of the formative processes, include inside his speeches the use of the word "critic" in different contexts and her articulating with many other words, without really he understands himself or handling adequately, in terms of what to teachers' integral development refers.

On having realized the documentary analysis of such speeches, carried out to dividing from the investigation of the uses, meanings and papers that assign him to the word "critic" this, in order to understand what conceptual structure has such a word; one has thought that it can manage to be taken like polysemic and that it is assigned to characteristics of the teachers to forming, likewise it takes as an approach of thought that the teacher can adopt in his occupation depending on the cultural and social conditions of his students and on his couples.

There was demonstrated also that, in spite of being indicated inside the speeches, often is not used or to be ignored, making him seem help more in the terms of reference and in the cases in those that it is used, there is not specified which is the meaning that.

Tabla de contenido

CAPÍTULO I: Delimitación del problema de investigación.....	10
1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	10
2. JUSTIFICACIÓN.....	12
3. OBJETIVOS	13
3.1.1. General:	13
3.1.2. Específicos:	13
CAPÍTULO II: Referente conceptual	14
4. MARCO CONCEPTUAL.....	14
4.1 Antecedentes	14
4.2 Discurso, Verdad, Sujeto y Poder en Michael Foucault.....	22
CAPÍTULO III: Referente Metodológico	28
5. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN	28
5.1 Investigación cualitativa.....	28
5.2 Análisis discursivo	30
CAPÍTULO IV: Análisis cuantitativo y cualitativo del uso de “crítico”	32
6. CONTEXTOS DEL ANÁLISIS DISCURSIVO	32
6.1 MATRICES DE ENUNCIACIÓN.....	33
7. ANÁLISIS CUALITATIVO DEL USO DE LA PALABRA CRÍTICO(A) EN LOS CONTEXTOS	54
8. CONTRASTE ENTRE EL ANÁLISIS CUALITATIVO Y ANÁLISIS DISCURSIVO DEL USO DE LA PALABRA CRÍTICO(A)	89
CAPÍTULO V: Conclusiones.....	97
BIBLIOGRAFÍA.....	99

INTRODUCCIÓN

El presente documento hace parte de un trabajo de grado de pregrado, de la Licenciatura en educación básica con énfasis en Matemáticas, que abordó la problemática del análisis del discurso sobre la palabra crítico (a) en la normatividad de la formación de docentes de matemáticas.

Se destacan tres grandes capítulos que refieren primero a la categorización de los discursos existentes de los procesos formativos con el fin de organizarlos dependiendo el enfoque de cada uno de ellos, seguido de las matrices de enunciación creadas para analizar tales discursos y por último el análisis realizado a partir de tres frentes: cuantitativo, cualitativo y discursivo. En conjunto, estos tres capítulos han permitido llegar a concluir acerca de los aspectos que influyen en el uso de la palabra en cuestión.

CAPÍTULO I: Delimitación del problema de investigación

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La formación de docentes de Matemáticas en Colombia ha adquirido bastante significancia e importancia, viéndola desde distintos aspectos: culturales, educativos, sociales, políticos, económicos, etc., pues se podría decir que el hecho de enseñar matemáticas requiere un mayor nivel de profundidad pedagógica y didáctica, ya que todo en el mundo está hecho en alguna medida con matemáticas, casi que todo lo que vive a diario cualquier ser humano, tiene que ver con estas, lo que hace que la formación que se recibe en esta área sea impartida por un profesional idóneo que sepa redireccionar los conocimientos de sus estudiantes, que tenga capacidad de contextualizar el saber, de generar distintos tipos de pensamiento por medio de su práctica y en últimas, que siga aportando a los aspectos mencionados anteriormente. Debido a esta importancia que han cobrado los procesos de educación de docentes, todo el tiempo se está propendiendo por normarla e investigarla en aras de su fortalecimiento.

En los últimos años, se han reglamentado aspectos de las estructuras formativas de profesores en Colombia, como las características que deben cumplir los procesos de calidad para los programas de formación inicial y posgracial, la capacitación en el manejo de las TIC's, la preparación pedagógica y didáctica que debe tener un docente de matemáticas, etc. Pero llama la atención un elemento importante de la normatividad de tales estructuras y ha sido la mención repetitiva de enunciados como “ser crítico”, sin que exista claridad sobre lo que realmente significa o para qué sirve este tipo de enunciados en el proceso de desarrollo integral de los docentes.

Haciendo énfasis en lo mencionado anteriormente, y tomando aquello de “ser crítico”, como uno de los principales tópicos a los que los programas de educación inicial de docentes en Colombia ha apuntado a potencializar en los estudiantes, es claro que en lo que a

normatividad se refiere, este término ha tenido distintas denominaciones: espíritu, capacidad, pensamiento, y muchas otras más, pero la falencia que realmente surge, es que la sola enunciación no deja ver específicamente su significado, ni su aplicabilidad y desarrollo dentro de los programas de formación y después en la práctica pedagógica. Por lo anterior, se planteó la siguiente pregunta problemática.

¿Cómo se enuncia desde discursos normativos, la significación de lo crítico en la formación de docentes de Matemáticas en Colombia? ¿Desde cuándo? ¿para qué?, ¿cómo?

2. JUSTIFICACIÓN

Teniendo en cuenta que se ha mencionado en gran medida el hecho de “ser crítico” en los procesos de formación de docentes de matemáticas en Colombia, este concepto es susceptible a distintas interpretaciones y a distintos procesos de aplicabilidad y desarrollo por los actores del proceso de enseñanza y aprendizaje de las matemáticas.

Este elemento ha sido blanco de investigación de tipo pedagógico y didáctico en el trabajo de la matemática educativa, pero es necesario y muy importante poder evidenciarlo dentro de los discursos que estructuran y regulan la preparación de profesores de Matemáticas en nuestro país, de lo cual no se tienen muchas referencias o bases sólidas para poder sustentar cuál es el papel y el significado que toma lo crítico en la estructuración de toda la normatividad alrededor de la cual giran los procesos formativos.

Es necesario poder analizar e interpretar la concepción de lo crítico, sobre todo en el ámbito normativo, debido a que es allí donde nace cuál es el deber ser de este concepto en lo que a educación matemática se refiere, ya que de las normas se han de desprender los demás aspectos que refieran a lo crítico, pues es de esperarse, que si existe una claridad de lo que se quiere decir para el caso específico de la presente investigación con “crítico” en términos normativos, se podrá estructurar profundamente lo pedagógico, lo didáctico y cualquier aspecto que intervenga en la formación de profesores en Colombia.

3. OBJETIVOS

3.1.1. General:

- Conocer cuál es el significado que la normatividad de la formación de docentes de Matemáticas en Colombia le ha dado a la construcción de lo crítico en los futuros docentes.

3.1.2. Específicos:

- Identificar aquellos discursos normativos, que han incluido dentro de su estructura la construcción de lo crítico y de qué manera lo han hecho.
- Indagar acerca de los aportes que los discursos normativos planteados por los entes gubernamentales educativos a nivel nacional en los distintos niveles de escolaridad, han hecho a la construcción de lo crítico en los estudiantes.
- Generar elementos de tipo pedagógico que aporten en la transformación de la concepción que los discursos han tenido acerca del pensamiento crítico en la formación de docentes de Matemáticas en Colombia.

CAPÍTULO II: Referente conceptual

4. MARCO CONCEPTUAL

4.1 Antecedentes

Como parte de la búsqueda de aquellos elementos de tipo investigativo que puedan aportar en el análisis de la concepción de lo crítico en los discursos normativos de la formación de docentes de matemáticas en Colombia, se tienen los siguientes antecedentes.

4.1.2 Antecedentes sobre la preparación de docentes en Colombia

LA FORMACIÓN DE LOS DOCENTES EN COLOMBIA, estudio diagnóstico. Universidad Pedagógica Nacional de Colombia (2004)

El documento expone, los resultados y la información obtenida a través de la realización de un estudio acerca de los procesos formativos de docentes en Colombia, esto en cuanto a distintos niveles de enseñanza como la básica, media, profesional y así mismo evidenciar los distintos procesos de acreditación de las instituciones de educación, todo esto enmarcado en lo que la legislación colombiana estipula para lo que a preparación de docentes se refiere.

Los autores del documento, utilizaron como instrumento de recolección de la información, encuestas, cuestionarios, entrevistas y demás, a diferentes actores de la educación colombiana, inicialmente en las escuelas normales y en distintas facultades de educación, buscando recopilar información que les permitiera conocer más aspectos relevantes en aras de la construcción de una realidad de lo que es formar profesores en Colombia.

A grandes rasgos, el documento expone cuatro tópicos importantes; el primero de ellos, se refiere a aspectos históricos, haciendo un esbozo de los intentos iniciales por formar docentes, por medio de la caracterización de los objetivos de las instituciones educativas iniciales como por ejemplo las normales, se resalta principalmente, la importancia que tomó en las primeras

épocas el hecho de ver a los docentes como sujetos sociales, entendiendo que su labor es necesaria para el desarrollo de una sociedad.

En el segundo y tercer apartado se hace un paralelo por medio del análisis de algunos decretos y en general la legislación existente para la formación de docentes y la manera como tal legislación fue acogida por las instituciones de educación en busca de la resignificación del valor del docente.

En el último apartado, se muestran algunas tendencias acerca de la renovación de la formación de docentes y algunas opciones para hacer otros tipos de escuela en Colombia.

Se concluye el documento, señalando la importancia de darle un lugar relevante a los docentes en Colombia, la necesidad de que las instituciones educativas puedan crear programas de actualización y de constante preparación para los docentes en términos de lo que las dinámicas y los contextos sociales proponen.

LA FORMACIÓN DE DOCENTES EN COLOMBIA – Libia Stellla Niño Zafra, Rafael Díaz Borbón (s.f)

El documento expone, las falencias que han tenido los distintos planes de gobierno y la legislación educativa en Colombia con respecto a la formación de docentes.

Los autores basan sus argumentos en el análisis de la objetividad de los decretos y planes, estableciendo una crítica a todos aquellos requisitos que en distintas épocas de la historia de la educación en Colombia, en el papel se supondría que deben llenar los docentes y los programas de formación en Colombia, realizando una reflexión sobre cada ley o normativa expedida en la última década sobre el deber ser de la educación para futuros profesores, viendo a grandes rasgos que éstos estaban cosificando de alguna manera el rol del docente, quien debe encajar en el sistema estructurado por la legislación. Todo lo anterior, ha estado mediado por la necesidad de lograr la calidad educativa, de cumplir con ciertos estándares, de hacer la realidad las expectativas de la nueva sociedad. Se muestra también que a partir del análisis de la historia, se generó la preocupación por cambiar de rumbo, y darle un nuevo significado a la profesión docente por medio de las nuevas legislaciones.

Los autores concluyen sobre la importancia de la crítica a la práctica docente y la reflexión sobre la misma, pues de ahí se derivan los cambios en la formación que permitirán generar modelos curriculares más cercanos a la realidad del ser docente en Colombia.

LA FORMACIÓN DE DOCENTES DE MATEMÁTICAS EN COLOMBIA- Diana Gil Cháves (2013)

El documento hace parte de un apartado de una tesis doctoral, orientado hacia resolver algunos cuestionamientos acerca de cómo se ha desarrollado la formación de docentes de matemáticas en Colombia, buscando aquellos tópicos que hayan incidido en tal proceso de formación.

La autora debate acerca de la diferencia marcada entre formar y capacitar pues éstas dos tienen génesis y objetivos distintos en lo que a educación se refiere, pues la primera se inclina hacia el hecho de “transformar” y la segunda hacia la adquisición de ciertas habilidades para desarrollar alguna acción y es este aspecto el que ha marcado la existencia de la formación de docentes de matemáticas en Colombia.

En el documento, se hace un barrido por la época de la colonia, donde se veía una marcada influencia de los estratos socio económicos y la religión en el acceso a la educación formal y de calidad, así como las necesidades que se buscaban cubrir en los sujetos dependiendo de tu posición social y económica. Todo éste sucedido por los cambios que los distintos gobernantes de Colombia buscaron efectuar en la educación nacional a lo largo de algunas épocas.

La autora resalta la significación del docente de matemáticas que se empezó a dar con el tiempo, evidenciando las necesidades de actualización, análisis de las prácticas educativas, creación de escuelas normales y facultades universitarias, construcción de políticas educativas, así como la importancia de la obtención de los títulos universitarios para garantizar la idoneidad de los docentes.

Se concluye en el documento, que todos los cambios que en Colombia se han generado en lo que a educación se refiere, responden a intereses políticos, económicos, religiosos y que genera un interrogante acerca de cuál debería ser el objetivo principal del docente de

matemáticas en Colombia, pues se abre una doble vía donde se encuentran el desempeño y la integralidad de los estudiantes a quienes se pretende formar.

**COLOMBIA: EDUCACIÓN MATEMÁTICA Y FORMACIÓN DE PROFESORES. HACIA LA CONSOLIDACIÓN DE UN CAMPO PROFESIONAL Y CIENTÍFICO-
Edgar Alberto Guacaneme, Gilberto Obando, Diego Garzón, Jhony Alexander Villa (2012).**

Este apartado hace parte del documento denominado: *“La formación inicial y continua en enseñanza de las Matemáticas de Colombia, Costa Rica, República Dominicana y Venezuela”*. Y específicamente se refiere a algunos aspectos que han hecho parte de la formación de docentes de Matemáticas en Colombia, específicamente en cuanto a las transformaciones que se han llevado a cabo producto de cambios sociales, políticos, culturales, económicos, etc.

Haciendo énfasis en el contexto histórico de la educación de docentes de Matemáticas, el documento expone una serie de factores que han intervenido y afectado de una u otra forma tales procesos de formación. Como lo es el caso de la rivalidad que en su momento se llegó a generar entre los formadores de aspectos disciplinares de la Matemática y aquellos didácticos de la misma, en el afán por jerarquizar los contenidos educativos de la formación de docentes.

Lo anterior, produjo una diversificación de los procesos formativos y así mismo de la titulación de los docentes de Matemáticas, en la cual se establecían distintas titulaciones dependiendo el énfasis educativo que tuviera el egresado, brindando particularidades para cada tipo de docente de Matemáticas.

A su vez, los autores exponen la necesidad latente de formar docentes investigadores en todos los ámbitos de su práctica educativa, pero también se plantea los obstáculos con los que se encuentran los docentes al articular su práctica educativa con la creación de proyectos de investigación que beneficien su quehacer y el de su comunidad. A ello sumándole que deben existir procesos de acreditación de alta calidad para los programas de postgrado como especializaciones, maestrías, etc; con el fin de garantizar que los docentes hagan énfasis en

sus propios títulos y enriquezcan su profesión. Así mismo, se resalta la importancia de una formación integral en el manejo de las TIC's y en la aplicación de tales conocimientos adquiridos en el aula de clase.

Los autores finalizan concluyendo que uno de los grandes logros que ha tenido la educación matemática en Colombia, ha sido la conformación y consolidación de comunidades, grupos y eventos académicos que buscan generar espacios de socialización de las transformaciones, logros y creaciones que la educación matemática ha tenido y ha permitido en otros ámbitos de la educación. Otro aspecto relevante ha sido las iniciativas gubernamentales en pro de fomentar la formación continua de docentes de matemáticas en Colombia, mostrando variedad y transversalidad en los programas académicos que ofrecen las instituciones de educación superior.

ETNOMATEMÁTICA Y FORMACIÓN INICIAL DE PROFESORES DE MATEMÁTICAS: EL CASO COLOMBIANO – Armando Aroca, Hilbert Blanco, Diana Gil. (2016)

El documento busca exponer algunas de las principales razones por las cuales la etnomatemática, tiene poca acogida en los procesos de formación inicial de docentes de matemáticas en Colombia. Tales argumentos fueron recogidos por medio de la indagación con distintos docentes de Universidades que ofrecen programas relacionados con la formación de docentes de matemáticas.

Los autores hacen un recorrido por algunas investigaciones que se han hecho previamente con respecto al papel que la etnomatemática ha jugado en la formación inicial de docentes de matemáticas y así mismo muestran un poco de la historia de la etnomatemática en Colombia, donde se evidencia que ésta práctica ha servido a lo largo del tiempo para comprender las matemáticas en el contexto social en el que se desarrollan quienes reciben tal educación, mostrando a su vez, que es posible llevar a cabo un tipo de educación matemática para distintos grupos étnicos, sin tener que desligarlos de su cultura y de su realidad social y económica y articulando los saberes y tradiciones propios de su comunidad.

Todos estos avances, han permitido que, en Colombia, se conformen comunidades académicas alrededor de aspectos socioculturales que involucren el trabajo matemático con

distintos grupos poblacionales del país, permitiendo que se generen espacios de debate y producción académica de tipo investigativo en pro del crecimiento y estructuración de la etnomatemática en Colombia.

En la búsqueda de respuestas a la problemática planteada anteriormente acerca de la poca receptividad que ha tenido la etnomatemática en los programas de formación inicial de docentes de matemáticas en Colombia, los autores utilizan una metodología de tipo exploratorio, por medio de entrevistas con preguntas abiertas a docentes de distintas universidades del país que ofrecieran los programas de LEBEM ó LM.

Se encontró que los docentes entrevistados coinciden en que al ser Colombia un país pluriétnico y multicultural, los docentes que se formen, deben poder responder a todas las necesidades y características de las poblaciones a las que se enfrenten y así mismo tener una visión más amplia de las matemáticas, todo ello lo permite la implementación de la etnomatemática en los procesos de formación de docentes.

Como conclusión los autores señalan que la etnomatemática está en un proceso de crecimiento y desarrollo que permitirá cubrir la demanda de inclusión en Colombia y que permita a los docentes adoptar distintas formas de pensar y hacer matemáticas, encaminándolas directamente a beneficiar a los grupos sociales gracias al uso óptimo de sus saberes y tradiciones.

4.1.3 Antecedentes sobre la normatividad de la formación de docentes de matemáticas en Colombia

EL CONTEXTO NORMATIVO DE FORMULACIÓN DE LOS PROGRAMAS DE FORMACIÓN INICIAL DE PROFESORES DE MATEMÁTICAS – Edgar Guacaneme, Mauricio Bautista, Claudia Salazar (s,f).

El documento busca mostrar y hacer un barrido por las principales leyes, normas, decretos y resoluciones que se han creado con el fin de estructurar los programas de formación de docentes.

Se hace un esbozo de los principales aspectos que se incluían en decretos como el 272 de 1988 en el cual se establecen algunas disposiciones con respecto a los mínimos no

negociables hacia los cuales debería apuntar a educación encaminada a la formación de docentes en Colombia. Objetivos similares a los anteriores traían consigo el decreto 2566 de 2003 y la resolución 1036 de 2004, éste último definiendo además, las características de los procesos de calidad para los programas de formación inicial y posgradual.

En el ámbito específico de la enseñanza de las Matemáticas, la misma resolución habla acerca de la necesidad de definir las particularidades de los programas de formación especificando entonces que sólo podría existir la Licenciatura en educación básica con énfasis en Matemáticas y la Licenciatura en Matemáticas, dándole a éstas dos modalidades la posibilidad de énfasis de los egresados en la educación media y técnica respectivamente.

En otros decretos, se exponen aspectos como el de la doble titulación en matemáticas y el sistema de créditos académicos. A lo largo de las décadas se han presentado una serie de derogaciones y reestructuraciones de los decretos encontrando como principal cambio la promulgación de las características específicas de la calidad de los programas de formación de docentes que a grandes rasgos tienen que ver con la investigación, manejo de las TIC's y autocritica de la práctica.

Otro ámbito relacionado con la normatividad de los programas de formación de docentes, son los “desarrollos curriculares” relacionados con los lineamientos, estándares curriculares y la incorporación de nuevas tecnologías al aula.

Documentos encaminados hacia el establecimiento de directrices para la formación de docentes de matemáticas en cuanto a la articulación de lo matemático, lo didáctico y lo pedagógico, así como la estructuración de los pensamientos del trabajo matemático, en aras de establecer cuales son aquellas competencias matemáticas que deben desarrollar y/o alcanzar los estudiantes dependiendo de su nivel de escolaridad.

Para concluir, los autores señalan que todos aquellos individuos que hacen parte en algún momento del proceso de formación de docentes de matemáticas deben empezar a ser conscientes de la importancia de proponer nuevas iniciativas, contempladas en leyes, decretos y normas; en búsqueda de beneficios para futuras generaciones de profesores y de los estudiantes.

LA PREPARACIÓN DE DOCENTES DE MATEMÁTICAS EN COLOMBIA – Luis Carlos Arboleda (2016).

El documento busca dar respuesta a tres tópicos importantes: Formación inicial; formación, capacitación, profesionalización en servicio y fortalezas, debilidades y desafíos en la preparación de docentes. El análisis que realiza el autor, se lleva a cabo por medio de la indagación de la normatividad existente en Colombia con respecto a la formación de docentes.

Inicialmente, se resalta que la cobertura de los programas de formación de profesores en Colombia se concentra principalmente en Antioquia, Valle y Bogotá, llegando a 24 de los 32 departamentos del país. Se muestra también que los programas de licenciatura son los de menos demanda con respecto a otras carreras profesionales, lo que además permitió con la Ley 115 de 1994 que no sólo quienes tuvieran título de licenciado pudiera ejercer la docencia sino casi que cualquier profesional o egresado de carreras técnicas.

En el decreto 2566 de 2003, establecen los procesos de evaluación constante a los que deben ser sometidos los programas de formación de docentes para obtener los registros de alta calidad y acreditación para los mismos.

Con respecto a la educación matemática, en 2012 existían alrededor de 40 grupos de investigación a los cuales estaban adscritos la mayoría de los docentes de LEBEM y L.M. Grupos que han permitido que se genere una red de producción académica en torno a la educación matemática de varios actores de los procesos educativos como los docentes en formación, egresados, docentes y demás.

Se habla también del sistema que rige el estatuto docente, Decreto 1278 de 2002, que regula los diferentes niveles de ascenso de los docentes en Colombia teniendo en cuenta ítems como la experiencia, los estudios posgraduales, etc. Así mismo el autor hace un barrido rápido por algunas de las normas que rigen los estudios que puede hacer un docente en Colombia luego del pregrado como las especializaciones, maestrías y doctorados.

Con respecto a las fortalezas de la formación de docentes encontradas, se encuentran la existencia de una política pública de acreditación de los programas de formación en pro de

garantizar la calidad de los mismos. Se encuentra también la existencia de los grupos y comunidades de investigación que logran redireccionar el quehacer del educador matemático por medio del análisis y la crítica a la propia práctica, transformando los objetivos de los programas de formación inicial.

Como debilidades se señala que, a pesar de existir una política de acreditación, menos de la mitad del total de programas que ofrecen la formación de docentes de matemáticas en Colombia están acreditadas, lo que hace que hayan más desafíos en la búsqueda de una estructuración idónea de las LEBEM y L.M en el país.

4.2 Discurso, Verdad, Sujeto y Poder en Michael Foucault

Para comenzar, es necesario aclarar que la referencia principal que se ha tomado viene dada desde los desarrollos de Michel Foucault con respecto a análisis discursivos.

Se debe empezar por conceptualizar el discurso. Para Foucault, citado por Navia, C (2007): es “*más bien un campo de regularidad para diversas posiciones de subjetividad*”. (Pág 6). De lo cual se puede decir que el discurso es un conjunto definido donde puede evidenciarse la discontinuidad del sujeto consigo mismo, así como la capacidad de poder relacionar sus enunciados con el contexto institucional en el que se desenvuelve y donde estos toman sentido.

Además, Miramón (2013), dice que para Foucault, el discurso pertenece a un conjunto de enunciados de un mismo sistema de formación, y a su vez señala:

“El sistema de formación es un complejo de relaciones que funcionan como reglas. Las formaciones discursivas no se transforman totalmente en su estructura cuando dan paso a los discursos. En ellas hay vacíos, límites, recortes; no son una totalidad uniforme, sino una dispersión de enunciados”. (p. 56)

Al hablar del sujeto, Foucault señala que es quien realmente le da sentido y poderío al discurso: “si el discurso consigue algún poder, es de nosotros de quien lo recibe” Foucault, M (1980) (p.10). A ello se le añade la intención que tiene el sujeto de darle poder al discurso haciéndolo un objeto de deseo, éste deseo, unido al poder, crean lo que se conoce como *voluntad de verdad*.

Para el caso particular de la presente investigación, el sujeto jugará un papel fundamental en la comprensión de los que se conoce como “lo crítico” en términos de indagar acerca de cuáles son las concepciones que los sujetos tienen acerca de ello y ver si es en el análisis de los enunciados que el sujeto modifica la significancia que tiene este objeto a estudiar o realmente está analizándolo de la manera adecuada haciendo uso de la relación centrada en el poder y la verdad.

Foucault además, habla de las *instancias de emergencia*, que son tomadas como aquellas que permiten encontrar el génesis de objetos de estudio, las razones por las cuales es llamado así y no de otra manera, y otros aspectos de tipo histórico que pueden hacer parte de tal discurso, tal y como señala Navia (2007):

“En el campo de la educación podemos indagar las superficies de emergencia del objeto denominado formación, calidad, disciplina, entre otros y plantearnos interrogantes tales como dónde surgió, cómo fue designado y analizado, en determinado momento histórico, por qué fue nombrado así, cómo, por qué emergió este objeto y otro no, cómo ha sido nombrado a lo largo del tiempo. De igual modo sería importante cuestionarse de qué forma, en los últimos años, está siendo nombrado este concepto, renombrado, con qué nuevas dimensiones”. (p. 2)

Aterrizando este aspecto al caso del análisis discursivo, las instancias de emergencias serán uno de los aspectos más relevantes a la hora de realizar el análisis de los discursos normativos que nos competen. Así como el uso de otro elemento fundamental en los desarrollos de Foucault como lo son las *rejillas de especificación*, que, según Navia, C (2007), permite clasificar, dividir, unir, y demás los elementos asociados a cierto objeto o concepto a estudiar.

Volviendo a lo relacionado con los enunciados emitidos por los sujetos, es necesario hablar de lo que a verdad y poder se refiere. Con respecto al primero, Briñol (2010), da significación a la verdad de la siguiente manera: “(...) el conjunto de reglas según las cuales se discrimina lo verdadero de lo falso y se ligan a lo verdadero efectos políticos de poder”. Briñol (2010)

Este autor, citando a Foucault, dice que la verdad no puede ser tomada como una disciplina, sino que se refiere al análisis de una relación de poder, es decir, los enunciados de poder serán los que definan lo que puede ser tomado como verdadero y lo que no.

Al relacionar lo anterior con la presente investigación, es necesario tener claro lo que se ha de tomar como la verdad con respecto a las concepciones de “lo crítico” en los discursos normativos de la formación de docentes de matemáticas en Colombia.

Al hablar de verdad, se toma un concepto importante que es el poder, del cual Foucault presenta unas características fundamentales:

Se caracteriza por dos funciones principales: por un lado, la exclusión; y por otro, la engendración. En cuanto a la exclusión, el poder tiene la propiedad de negar, de prohibir, de excluir, de ocultar. Mientras que en la engendración el poder produce, y, en efecto, una de las cosas que produce es la verdad. Foucault (1996)

Cortés, L (2010), dice que la relación entre el poder y la verdad es indestructible, pues el poder necesita de la verdad para que sus enunciados tengan validez y la verdad produce mecanismos de poder.

Ahora bien, es necesario ahondar en el análisis discursivo y en él, en las prácticas discursivas, las cuales son definidas por Sebastian Botticelli (s.f) como “(...) modo de abordar el lenguaje en su dispersión, su materialidad, sin referirlo ni a la sistematicidad de una estructura ni a una significación originaria que sólo la reinterpretación hermenéutica pudiera llegar a restituir”. (p.116)

Las prácticas discursivas buscan el génesis de cada enunciado y analizar las características a partir de las cuales ha permanecido y no ha sido sustituido por otro.

Se debe hablar también de una de las instancias a las que Foucault ha llamado fuerzas y que se denomina *subjetividad*. Navia, C (2007) señala que “(...) la producción de subjetividad en un dispositivo se da en la medida en que de cierto modo se genera una línea de fuga en el mismo”. (p. 6)

Es decir, el sí mismo encuentra un espacio de ruptura al hablar de las líneas de poder y de saber sobre las cuales se sostiene, desarrollando la subjetividad como un proceso de individualización que a su vez se da en un grupo de personas.

Para ahondar un poco más en la búsqueda de los conceptos que nos atañen en la presente investigación, es necesario mencionar el aporte de Freitas y Walshaw (2016) quienes realizan

un análisis del trabajo de Foucault, que ya se ha mencionado anteriormente, y del cual es necesario hacer algunos énfasis.

Según Freitas y Walshaw (2016), para Foucault es necesario que, en términos de lograr efectos en el sistema de poder y conocimiento, se debe plantear un *régimen de verdad*, producido por cada sociedad, y que incluye un proceso de producción, regulación y distribución, donde se le encuentra su valor de verdad, como se menciona a continuación:

Cada sociedad tiene su régimen de verdad, su "política general" de verdad: es decir, los tipos de discurso que acepta y hace funcionar como verdadera; Los mecanismos e instancias que permiten distinguir afirmaciones verdaderas y falsas, los medios por los cuales cada uno es sancionado; Las técnicas y procedimientos otorgados valor en la adquisición de la verdad; El estatus de los acusados de decir lo que cuenta como verdad (Freitas y Walshaw (2016) citando a Foucault, (1984), p. 73)

Señalan también las autoras, que lo que se considera como verdadero en cualquier relación social no debería ser considerado universal.

Ahora bien, otro concepto anteriormente abordado es el de poder, el cual Foucault toma como un elemento imprescindible y siempre presente en la vida social de cualquier individuo, pues es aquella fuerza que puede hacer o deshacer cualquier cosa. Según Freitas y Walshaw (2016), el poder debe tomar una significación diferente a la de represión de sistemas, sino como un ente que puede cambiar todo en el mundo a partir de su importancia facilitadora y constructiva.

Con estas características, Foucault se separa de las concepciones sociopolíticas, en donde se realza la relación *gobierno- sujeto*, en donde el primero es quien ejerce el poder sobre el segundo. Al respecto señalan Freitas y Walshaw (2016):

En el entendimiento de Foucault, tanto el "soberano" que ejerce el poder como el "sujeto" sobre el cual actúa el poder son conceptualmente anteriores al ejercicio del poder en la relación. Es decir, el poder es consecuencia de, en vez de instigar en, su existencia en la relación. (p. 49)

Foucault señaló que el poder no es una posesión, sino que es algo practicado, pues se encuentra en todos los sistemas y relaciones sociales y con respecto a sus alcances las autoras mencionan:

Los efectos del poder se experimentan en todo el cuerpo social en las prácticas sociales cotidianas. Si los efectos se experimentan abiertamente, las fuentes de esos efectos a menudo se eclipsan desde la vista. El poder infunde engañosamente nuestra comprensión de la "realidad. (Freitas y Walshaw, 2016, p. 50)

Lo anterior, como lo menciona Foucault se evidencia como producto del uso de las *prácticas divisorias*, las cuales actúan como herramientas de clasificación y distinción de cómo perciben los seres humanos a sí mismos y a los demás. Como ejemplo de esto está las evaluaciones internas en la escuela y las evaluaciones estandarizadas que provienen de fuera de la escuela.

El último, pero no menos importante concepto a tratar es el de discurso, el cual en Foucault se convierte en la forma de estructurar las prácticas sociales y diferentes áreas del conocimiento, que se aleja de los sistemas sociolingüísticos, y se enfila hacia la constitución de entidades y relaciones sociales. Convirtiéndose entonces, en formas que no solamente dan sentido al mundo, sino que también organizan socialmente y muestran a cada individuo como un sujeto pensante y actor de la vida social en la que se desenvuelve:

Los discursos no sólo reflejan o representan entidades y relaciones sociales; ellos lo construyen o "constituyen" activamente. Diferentes discursos constituyen entidades clave (por ejemplo, «enfermedad mental», «estudiante acelerado» o «aritmética») de diferentes maneras y sitúan a las personas de diferentes maneras como sujetos sociales (por ejemplo, «maestro», «estudiante»). (Freitas y Walshaw ,2016, p.47)

Según Freitas y Walshaw (2016), el objetivo no es crear una línea que divida y categorice al discurso en distintos medios, sino que se debe buscar cómo se producen los efectos de verdad en los discursos.

Relacionando lo anterior con la manera en la que se pueden aplicar todos éstos conceptos en la formación de profesores de matemáticas, se puede hacer evidente que distintos discursos pueden llegar a configurar diferentes versiones del mundo, puede desvirtuar concepciones que se tienen acerca de la matemática en términos de ver el papel que cumplen los sistemas de poder y verdad en los discursos adoptados por un docente y cómo los aborda en el aula con sus estudiantes, en aras de darle identidad a lo que expresa. Al respecto Walshaw (2010), señala:

Convertirse en un maestro no es tanto un asunto de un viaje personal como un conjunto apenas visible de prácticas altamente coercitivas. El «saber hacer» docente está entonces ligado a las redes de poder, dirigidas al pensamiento, al habla ya las acciones, con vistas a producir construcciones particulares de identidad. Es el resultado del cumplimiento de un conjunto de prácticas que han sido naturalizadas para el maestro de pre-servicio en el aula. (Walshaw 2010, p. 126)

En términos a lo que a alcances del discurso que se refiere, Foucault señala que la discursividad no solamente organiza aquello que las personas hacen o dicen, sino que también ayudan a organizar a los individuos en distintos sistemas. En este sentido, al referirnos a nuestro caso en particular, lo anterior puede ser parte del proceso de análisis de los discursos normativos de la formación de docentes de matemáticas en Colombia y el uso que éstos hacen de la palabra “crítico (a)” con respecto a los grupos de clasificación que pueden ser estructurados, estableciendo filtros a las distintas significaciones y organizaciones que se hacen en estos discursos de la palabra en cuestión.

CAPÍTULO III: Referente Metodológico

5. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

5.1 Investigación cualitativa

Para el desarrollo de la investigación y teniendo en cuenta el énfasis de la misma, y para dar respuesta a la problemática, se utilizó una metodología que estuviera acorde con el contexto al cual se encontraba la investigación, por eso, como metodología fue seleccionada la cualitativa, ya que investiga el por qué y el cómo se tomó una decisión, pues según Mendoza R (2006) “La investigación cualitativa tiene como objetivo buscar un conocimiento que pueda abarcar una parte de la realidad, también la descripción de las cualidades de un fenómeno”.

La investigación cualitativa a diferencia de las otras metodologías (cuantitativa, científica, inductiva, entre otras), según Adler, (1998). “tiene la misión de saber qué ocurre en el proceso de investigación, en otras palabras, a través de experiencias toma las cualidades de una situación para comprender el objeto investigado” (p. 29).

Una de las ventajas de este tipo de investigación es que permite no especificar previamente o con anterioridad la técnica y/o instrumento de recolección de datos (entrevista, encuesta, observación, entre otros), sino más bien éste se escoge según los recursos o contexto en los cuales se encuentre el investigador. Lo que permitirá en la investigación, poder analizar inicialmente los datos que se tienen acerca de la normatividad de la formación de docentes en Colombia y partir de allí para generar más datos y recolectar información que se pueda contrastar con la obtenida inicialmente.

Además, Quecedo y Castaño (2002), definen la investigación cualitativa como: (...) la investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable (Pág. 8). Lo que al llevarlo a la presente investigación, permitirá evidenciar más claramente, aquella información relacionada con lo que los discursos normativos quieren decir acerca de lo que se ha llamado “lo crítico” en la formación de docentes de matemáticas en Colombia.

Como complemento a la metodología escogida, también se debe hacer énfasis en la investigación documental, pues este tipo de investigación va a permitir analizar a fondo toda la información consignada en documentos acerca de la normatividad de la formación de docentes de Matemáticas en Colombia, y de ésta manera poder evidenciar las características de los discursos legales acerca de lo que en ellos se concibe como “lo crítico”. Según Montiel R, (2009) la investigación documental permite encontrar en ella lo siguiente:

- *Permite obtener una visión muy amplia de los conocimientos sobre el tema.*
- *Genera en la o el investigador una apreciación objetiva sobre el fenómeno.*
- *En la actualidad ofrece una variedad de fuentes muy diversa.*
- *Ofrece al investigador la información pura tomada de una fuente que describe fenómenos que en ocasiones el acceso hacia ellos es difícil o imposible.*
- *Permite al investigador crear un juicio particular sobre el fenómeno comparado la información obtenida con las experiencias y conocimientos propios.*

Otro aspecto fundamental a tener en cuenta como referencia metodológica, es el análisis de discursos, pues como lo menciona Santander, P (2011), es necesario estudiar el lenguaje en uso, y todos los factores que influyen en éste, como se señala a continuación:

A ello se suma la valoración de lo que Verón (1998) y otros autores de la llamada segunda semiología denominan la materialidad de los signos, o sea, los efectos sobre la realidad social que tienen los discursos (constituidos por signos de diferente naturaleza, no sólo lingüísticos. (p. 200).

La necesidad de analizar discursos también radica en analizar la realidad social, buscando generar conciencia acerca de los objetos ya conocidos, para nuestro caso los discursos acerca de la concepción de “lo crítico” en la formación de docentes de Matemáticas en Colombia.

Se busca entonces, conocer más acerca de tópico anteriormente mencionado, por medio de los discursos que hablan de ello y no sólo en las ideas que se tienen sobre él, mostrando avances en el contexto social al que pertenecen tales discursos como se menciona: “(...) analizar el discurso que circula en la sociedad es analizar una forma de acción social”. (Santander, 2011, p. 210)

El análisis discursivo permitirá en nuestro caso particular, encontrar cuáles son inicialmente los factores que influyen en la concepción de “lo crítico” en los discursos normativos, qué aspectos hacen que tales concepciones cambien de un discurso a otro y así mismo evidenciar cómo los adopta y desarrolla la sociedad.

5.2 Análisis discursivo

Teniendo en cuenta, que más allá de realizar una investigación documental, se busca analizar los discursos encontrados en tales investigaciones y buscando generar hilos conectores entre los referentes teóricos de la presente investigación, con los referentes metodológicos de la misma, se ha puesto como base para el análisis los aportes hechos por Foucault (1995) quien establece distintos estadios de análisis del discurso que serán descritos a continuación.

Los análisis de discurso foucaultianos, buscan describir un conjunto de enunciados, a partir de las cuatro dimensiones ya enumeradas, bajo las siguientes recomendaciones de Foucault (1995, citado en Carneiro, 2000):

- A) Formación de objetos: No suponiendo que ellos se refieren a un objeto único, por lo que hay que buscar la descripción de los múltiples objetos que aparecen y se transforman, buscar las designaciones de un término que tiene diferentes significados, en tiempos diferentes o, al mismo tiempo, en series divergentes;
- B) Formación de las modalidades enunciativas: No suponiendo los enunciados coherentes y encadenados, por lo que hay que procurar la caracterización de la coexistencia de enunciados dispersos y heterogéneos, de la manera como uno se apoya en el otro, por la cual se suponen o excluyen, la transformación que sufren, el juego de su relevo, de su posición y su contraposición;
- C) Formación de conceptos: No determinando un sistema de conceptos permanentes y coherentes que allí se encuentran en juego, sino por la emergencia de nuevos conceptos, en su alejamiento, en la distancia entre ellos y, eventualmente, en su incompatibilidad;
- D) Formación de elecciones estratégicas: No por la identidad y persistencia de los temas, sino en las diferentes posibilidades que él abre en el sentido de reanimar

temas ya existentes, de suscitar estrategias opuestas, de dar lugar a intereses irreconciliables. (Carneiro, 2000. p. 10).

CAPÍTULO IV: Análisis cuantitativo y cualitativo del uso de “crítico”

6. CONTEXTOS DEL ANÁLISIS DISCURSIVO

Al llevar a cabo el proceso de indagación documental, se encontró que no todos los discursos provenían de los mismos contextos o referían a los mismos aspectos, por lo cual se hizo necesario dividirlos, de manera que el análisis pudiese realizarse desde distintos frentes, buscando dar claridad a los análisis realizados. Los contextos que se crearon según la estructura de los discursos son:

1. CONTEXTO: NORMATIVO

- **Constitución política de Colombia:** 0 veces
- **Ley 30 de 1992:** 1 vez, página 5
- **Ley 115 de 1994:** 5 veces, páginas 2, 6 (2 veces) 8 y 10
- **Ley 1188 de 2008:** 1 vez, página 2
- **Decreto 0709 de Abril 17 de 1996:** 0 veces
- **Decreto 3076 de 1997:** 1 vez, página 2.
- **Decreto 0272 de Febrero 11 de 1998:** 1 vez, página 2.
- **Decreto 2450 de 2015** (Lineamientos de calidad para las licenciaturas): 2 veces, páginas 6 y 17.
- **Resolución 1036 Abril de 2004:** 1 vez, página 3.
- **Resolución 5443 de 2010:** 0 veces.
- **Resolución 02041 de 2016:** 2 veces, páginas 2 y 5.

2. CONTEXTO : LINEAMIENTOS

- **Política de formación de educadores (MEN, s,f):** 0 veces.
- **Acompañamiento a programas de formación inicial de docentes (MEN, s,f):** 0 veces

- **Sistema colombiano de formación de educadores y lineamientos de política (MEN, 2013):** 19 veces, páginas 17, 49, 50, 51, 52 (4 veces), 64, 73, 94, 110, 131, 134 (2 veces), 141.
- **Foro educativo nacional 2014: ciudadanos matemáticamente competentes (MEN, 2014):** 3 veces, páginas 13, 14, 66.
- **Lineamientos de calidad para las licenciaturas en educación (MEN, 2014):** 10 veces, páginas 13, 16, 18 (3 veces), 23 (3 veces), 26, 28.

3. CONTEXTO: INFORMES, ESTUDIOS, COMISIONES

- **Una mirada sistemática a los programas de formación de profesores de matemáticas. Diana Gil Cháves (2016):** 2 veces, páginas 117 y 119
- **Tras la excelencia docente. Fundación Compartir (2014):** 2 veces, páginas 88 y 216

4. CONTEXTO: CONVENIOS, TRATADOS, PACTOS MULTILATERALES (OCDE, UNESCO, BANCO MUNDIAL)

- **Revisión de políticas nacionales de educación. La educación en Colombia. OCDE-MEN (2016):** 2 veces, páginas 178 y 234

6.1 MATRICES DE ENUNCIACIÓN

Con el fin de organizar toda la información contenida en los discursos que son objeto de análisis, se crearon matrices de enunciación, que se presentan a continuación.

Cabe aclarar que se muestran también los discursos que son relevantes para la formación de profesores o refieren a ello, donde no hay ningún rastro del uso de la palabra en cuestión.

Contexto normativo

<p>Documento: Ministerio de educación Nacional: Ley 30 de 1992</p> <p>Por el cual se organiza el servicio público de la Educación Superior.</p>	<p>Fuente: (1). Normativa.</p>
<p><i>Artículo 30.</i></p> <p><i>“Es propio de las instituciones de Educación Superior la búsqueda de la verdad, el ejercicio libre y responsable de <u>la crítica</u>, de la cátedra y del aprendizaje de acuerdo con la presente Ley”.</i> Pág. 5</p>	

<p>Documento: Ministerio de educación Nacional: Ley 115 de 1994</p> <p>Por la cual se expide la ley general de educación.</p>	<p>Fuente: (1). Normativa.</p>
<p><i>Artículo 50 – Fines de la educación</i></p> <p><i>“El desarrollo de la <u>capacidad crítica</u>, reflexiva y analítica que fortalezca el avance científico y tecnológico nacional, orientado con prioridad al mejoramiento cultural y de la calidad de la vida de la población, a la participación en la búsqueda de alternativas de solución a los problemas y al progreso social y económico del país”.</i></p> <p>Pág. 2</p>	

Artículo 20 – Objetivos generales de la educación básica

“Propiciar una formación general mediante el acceso, de manera crítica y creativa, al conocimiento científico, tecnológico, artístico y humanístico y de sus relaciones con la vida social y con la naturaleza, de manera tal que prepare al educando para los niveles superiores del proceso educativo y para su vinculación con la sociedad y el trabajo”. Pág. 6

Artículo 21 – objetivos específicos de la educación en primaria

“El fomento del deseo de saber, de la iniciativa personal frente al conocimiento y frente a la realidad social, así como del espíritu crítico”. Pág. 6

Artículo 22 – Objetivos específicos de la educación secundaria

“La utilización con sentido crítico de los distintos contenidos y formas de información y la búsqueda de nuevos conocimientos con su propio esfuerzo”. Pág. 8

Artículo 30 - Objetivos específicos de la educación media académica

“La capacidad reflexiva y crítica sobre los múltiples aspectos de la realidad y la comprensión de los valores éticos, morales, religiosos y de convivencia en sociedad”.

Pág. 10

Documento: Ministerio de educación Nacional: Ley 1188 de 2008

Por la cual se regula el registro calificado de programas de educación superior y se dictan otras disposiciones.

Fuente: (1). Normativa.

Condiciones de los programas

“El desarrollo de una cultura de la autoevaluación, que genere un espíritu crítico y constructivo de mejoramiento continuo”. Pág. 2

<p>Documento: Ministerio de educación Nacional: Decreto 0709 de Abril 17 de 1996</p> <p>Por el cual se establece el reglamento general para el desarrollo de programas de formación de educadores y se crean condiciones para su mejoramiento profesional.</p>	<p>Fuente: (1). Normativa.</p>
<p>En este decreto no se encontró rastro del uso de la palabra “crítico(a)”, lo que llama la atención si se analiza con detenimiento cuál es el objetivo de la creación de tal decreto, el cual refiere a establecer un reglamento general para los programas de formación de educadores. Es decir en 1996, aún no se utilizaba la palabra en cuestión.</p>	

Documento: Ministerio de educación

Nacional: Decreto 3076 de 1997

Por el cual se establecen los requisitos de creación y funcionamiento de los

<p>programas académicos de pregrado y posgrado en educación ofrecidos por las universidades y por las instituciones universitarias, se establece la nomenclatura de los títulos y se dictan otras disposiciones.</p>	
<p>Capítulo I- Principios generales- Artículo 3- Literal g</p> <p><i>“Poseer mentalidad abierta frente a otras culturas, ser sensible y crítico ante la multiplicidad de fuentes de información universal y lograr el dominio pedagógico de los medios informáticos e interactivos modernos y de una segunda lengua”</i> Pág. 2</p>	

<p>Documento: Ministerio de educación Nacional: Decreto 0272 de 1998</p> <p>Por el cual se establecen los requisitos de creación y funcionamiento de los programas académicos de pregrado y posgrado en educación ofrecidos por las universidades y por las instituciones universitarias, se establece la nomenclatura de los títulos y se dictan otras disposiciones.</p>	<p>Fuente: (1). Normativa.</p>
<p>Capítulo I- Principios generales- Artículo 3- Literal g</p> <p><i>“Poseer mentalidad abierta frente a otras culturas, ser sensible y crítico ante la multiplicidad de fuentes de información universal y lograr el dominio pedagógico</i></p>	

“de los medios informáticos e interactivos modernos y de una segunda lengua” Pág.

2

<p>Documento: Ministerio de educación Nacional: Decreto 2450 de 2015</p> <p>Por el cual se reglamentan las condiciones de calidad para el otorgamiento y renovación del registro calificado de los programas académicos de licenciatura y los enfocados a la educación, y se adiciona el Decreto 1075 de 2015, Único Reglamentario del Sector Educación.</p>	<p>Fuente: (1). Normativa.</p>
<p><i>“La investigación se concibe como la estrategia que viabiliza el desarrollo de una actitud crítica y la capacidad creativa en los docentes y estudiantes, con la misión de aportar al conocimiento científico, a la innovación y al desarrollo social y cultural”.</i></p> <p>Pág. 6</p>	
<p>Condiciones de calidad – Investigación</p> <p><i>“Evidencias avances en el desarrollo pensamiento crítico y el espíritu investigativo de los estudiantes”.</i> Pág 17</p>	

<p>Documento: Ministerio de educación Nacional: Resolución 1036 Abril de 2004</p> <p>Por la cual se definen las características específicas de calidad para los programas de pregrado y especialización en Educación.</p>	<p>Fuente: (1). Normativa.</p>
<p>Artículo 2 – Aspectos curriculares – Literal g</p> <p><i>“Una mentalidad abierta frente a otras culturas, y de una <u>actitud sensible y crítica</u> ante la multiplicidad de fuentes de información universal”.</i> Pág. 3</p>	

<p>Documento: Ministerio de educación Nacional: Resolución 5443 de 2010</p> <p>Por la cual se definen las características específicas de calidad de los programas de formación profesional en educación, en el marco de las condiciones de calidad y se dictan otras disposiciones.</p>	<p>Fuente: (1). Normativa.</p>
--	--------------------------------

En esta resolución no se encontró ningún rastro del uso de la palabra “crític(a)”, situación que se presenta como ilógica pues se trata de una resolución que presenta las características de calidad de los programas de formación de educadores, y se esperaría que se encontrara algún uso de la palabra como se ha encontrado en los documentos de años anteriores.

<p>Documento: Ministerio de educación Nacional: Resolución 02041 de 2016</p>	<p>Fuente: (1). Normativa.</p>
<p>Por la cual se establecen las características específicas de calidad de los programas de Licenciatura para la obtención, renovación o modificación del registro calificado.</p>	
<p><i>“Que estudios nacionales e internacionales indican que un mayor componente presencial en la formación de un maestro, incide de manera directa en un mejor desempeño de sus estudiantes en el posterior ejercicio profesional del docente, comoquiera que le permite relacionar los conocimientos disciplinares y la acción educativa, generándole capacidad crítica sobre su actuar docente”.</i> Pág. 2</p>	
<p><i>“El currículo debe incluir igualmente, componentes formativos y espacios académicos dedicados la práctica pedagógica y educativa, con la supervisión apropiada para apoyar su evaluación crítica en relación con los aprendizajes que se promueven, y de acuerdo con lo que se detalla en el numeral 3.2 de del presente artículo”.</i> Pág. 5</p>	

Contexto lineamientos

<p>Documento: Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2013). Sistema colombiano de formación de educadores. Lineamientos de política.</p>	<p>Fuente: (2). Lineamientos.</p>
	<p><i>“El ejercicio de diseño de un Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de Política requiere apreciar esta densa complejidad de realidad educativa globalizada en sus contradicciones y paradojas. <u>La crítica</u> debe ir de la mano con la creatividad, con el aprendizaje sobre los problemas y la crisis, así como recoger todas aquellas experiencias que le dan verdadera entidad a sistemas locales de educación y de formación de maestros cuyo impacto social es indiscutible”.</i> Pág 17.</p>
	<p><i>“(...) Al respecto (Torres, 1995) acota que “No basta con agregar adjetivos al nuevo perfil y tareas al nuevo rol” docente, es preciso especificar lo que lo uno y otro implican de un nuevo currículo de formación y de nuevas condiciones de trabajo. Desde la perspectiva de la (re)definición del currículo docente, la pregunta que hay que plantearse es ¿cuáles son las necesidades básicas de aprendizaje (conocimientos, destrezas, actitudes, valores) de los propios educadores para hacer frente al nuevo perfil, al nuevo rol y al nuevo currículo escolar? ¿Qué requieren los docentes aprender? Lo anterior para despojarse de su viejo rol cuestionado de enciclopedista, instructor, disciplinador, y replantear su nuevo rol de investigador reflexivo en el aula, sistematizador de experiencias, miembro activo de un grupo de estudio, analista simbólico, <u>intelectual crítico</u>, profesional autónomo”.</i> Pág. 49</p>

“De igual manera, Angulo (2012) revela que “el ejercicio de la docencia constituye una actividad intencional, de allí que se entiende desde el sentido que le dan los educadores a lo que hacen y a lo que se proponen conseguir en su quehacer educativo”. La autora señala cierta tipología que ubica dos categorías o formas de concebir el ejercicio de la docencia, generando concepciones divergentes y complementarias de ser educador:

En primera instancia señala la existencia de una concepción del docente construida desde la práctica, que encarna en sí una postura socio crítica, cuyo principio fundamental consiste en reconocer en profundidad el potencial de la práctica del educador y su dinámica propia a partir de la interrelación de sus actores sociales: los docentes, directivos docentes, estudiantes y/o los demás integrantes de la comunidad, alrededor del objeto de la educación: la construcción del conocimiento. Tal concepción está mediada por la construcción propia de una aptitud humanista y liberadora por parte del educador, a partir de lo que Freire (2004) denomina “los saberes del educador”; algunos de ellos constituyen en sí mismo, desde su planteamiento social, un reto ético-político para el educador y su ejercicio docente, independientemente de su concepción propia. Así pues, la responsabilidad ética, la construcción del conocimiento, la esperanza y el compromiso del educador, entre otros se constituyen en principio de esta concepción.

En segundo lugar, se señala una concepción del educador construida desde una aproximación teórica, justificada a partir de una fundamentación de base tanto epistemológica como puramente pedagógica, y que según Contreras (2001) comporta tres miradas distintas del ser educador: el experto técnico, el reflexivo y el intelectual crítico”. Págs 50-51

“El intelectual crítico: la concepción del educador como intelectual crítico señala la necesidad de que la reflexión sea el punto de partida de la intervención crítica del educador, en este sentido desdice tanto de la falta de precisión en el tipo de reflexión, como en la definición de la situación o fenómeno objeto del análisis reflexivo, igualmente critica abiertamente el carácter focal del análisis reflexivo. En contraposición plantea la obligatoriedad de que se desborden los límites en los que

*se encuentra inmerso el profesional reflexivo, potenciando de esta manera una **mirada analítica - crítica** que cuestione las políticas, las dinámicas sociales y las estructuras institucionales; esta condición considera que “la reflexión amplía su alcance incluyendo los efectos que estas estructuras ejercen sobre la forma en que los enseñantes analizan y piensan la propia práctica” (Contreras J, 2001)”. Pág 52*

*“La formación pedagógica al interior del sistema de formación de educadores deberá estar encaminada al acercamiento epistemológico, teórico, reflexivo, **crítico** y constructivo de su corpus conceptual y práctico. Es indispensable posibilitar la apropiación, desarrollo y constitución disciplinar del conocimiento pedagógico desde la perspectiva de la comprensión de los procesos de enseñanza y aprendizaje, los ambientes y el contexto para el aprendizaje, la didáctica, el currículo, la evaluación, la escuela como lugar de socialización y otros temas asociados a la educación”. Pág. 64*

*“Los futuros educadores desarrollan **pensamiento crítico constructivo**, así como un conocimiento reflexivo de las bases históricas y epistemológicas de la educación, la pedagogía y los diferentes campos disciplinares de la educación, lo que les posibilita la innovación creativa del conocimiento y de saber pedagógico. Adquieren a su vez una formación en investigación educativa para la realización de lecturas analíticas y propositivas sobre la realidad, las mismas que lo movilizan a la configuración de propuestas educativas pertinentes a las condiciones contextuales colombianas”. Pág. 73*

“En el campo personal, viven en coherencia con los valores que proponen en la escuela, reconocen, practican y divultan la defensa de la salud, los derechos sexuales, humanos, y la paz. Se interesan, participan y promueven en sus estudiantes la construcción de una propuesta de nación para la paz y la convivencia, como sujetos políticos participativos y garantes del desarrollo de ciudadanos responsables y propositivos. Los educadores del subsistema de formación en servicio aúnan sus voces para recuperar la formación de un educador íntegro e integral, es decir, un

*educador con los más altos valores éticos y morales, transparentes, con capacidad de diálogo, que comprende y cultiva el equilibrio afectivo, emocional y asume las complejidades de la educación desde una **racionalidad crítica**, constructiva e innovadora. Un educador que da valor a la relación personal profesional con sus pares y con sus estudiantes". Pág. 94*

*"La primera condición de sentido, la articulación y continuidad, implica hacer evidentes los principios de articulación y continuidad del sistema de formación de educadores dando secuencialidad a la formación educativa alcanzada por los educadores en el pregrado. Luego, los programas académicos de postgrado deberán contemplar los asuntos fundamentales necesarios que favorezcan la construcción de saber pedagógico y orienten las prácticas de la enseñanza, lo cual exige realizar un **ejercicio crítico**, analítico y permanente sobre los procesos y dinámicas de los subsistemas de formación inicial y formación en servicio". Pág. 110*

*"La formación de los educadores ha adquirido una relevancia particular en la definición de las políticas educativas y obligan a propiciar una formación que posibilite profesionales de la educación autónomos, **críticos** y con compromiso ético con la sociedad. A este marco de la reflexión presentada debe añadirse el hecho de que la formación de educadores está mediada por una serie de implícitos que no se encuentran en las normas o en las definiciones de las políticas educativas, como la imagen colectiva de la profesión y su estatus social, las crisis económicas y sociales que afectan a los educadores y a los estudiantes, así como las propias percepciones que los docentes y directivos docentes tienen de su actividad, para citar los más importantes. Estos han sido caracterizados como "plataformas tácitas" en el documento titulado *Bases para una Política de Formación de Docentes* de Carlos Vasco, Alberto Martínez Boom, Eloisa Vasco, Heubeyn Castro, (MEN, no publicado, 2007)". Pág. 131*

Lineamientos para la pedagogía como eje transversal del sistema de formación de educadores

“Concebir la pedagogía como la disciplina y saber fundante de la práctica formativa asociada a conocimientos interdisciplinarios, históricos, epistemológicos que definen al educador como un sujeto crítico; capaz de formar estudiantes con visión integral y compromiso ciudadano. La pedagogía debe comprometerse con una interpretación crítica de la misma”. Pág. 13

Lineamientos para el subsistema de formación inicial

“Diseñar y flexibilizar currículos que le posibiliten al licenciado tener una formación básica pertinente y de alta calidad para su futuro profesional, será la tarea de las escuelas normales superiores y las facultades de educación. Esta formación básica en el subsistema de formación inicial obliga a recrear la pedagogía y la didáctica en toda su complejidad, en la perspectiva de formar sujetos con autonomía y dimensión ética y crítica; sin desconocer la importancia del conocimiento disciplinar y de la inclusión de áreas formativas como el arte y la lúdica, que amplíen el horizonte interpretativo del docente”. Pág. 138

Documento: Ministerio de educación Nacional (2014) Foro educativo nacional 2014: ciudadanos matemáticamente competentes	Fuente: (2). Lineamientos.
---	----------------------------

“A nivel internacional, Colombia ha participado en diferentes procesos de evaluación con el fin de evaluar la efectividad de sus políticas en educación básica y media y contar con resultados que permitan compararse con otros países. Uno de ellos, quizás el más representativo por su popularidad es el proyecto Pisa. El propósito fundamental del proyecto Pisa es proporcionar información sobre la formación

matemática que demuestran los estudiantes de 15 años de los países que participan en el estudio, no tiene como propósito evaluar los currículos de los países sino establecer que tanto los estudiantes evaluados demuestran su capacidad de utilizar los conocimientos matemáticos para resolver situaciones matemáticas contextualizadas (personal, científico, social y profesional), describiendo este proceso de resolución de problemas en términos de cómo la alfabetización matemática se manifiesta en la práctica.

*Recientemente se han conocido los resultados obtenidos por nuestros estudiantes en dichas pruebas. El informe de la OCDE señala que los jóvenes latinoamericanos y por supuesto los colombianos, no muestran capacidades para resolver problemas con algún grado de complejidad y solamente pueden responder problemas simples y utilizando en muchas ocasiones el ensayo y el error para elegir la respuesta, y tampoco demuestran habilidades para resolver problemas de la vida real que involucren el uso de TIC. Estos resultados, son motivo de preocupación tanto de la sociedad como del Ministerio de Educación y las comunidades educativas, toda vez que invitan a dar una **mirada crítica** y constructiva a lo que realmente se está enseñando y aprendiendo en las aulas". Pág 11.*

*"Es necesario reconocer que mejorar los sistemas educativos, no es un problema simple y que lo que resulta exitoso en un país no necesariamente lo es para otro. La educación es un proceso cultural y contextual, por lo que las experiencias de otros países deben ser analizadas desde una **óptica crítica**. Sin embargo, dado que en todo proceso de conocimiento de experiencias es posible encontrar similaridades en las diversidades, nos detendremos en destacar lo común de varias experiencias internacionales, que han servido para definir el proyecto colombiano". Pág. 14*

*"Desde la perspectiva de desarrollo hacia la significación, una experiencia significativa para el MEN es una práctica concreta, que nace en un ámbito educativo con el fin de desarrollar un aprendizaje significativo a través del fomento de competencias. Se retroalimenta permanentemente, mediante la **autorreflexión crítica**, es innovadora, atiende una necesidad del contexto identificada previamente, cuenta*

con una fundamentación teórica y metodológica coherente y genera un impacto saludable en la calidad de vida de la comunidad en la cual está inmersa, posibilitando así, el mejoramiento continuo del establecimiento educativo en alguno o en todos sus componentes (académico, directivo, administrativo y comunitario) y fortaleciendo la calidad educativa (Ministerio de Educación Nacional, 2010)". Pág. 66

Documento: Ministerio de educación Nacional (2014) Lineamientos de calidad para las licenciaturas en educación.	Fuente: (2). Lineamientos.
<p><i>"En el reciente documento del Ministerio de Educación Nacional en el cual se abordan seis temas centrales asociados a las condiciones de calidad, se plantea que "La Educación Superior supone la apropiación por parte del estudiante de i) las gramáticas generales de la academia (en primer lugar la lectura y la escritura, los lenguajes abstractos de la matemática, la lógica y la argumentación, <u>la apropiación crítica</u> y el manejo de la información, el empleo de las tecnologías de la información y la comunicación -TIC-, la capacidad de elaborar representaciones o modelos, el dominio de una segunda lengua) y de ii) gramáticas específicas de la disciplina, profesión, ocupación u oficio (teorías, conceptos y métodos propios de la disciplina o profesión, procedimientos de validación o prueba del conocimiento, formas de exposición de ideas y resultados, formas de relación en el trabajo y, en general, el saber y saber hacer propios de un campo). Cada disciplina, profesión, ocupación u oficio tiene unos saberes y procedimientos específicos y todos implican lectura y escritura, pensamiento abstracto, capacidad de análisis y capacidad de explicar o argumentar elecciones." (Hernández et. al., 2013:21)". Pág. 13</i></p>	

Propósitos de la formación:

- *Concreción en la propuesta curricular del perfil del egresado propuesto, con las características del contexto, los objetivos establecidos y el desarrollo de las competencias básicas del maestro.*
- *Articulación de las competencias básicas del maestro para su comprensión, apropiación y práctica. - Desarrollo de competencias comunicativas (capacidad lectora, escritora y argumentativa).*
- *Articulación entre pedagogía, didáctica, saberes disciplinares, prácticas pedagógicas y aprendizaje de los estudiantes.*
- *Orientaciones para la formación del pensamiento crítico y autónomo del maestro y del estudiante.*
- *Correspondencia entre las políticas u orientaciones para la formación integral con la estructura curricular y las estrategias pedagógicas.*
- *Desarrollo de prácticas pedagógicas que contribuyan a la construcción de ambientes de aprendizajes democráticos y tolerantes.*
- *Políticas y estrategias para promover el trabajo autónomo y en equipo". Pág. 16*

“Con la docencia y la proyección social, la investigación es una de las condiciones que determinan la naturaleza de la institución de educación superior y, por tanto, es de obligatorio cumplimiento. A diferencia de los programas de maestría con énfasis investigativo y de los doctorados, en el caso particular de los programas de pregrado, la investigación está relacionada con el desarrollo del pensamiento crítico y del espíritu investigativo en los estudiantes. Para ello, la institución debe contar con grupos de investigación y desarrollar proyectos sobre la formación de maestro, las áreas y disciplinas, y las prácticas en las cuales se inscribe el programa como requisito para el desarrollo de una cultura investigativa que aporte a mejorar la docencia y a la extensión, y el desarrollo del pensamiento crítico tanto de estudiantes como de profesores.

Desde esta perspectiva, en los programas de licenciatura, el campo propio de la investigación debe ser transversal y se define por los desarrollos teóricos y empíricos relacionados con la educación, la formación de maestros, y la interacción entre

pedagogía, didáctica, disciplina e investigación para promover y concretar el aprendizaje de los estudiantes y producir nuevos modos de pensar las prácticas, en tanto se asumen los ambientes de aprendizaje como el lugar donde el licenciado ejerce su práctica profesional. Igualmente, y de manera coherente con lo planteado en la justificación del programa, la investigación también ha de aportar a su revisión y actualización. Por consiguiente, se valoran los siguientes aspectos:

- Políticas institucionales y del programa para el desarrollo de investigaciones que promuevan el aprendizaje de los estudiantes y de los profesores.*
- Estrategias institucionales para el desarrollo y consolidación de una cultural investigativa (aspectos organizacionales, normativos y financieros).*
- Políticas institucionales que fomenten la paulatina creación de grupos de investigación en el campo propio del programa y sus aportes a la didáctica de la disciplina, al mejoramiento de las prácticas y el aprendizaje de los estudiantes.*
- Estrategias curriculares y pedagógicas para el desarrollo del pensamiento crítico y el espíritu investigativo de los estudiantes.*
- Desarrollo teórico o empírico ligado a la formación docente, al desarrollo curricular y didáctico, y al análisis del ejercicio de la práctica docente.*
- Articulación de los avances y resultados de la investigación propia, nacional e internacional con la docencia y la extensión.*
- Estrategias de divulgación y reconocimiento de los procesos y productos de la investigación.*
- Existencia e incorporación de recursos tecnológicos para desarrollo de la investigación y la formación investigativa de los estudiantes". Pág. 18*

"La Ley 30 de 1994 la define como una tarea permanente de toda institución de educación superior. Hernández et al., la definen de la siguiente manera: ““la autoevaluación en la educación superior es el proceso de conocimiento y reconocimiento que la comunidad de una institución o de un programa hacen de sí mismas y de la institución o el programa como un todo. Se trata de una mirada de la academia sobre sí misma y sobre sus realizaciones y problemas, que es precisamente propia del sentido crítico y autocrítico de la naturaleza misma de la academia. La

palabra crítica se emplea aquí en su significado originario de destacar lo que merece ser destacado y no en el sentido unilateral de señalamiento de las debilidades.” (2013:77)”. Pág. 23

“La Ley 1188 de 2008 plantea además de manera clara y precisa en el articulado sobre las “condiciones de carácter institucional”, la naturaleza dinámica de la autoevaluación al definirla como proceso de desarrollo de una cultura que genere un espíritu crítico y constructivo de mejoramiento continuo. Esto implica una concepción de evaluación y autoevaluación inscritas en la noción de evaluar para transformar y mejorar continuamente, y no solo para mantener y conservar un estado determinado de calidad. Por ello, se requiere que se incluya en los planes de mejoramiento acciones que les permitan avanzar hacia la acreditación de alta calidad con el CNA ”.

Pág. 26

“CONDICIONES DEL PROGRAMA

Investigación

-Avances y resultados de la implementación de las políticas institucionales y del programa para el desarrollo de investigaciones que promuevan el aprendizaje de los estudiantes y de los profesores. - Existencia de grupos de investigación en el campo propio del programa y en el desarrollo de la práctica.

- Aportes de la investigación nacional, internacional y propia en materia de didácticas de la disciplina y el aprendizaje de los estudiantes.*
- Evidencias que den cuenta de avances en materia del desarrollo del pensamiento crítico y el espíritu investigativo de los estudiantes.*
- Evidencias de la integración de los avances y resultados de la investigación a la docencia y la extensión.*
- Evidencias de las estrategias de divulgación realizadas y del reconocimiento de los procesos y productos de la investigación.*
- Evidencias de uso de recursos tecnológicos para desarrollo de la investigación y la formación investigativa de los estudiantes.*
- Descripción de los recursos financieros disponibles y utilizados para la investigación en el programa.*

- *Productos de investigación del programa en los últimos siete años* ". Pág. 28

Contexto: informes, estudios, comisiones

Documento: Fundación Compartir (2014). <i>Tras la excelencia docente.</i>	Fuente: (3). Informes.
<p><i>"En Singapur, todos los futuros maestros reciben formación profesional a partir de la estructura del currículo único nacional en el INE. Una preparación homogénea facilita la definición, modificación, actualización y regulación del contenido pedagógico. De igual manera, otorga a todos los candidatos las mismas herramientas para el éxito en el desempeño de la labor docente. La labor del INE tiene un sustento importante en la investigación educativa y está íntimamente articulada con el desempeño de los colegios. Con financiación del gobierno nacional, por ejemplo, el INE estableció el Centro de Investigación en Pedagogía y Práctica. Este Centro realizó recientemente un diagnóstico del currículo y las prácticas docentes en el aula a nivel nacional, desarrolló programas pilotos de enseñanza y emitió recomendaciones al Ministerio de Educación. Una de las recomendaciones fue reorientar la práctica pedagógica en los colegios al desarrollo de habilidades cognitivas complejas de alta demanda en los nuevos contextos laborales, como lo son el <u>pensamiento crítico</u>, la creatividad y la resolución de problemas. Esta recomendación quedó plasmada en la política "Enseñar menos, aprender más" que, a su vez, dictaminó la restructuración del currículo docente en el INE para preparar a los futuros maestros en la enseñanza de dichas habilidades (OECD, 2011a)".</i> Pág. 88</p>	

Contexto: convenios, tratados, pactos multilaterales

Documento: OCDE-MEN (2016) Revisión de políticas nacionales de educación. La educación en Colombia.	Fuente: (4). Acuerdos.
<p><i>“Los programas de formación docente inicial deben contar con un enfoque práctico a fin de preparar adecuadamente a los profesores en el involucramiento de los estudiantes en el salón de clase. Sin embargo, los programas de formación docente inicial en Colombia suelen tener un enfoque de aprendizaje más teórico que práctico, y con frecuencia las universidades tienen poco contacto con las escuelas y colegios (Álvarez et al., próximo a publicarse). Como resultado, a menudo los egresados carecen de competencias y métodos pedagógicos sólidos. La investigación internacional ha demostrado que las escuelas y colegios que presentan altos niveles de rendimiento académico pueden ser una forma eficaz de crear candidatos con un entendimiento generalizado de lo que se requiere para ser profesores, incluidas competencias críticas para enseñanza y manejo real de salones de clase, orientación a los estudiantes, planificación de currículos y mejoras en las instituciones, autoevaluaciones y evaluación de los alumnos, y colaboración con los padres de familia y terceros (OCDE, 2005)”. Pág. 178</i></p>	
<p><i>“Toda reforma futura de la educación media necesitará garantizar que el currículo no esté tan cargado con asignaturas y que ofrece el tiempo y la orientación correspondientes para fomentar las competencias cognitivas y no cognitivas que preparen de mejor forma a los estudiantes para una educación y empleo exitosos. Lo anterior incluye competencias básicas como las comprensiones lectora y escrita y numérica, las cuales se desarrollan muy poco entre los estudiantes que ingresan a la educación media en Colombia, así como aquellas competencias que se consideran</i></p>	

*importantes en la economía del siglo XXI, tales como el aprendizaje autónomo, la resolución de problemas y el **pensamiento crítico** ”. Pág 234*

7. ANÁLISIS CUALITATIVO DEL USO DE LA PALABRA CRÍTICO(A) EN LOS CONTEXTOS

Luego de realizar el proceso de enunciación de cada una de las oportunidades en específico en las que se encontró registro del uso de la palabra crítico(a), dentro de los cuatro contextos o frentes establecidos, era necesario analizar detalladamente el uso que se le estaba dando a la palabra en cada discurso y de esta manera establecer algunas categorías de uso de la misma que fueron sustentadas por los elementos del análisis del discurso Foucaultiano.

A continuación, se muestra el análisis individual de cada uso de la palabra crítico(a) encontrado.

1. CONTEXTO: NORMATIVO

- **Constitución política de Colombia.**
- Aunque no se menciona como tal la palabra “crítico” dentro de la Constitución, si es necesario señalar aquellos elementos de ella que refieren a educación.

“Artículo 67. La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura. La educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; y en la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente. El Estado, la sociedad y la familia son responsables de la educación, que será obligatoria entre los cinco y los quince años y que comprenderá como mínimo, un año de preescolar y nueve de educación básica. La educación será gratuita en las instituciones del Estado, sin perjuicio del cobro de derechos académicos a quienes puedan sufragarlos. Corresponde al Estado regular y ejercer la suprema inspección y vigilancia de la educación con el fin de velar por su calidad, por el cumplimiento de sus fines y por la mejor formación moral, intelectual y física de los educandos; garantizar el adecuado cubrimiento del servicio y asegurar a los menores las condiciones necesarias para su acceso y permanencia en el sistema educativo.

La nación y las entidades territoriales participarán en la dirección, financiación y administración de los servicios educativos estatales, en los términos que señalen la Constitución y la ley”.

- **Ley 30 de 1992:** Por el cual se organiza el servicio público de la Educación Superior.

✓ *Artículo 30.*

“Es propio de las instituciones de Educación Superior la búsqueda de la verdad, el ejercicio libre y responsable de la crítica, de la cátedra y del aprendizaje de acuerdo con la presente Ley”. (Pág. 5)

- ❖ En este caso, la palabra aparece sin ninguna relación directa, se da entonces por entendida la palabra para ser tomada desde su propio significado.

Para Saladino, (2012):

(...) el término crítico procede del griego kritikos, latinizado como criticus y que en español se intercambia con la palabra crítica, por lo que puede acotarse a toda acción o arte de juzgar o problematizar, cuyo horizonte lo constituye el proceso de transición. (Pág. 2)

Según lo anterior, se puede decir que las instituciones de educación superior buscan entre otras cosas, generar espacios de problematización de la realidad, haciendo uso de la facultad para juzgar todo lo que rodea el diario vivir de una institución de educación superior. Pero para éste caso, se podría pensar entonces que es un principio fundamental para tales instituciones permitir que sus actores busquen la verdad, y libremente puedan realizar una interpretación y adaptación de la cátedra y del aprendizaje en términos de encontrar esa verdad, aunque ésta muchas veces pueda no beneficiarle es decir, se podría entender que se debe cultivar por encima de todo y ante todo, la búsqueda de la verdad sin importar que esa verdad, o la problematización de la realidad, muestren aspectos de las instituciones de educación superior, que puedan no ser profesional, moral y/o éticamente correctas.

- **Ley 115 de 1994:** Por la cual se expide la ley general de educación.
 - ✓ Artículo 50 – Fines de la educación

“El desarrollo de la capacidad crítica, reflexiva y analítica que fortalezca el avance científico y tecnológico nacional, orientado con prioridad al mejoramiento cultural y de la calidad de la vida de la población, a la participación en la búsqueda de alternativas de solución a los problemas y al progreso social y económico del país”. (Pág. 2)
 - ❖ La palabra capacidad se entiende como las aptitudes con las que cuenta cualquier individuo para realizar alguna acción. Complementando lo anterior, Zapiola, G. (2006) lo conceptualiza de la siguiente manera:

Se define como un proceso a través del cual todos los seres humanos reunimos las condiciones para aprender y cultivar distintos campos del conocimiento, aun si estas condiciones hayan sido o no utilizadas, de esta manera, nos referimos a estas condiciones como un espacio disponible para acumular y desarrollar naturalmente conceptos y Habilidades. (p. 1)

Anteriormente ya habíamos mencionado un concepto de la palabra *crítico*, y articulándola con la que hemos definido ahora, se entendería que es un fin de la educación, fomentar en los individuos, el uso de sus aptitudes y condiciones para juzgar y problematizar acerca del trabajo científico y tecnológico, suponiéndose entonces que si se logra que todos y todas quienes accedan a algún tipo de educación, desarrollos sus capacidad crítica, entonces inmediatamente la calidad de vida de la población ha de mejorar, pero no se especifica en qué términos se da éste mejoramiento, ni si será un mejoramiento equitativo o igualitario. Todo esto unido al hecho que también se menciona el progreso social y económico del país, lo relaciona con el mejoramiento cultural y de la calidad de vida de la población.

- ✓ Artículo 20 – Objetivos generales de la educación básica

“Propiciar una formación general mediante el acceso, de manera crítica y creativa, al conocimiento científico, tecnológico, artístico y humanístico y de sus relaciones con la vida social y con la naturaleza, de manera tal que prepare al educando para los niveles superiores del proceso educativo y para su vinculación con la sociedad y el trabajo”. (Pág. 6)

- ❖ La palabra con la que se relaciona en esta ocasión la palabra crítica es “creativa”, Guilford (1952), lo conceptualiza de la siguiente manera:

La creatividad, en sentido limitado, se refiere a las aptitudes que son características de los individuos creadores, como la fluidez, la flexibilidad, la originalidad y el pensamiento divergente. (p. 4)

Si ahondamos en este apartado, podremos ver que al finalizar se menciona que todo ese proceso de acceso de manera crítica y creativa a diferentes tipos de conocimiento permitirá que los estudiantes puedan obtener más fácilmente oportunidades de trabajo. Nuevamente se presenta la problemática que se mencionaba anteriormente acerca de que únicamente quienes tengan acceso al conocimiento científico, tecnológico, etc. pueden obtener mejores oportunidades laborales y dentro de la sociedad. A lo anterior, se suma el hecho de articular la palabra “crítica” con la palabra “creativa”, se podría llegar a preguntar si realmente ser crítico y creativo en cualquier contexto de la formación educativa de un individuo será garantía de éxito a la hora de acceder a oportunidades laborales. Se menciona esto pues actualmente el sistema laboral colombiano lamentablemente se ha encargado de llevar a los trabajadores a encajar en un prototipo “ideal de empleado”, dentro del cual no cabe el hecho de ser crítico ante muchos de los procesos que se llevan a cabo en su ambiente laboral, pues siempre se busca evitar la rebelión en pro del bienestar de cualquier empresa. Entonces, si se pretende ser coherentes con los discursos y con la práctica, se estaría generando una contradicción, pues en lo que se escribe se busca que los estudiantes de la educación básica puedan acceder al conocimiento científico y tecnológico de la forma en la que el

artículo lo describe, pero al momento de introducir a tales estudiantes al mundo laboral, a partir de lo dicho anteriormente, el prototipo cambia de estudiante a trabajador, pues el trabajador ideal en teoría sería medido por su capacidad de seguir órdenes y ejecutar instrucciones sin tener en cuenta lo que este piense al respecto.

✓ Artículo 21 – objetivos específicos de la educación en primaria

“El fomento del deseo de saber, de la iniciativa personal frente al conocimiento y frente a la realidad social, así como del espíritu crítico”. (Pág. 6)

❖ Es curioso el hecho que la palabra “crítico” (a) se está articulando con palabras diferentes en lo que a fines de la educación se refiere, es decir, para los fines de la educación primaria, secundaria, básica y media académica esta palabra está adoptando significados diferentes, lo que hace reflexionar acerca de si esta palabra debe ser tomada de manera distinta según sea el nivel educativo del estudiante. En este caso es “espíritu crítico”.

La palabra espíritu está altamente relacionada con contextos antropológicos, religiosos, etc. Y de la cual tomaremos el camino antropológico, pues buscamos analizar la significación que el ser humano le ha dado a tales palabras en términos educativos. Para De la Cruz, A (s,f), citando a Max Scheler (2000), señala que: Aquello que contiene la peculiaridad del ser humano no es un nuevo estadio de la evolución de la vida, sino un principio opuesto a toda vida en general, incluida la vida del hombre (p. 66.). Este nuevo principio, llamado por los griegos “razón”, es según Scheler el “espíritu”. (p. 5)

El espíritu crítico sería entonces un principio fundamental, natural e implícito en la vida de un ser humano que está relacionado con la búsqueda del conocimiento, pero que éste debe fomentar, construir y transformar teniendo en cuenta su contexto social, en términos de poder analizar la realidad y las problemáticas de la vida humana. En esta ocasión, el espíritu crítico únicamente aparece en lo que a educación primaria se refiere, y es necesario

señalar que el discurso que se está analizando en este apartado, junto con los discursos que respectan a educación secundaria y media, no están siendo específicos con respecto a esa característica que buscan fomentar en los estudiantes, pues no es claro si su objetivo es crear categorías o niveles de desarrollo de “lo crítico” en la formación, debido a que se refieren a tres relaciones diferentes:

- Educación primaria: Espíritu crítico
- Educación secundaria: Sentido crítico
- Educación media: Capacidad reflexiva y crítica

O si por el contrario cada uno de estos tratamientos que se le da a la palabra “crítico(a)” son específicos dependiendo del nivel académico del estudiante y si ello implica que uno no necesite del otro para su desarrollo.

- ✓ Artículo 22 – Objetivos específicos de la educación secundaria
 - “La utilización con sentido crítico de los distintos contenidos y formas de información y la búsqueda de nuevos conocimientos con su propio esfuerzo”.*
 - (Pág. 8)
- ❖ La palabra sentido, (...) tiene que ver con el **entendimiento o la razón**, ya que en ciertas ocasiones se requiere expresar la razón de ser de algo, una cosa, un gesto, un hecho o acontecimiento. (Tomado de www.significados.com)
Si ahora analizamos “sentido crítico”, para este caso en específico, podemos inferir que teniendo en cuenta que nos encontramos en una era donde tenemos acceso a la información por distintos medios y que aparte de ello la información recibida puede ser sobre cualquier tema y de cualquier calibre, la ley de la cual hace parte este apartado busca que por medio de la educación que reciben los estudiantes, se pueda generar en ellos un uso consciente de la razón y del entendimiento, donde puedan juzgar qué información es de fiar y cual otra no, qué información le sirve y cuál debe manejar con mayor cuidado debido a los alcances que la interpretación de esta pueda tener. Pero volvemos a la peculiaridad encontrada anteriormente sobre los distintos usos de la

palabra “crítico” en los niveles educativos, pues al ser un hecho tan delicado el acceso a las fuentes de información, este sentido crítico debería ser propio no sólo de los estudiantes pertenecientes a este nivel educativo, sino de todos los demás, pues no es un secreto que acceder a la información en la actualidad no distingue edad, y los estudiantes de primaria y otros niveles también son susceptibles de utilizar de manera errónea tal información. Así que, para el caso anterior este y los que siguen, la palabra crítica pierde valor de acuerdo a la palabra con la que se le relacione.

- ✓ Artículo 30 - Objetivos específicos de la educación media académica
*“La capacidad **reflexiva y crítica** sobre los múltiples aspectos de la realidad y la comprensión de los valores éticos, morales, religiosos y de convivencia en sociedad”.* (Pág. 10)
 - ❖ Para poder entender qué tipo de relación se da en este enunciado, debemos primero conceptualizar acerca de la palabra reflexión. Para Zabalza, M (s,f) la reflexión se refiere a (...) pensar con detenimiento las cosas; pensarlas para sacar conclusiones y mejorar lo que se es o lo que se hace; poner en marcha un mecanismo emocional y cognitivo donde se pueda reflejar, como en un espejo, lo que ocurre y nos preocupa. (p. 1)
Podemos entonces decir que al reflexionar el ser humano se detiene a pensar acerca de lo que hace o dice, analizándolo en busca de respuestas o conclusiones. Para el caso del enunciado que nos compete, la capacidad crítica y reflexiva sobre los múltiples aspectos de la realidad, tiene que ver con que los estudiantes de la educación media académica deben tener las condiciones necesarias para poder analizar, problematizar y juzgar su contexto, y todas aquellas situaciones que se presentan en su diario vivir, para poder decidir cuáles son aquellas cosas que le benefician o le afectan de una u otra manera. Con respecto a lo anterior, se podría llegar a inferir que la capacidad crítica y reflexiva sobre los diferentes aspectos de la realidad y todo lo que se menciona solo debe ser fomentada en los estudiantes de la educación media académica,

pero los estudiantes de la educación primaria y secundaria también se encuentran diariamente con situaciones de la convivencia en sociedad que les hacen reflexionar acerca de la comprensión de los valores éticos, morales, religiosos, etc. Entonces es necesario que los estudiantes de los demás niveles educativos también posean esa capacidad crítica y reflexiva, pues en este caso se está subestimando las situaciones que a diario tienen que enfrentar los niños, niñas y adolescentes del país, pues para ellos también es necesario juzgar y problematizar acerca de su contexto.

- **Ley 1188 de 2008:** Por la cual se regula el registro calificado de programas de educación superior y se dictan otras disposiciones.

Condiciones de los programas

- ✓ “*El desarrollo de una cultura de la autoevaluación, que genere un espíritu crítico y constructivo de mejoramiento continuo*”. (Pág. 2)
 - ❖ Esta alusión a lo crítico se le atribuye a una cultura de autoevaluación para los programas de formación de profesores. Teniendo en cuenta que ya se conceptualizó la palabra “espíritu” en un apartado anterior, en éste caso tal significado articulado con la palabra crítico se podría interpretar, dado el contexto de la ley 1188, como la necesidad que tienen los programas de formación de educación superior de formar profesionales que sean capaces de autoevaluar su quehacer, teniendo en cuenta que en ellos ya existe ese principio fundamental de la búsqueda del conocimiento, utilizando tal principio de una manera en la que puedan plantear y dar solución a las problemáticas que tiene su práctica profesional. Pero no se debe dar por hecho que poseer espíritu crítico, es sinónimo de mejora continua de los procesos que se lleven a cabo en los programas de formación de educación superior, pues se debe tener claro que a pesar de generar procesos de autoevaluación, no siempre los resultados de estos, serán los necesarios para generar cambios.

Ahora bien, si se llegasen a generar cambios, no se garantiza tampoco que estos sean óptimos, pues se corre el riesgo de malinterpretar la información obtenida de los procesos de autoevaluación y no conseguir lo que se quiere en pro del mejoramiento continuo. En este caso, la palabra crítico se entendería como ese “plus” que se obtiene al crear procesos de autoevaluación institucional, pero de significado y el manejo que se le dé a esta palabra, dependerá el éxito tales programas de formación.

- **Decreto 0709 de Abril 17 de 1996:** Por el cual se establece el reglamento general para el desarrollo de programas de formación de educadores y se crean condiciones para su mejoramiento profesional.
 - ❖ En este decreto no se encontró rastro del uso de la palabra “crítico(a)”, lo que llama la atención si se analiza con detenimiento cuál es el objetivo de la creación de tal decreto, el cual refiere a establecer un reglamento general para los programas de formación de educadores. Es decir, en 1996, aún no se utilizaba la palabra en cuestión.
- **Decreto 3076 de 1997:**

Por el cual se establecen los requisitos de creación y funcionamiento de los programas académicos de pregrado y posgrado en educación ofrecidos por las universidades y por las instituciones universitarias, se establece la nomenclatura de los títulos y se dictan otras disposiciones.

 - Cabe resaltar que, según el rastreo hecho y el posterior análisis documental, es en este decreto donde se inicia la inclusión del término crítico en la legislación de formación de profesores.

Capítulo I- Principios generales- Artículo 3- Literal g

- ✓ “*Poseer mentalidad abierta frente a otras culturas, ser sensible y crítico ante la multiplicidad de fuentes de información universal y lograr el dominio pedagógic*

o de los medios informáticos e interactivos modernos y de una segunda lengua”

(Pág. 2)

- **Decreto 0272 de Febrero 11 de 1998:** Por el cual se establecen los requisitos de creación y funcionamiento de los programas académicos de pregrado y postgrado en Educación ofrecidos por las universidades y por las instituciones universitarias, se establece la nomenclatura de los títulos y se dictan otras disposiciones.

Capítulo I- Principios generales- Artículo 3- Literal g

- ✓ *“Poseer mentalidad abierta frente a otras culturas, ser sensible y crítico ante la multiplicidad de fuentes de información universal y lograr el dominio pedagógico de los medios informáticos e interactivos modernos y de una segunda lengua”*

(Pág. 2)

❖ Para el caso de estos dos decretos, la palabra “crítico”, se usa de la misma manera teniendo en cuenta que el Decreto 0272 es una modificación al Decreto 3076. Al contextualizar la palabra, este artículo o apartado busca que los programas de formación de pregrado y posgrado formen profesionales que puedan responder de una manera que potencie la capacidad de juzgar la variedad de fuentes de información y poder generar un filtro que permita acceder a ellas de manera responsable y eficaz. El hecho de articular indirectamente la palabra “crítico” con “sensible” hace pensar que quienes se formen en estos programas, deben tener un balance entre esa capacidad de percibir lo bueno y lo malo de las fuentes de información universal y el hecho de escoger qué de ello le sirve para su desenvolvimiento en la vida social y profesional.

- **Decreto 2450 de 2015:** Por el cual se reglamentan las condiciones de calidad para el otorgamiento y renovación del registro calificado de los programas académicos de

licenciatura y los enfocados a la educación, y se adiciona el Decreto 1075 de 2015, Único Reglamentario del Sector Educación

- ✓ “*La investigación se concibe como la estrategia que viabiliza el desarrollo de una actitud crítica y la capacidad creativa en los docentes y estudiantes, con la misión de aportar al conocimiento científico, a la innovación y al desarrollo social y cultural*”.

(Pág. 6)

❖ Mayordomo, Páez y Ubillos (s.f), citando a Allport (1988), definen la palabra actitud como: un estado de disposición mental y nerviosa, organizado mediante la experiencia, que ejerce un influjo directivo dinámico en la respuesta del individuo a toda clase de objetos y situaciones. (p. 1)

Al hablar de actitud crítica producto de llevar a cabo un proceso de investigación, podemos decir que la investigación, dentro de los procesos de formación de docentes se concibe como un elemento fundamental en la búsqueda de la calidad de los programas, generando en los estudiantes para profesor la disposición mental necesaria para poder juzgar y problematizar acerca de todo lo que pueda ser objeto de investigación; obteniendo de ello la solución a tales problemáticas.

- ✓ Condiciones de calidad – Investigación

“*Evidencias avances en el desarrollo pensamiento crítico y el espíritu investigativo de los estudiantes*”. (Pág 17)

❖ Hemos de dar significado a una palabra realmente compleja como lo es “pensamiento”, con respecto a ello, Arboleda, J (2013) define esta palabra como (...) es una función psíquica en virtud de la cual un individuo usa representaciones, estrategias y operaciones frente a situaciones o eventos de orden real, ideal o imaginario. (p. 1)

Contextualizando este apartado, unas de las condiciones de calidad con respecto a los procesos de investigación de los programas de formación de

docentes, es que los estudiantes para profesor deben poseer la capacidad de juzgar y problematizar dentro de la investigación, en aras de conseguir un desarrollo y uso óptimo de aquellas estrategias y representaciones mentales que puede hacerse de manera que pueda acceder al conocimiento verdadero que le permita encontrar respuestas a sus objetos de investigación.

- **Resolución 1036 Abril de 2004:** Por la cual se definen las características específicas de calidad para los programas de pregrado y especialización en Educación

Artículo 2 – Aspectos curriculares – Literal g

- ✓ “*Una mentalidad abierta frente a otras culturas, y de una actitud sensible y crítica ante la multiplicidad de fuentes de información universal*”. (Pág. 3)
 - ❖ Este apartado ya se conceptualizó en los Decretos 3076 de 1997 y 0272 de Febrero 11 de 1998.
- **Resolución 5443 de 2010:** Por la cual se definen las características específicas de calidad de los programas de formación profesional en educación, en el marco de las condiciones de calidad y se dictan otras disposiciones.
 - ❖ En esta resolución no se encontró ningún rastro del uso de la palabra “crític(a)”, situación que se presenta como ilógica pues se trata de una resolución que presenta las características de calidad de los programas de formación de educadores, y se esperaría que se encontrara algún uso de la palabra como se ha encontrado en los documentos de años anteriores.
- **Resolución 02041 de 2016:** Por la cual se establecen las características específicas de calidad de los programas de Licenciatura para la obtención, renovación o modificación del registro calificado.

- ✓ “Que estudios nacionales e internacionales indican que un mayor componente presencial en la formación de un maestro incide de manera directa en un mejor desempeño de sus estudiantes en el posterior ejercicio profesional del docente, comoquiera que le permite relacionar los conocimientos disciplinares y la acción educativa, generándole **capacidad crítica** sobre su actuar docente”. (Pág. 2)
 - ❖ Teniendo en cuenta que las dos palabras en cuestión ya fueron conceptualizadas de forma individual, se analizaran en el contexto en el que se presentan. En términos de los estándares de calidad que se han establecido en la formación de docentes, se encuentra el hecho de que los docentes a partir de su quehacer y de los resultados que obtengan sus estudiantes como producto de la gestión docente, estos puedan realizar un proceso de juzgamiento real y que pueda darle las respuestas a las problemáticas que se presentan a la hora de ser docente.
- ✓ “El currículo debe incluir igualmente, componentes formativos y espacios académicos dedicados la práctica pedagógica y educativa, con la supervisión apropiada para apoyar su **evaluación crítica** en relación con los aprendizajes que se promueven, y de acuerdo con lo que se detalla en el numeral 3.2 de del presente artículo”. (Pág. 5)
 - ❖ Cano, A (2005), significa la palabra evaluación de la siguiente manera: (...) conjunto de actividades que sirven para dar un juicio, hacer una valoración, medir “algo” (objeto, situación, proceso) de acuerdo con determinados criterios de valor con que se emite dicho juicio. (p. 2)
Llevando este término a la relación “evaluación crítica” en el contexto de este apartado, encontramos que los programas de formación de docentes deben tener un currículo que debe ser susceptible de seguimiento pedagógico y pueda ser valorado, medido y/o juzgado de acuerdo a los alcances de lo que su puesta en práctica le permite al estudiante para profesor obtener, todo con el fin de alcanzar los estándares de calidad que se han propuesto. Pero estos

procesos de evaluación deben ser tomados como algo “magno” en el sentido de tomar en cuenta realmente lo que los resultados de la evaluación arrojan, sean buenos o malos para el programa. No debe ser ignorado ni un solo ítem de ello, pues para ello se busca que la evaluación sea crítica, es decir, que no solo valore cuantitativa o cualitativamente, sino que juzgue y analice tales resultados en pro del mejoramiento de los programas de formación de educadores.

2. CONTEXTO: LINEAMIENTOS

- **Sistema colombiano de formación de educadores y lineamientos de política:**
 - ✓ “*El ejercicio de diseño de un Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de Política requiere apreciar esta densa complejidad de realidad educativa globalizada en sus contradicciones y paradojas. La crítica debe ir de la mano con la creatividad, con el aprendizaje sobre los problemas y la crisis, así como recoger todas aquellas experiencias que le dan verdadera entidad a sistemas locales de educación y de formación de maestros cuyo impacto social es indiscutible*”. Pág 17.
 - ❖ Al decir que la crítica debe ir de la mano con la creatividad, es decir, que quienes se estén formando como educadores, deben poseer la capacidad de juzgar y problematizar todos los aspectos de su realidad, de una manera en donde prevalezca su originalidad mental y el uso de un pensamiento divergente. Pero es claro que no todos quienes se forman para ser docentes, poseen una aptitud creativa, pues no es algo que sea natural en los individuos, y se estaría entrando en una situación en la que no se cumpliría con lo estipulado en los lineamientos. Por ello es necesario que no se ligue en este caso la palabra crítica con ninguna otra pues en el momento en el que un estudiante carece de esas aptitudes que se le añaden al uso de la palabra

“crítico”(a), esta última pierde valor e importancia en los procesos de formación de docentes.

- ✓ “(...) *Al respecto* (Torres, 1995) acota que “*No basta con agregar adjetivos al nuevo perfil y tareas al nuevo rol*” docente, es preciso especificar lo que lo uno y otro implican de un nuevo currículo de formación y de nuevas condiciones de trabajo. Desde la perspectiva de la (re)definición del currículo docente, la pregunta que hay que plantearse es ¿cuáles son las necesidades básicas de aprendizaje (conocimientos, destrezas, actitudes, valores) de los propios educadores para hacer frente al nuevo perfil, al nuevo rol y al nuevo currículo escolar? ¿Qué requieren los docentes aprender? Lo anterior para despojarse de su viejo rol cuestionado de enciclopedista, instructor, disciplinador, y replantear su nuevo rol de investigador reflexivo en el aula, sistematizador de experiencias, miembro activo de un grupo de estudio, analista simbólico, **intelectual crítico**, profesional autónomo”. (Pág. 49)
- ❖ En este apartado se toma la unión “intelectual crítico”, refiriéndose al nuevo rol que se pretende ejerzan los docentes, desligándose de aquellos roles que lo hacían ver tan mecánico en su proceder. Debería ser un principio, deber y fin fundamental de todos los programas de formación de docentes en Colombia, formar docentes intelectuales críticos, es decir aquellos que sean capaces de utilizar su conocimiento para juzgar y analizar todos los aspectos que están inmersos en el diario vivir de un docente, debe ser capaz de investigar, de indagar acerca de factores que beneficien su práctica, y de generar filtros a todo ese conocimiento que posee y adquiere a partir de esa crítica que establece en los procesos educativos y sociales que lleva a cabo, con el fin de mejorar su quehacer y resignificar su profesión.
- ✓ “*De igual manera, Angulo (2012) revela que “el ejercicio de la docencia constituye una actividad intencional, de allí que se entiende desde el sentido que le dan los educadores a lo que hacen y a lo que se proponen conseguir en su quehacer educativo*”. La autora señala cierta tipología que ubica dos categorías o formas de

concebir el ejercicio de la docencia, generando concepciones divergentes y complementarias de ser educador:

*En primera instancia señala la existencia de una concepción del docente construida desde la práctica, que encarna en sí **una postura socio crítica**, cuyo principio fundamental consiste en reconocer en profundidad el potencial de la práctica del educador y su dinámica propia a partir de la interrelación de sus actores sociales: los docentes, directivos docentes, estudiantes y/o los demás integrantes de la comunidad, alrededor del objeto de la educación: la construcción del conocimiento. Tal concepción está mediada por la construcción propia de una aptitud humanista y liberadora por parte del educador, a partir de lo que Freire (2004) denomina “los saberes del educador”; algunos de ellos constituyen en sí mismo, desde su planteamiento social, un reto ético-político para el educador y su ejercicio docente, independientemente de su concepción propia. Así pues, la responsabilidad ética, la construcción del conocimiento, la esperanza y el compromiso del educador, entre otros se constituyen en principio de esta concepción.*

*En segundo lugar, se señala una concepción del educador construida desde una aproximación teórica, justificada a partir de una fundamentación de base tanto epistemológica como puramente pedagógica, y que según Contreras (2001) comporta tres miradas distintas del ser educador: el experto técnico, el reflexivo y **el intelectual crítico**”. (Págs 50-51)*

- ❖ En este apartado se usa la palabra “crítico” en dos situaciones diferentes. Primero es utilizada como una característica que se le atribuye a una postura de concepción del docente, “postura socio crítica”, la cual le da importancia a la práctica del docente, pues en ella se dan relaciones y dinámicas entre todos los actores del proceso educativo, que permite reconocer que a partir de tales relaciones se llega a la construcción del conocimiento. La palabra “crítica” es tomada desde su posibilidad de análisis del quehacer docente, buscando generar respuestas a las problemáticas que se presentan dentro del mismo. El otro uso que se hace de la palabra crítico es el de la concepción del docente como “intelectual crítico”, del cual ya se había hablado previamente.

Al encontrar dos posturas distintas sobre la concepción de la profesión docente, debemos considerar que no es necesario ni beneficioso cerrarse a una sola de estas posibilidades, pues las dos poseen características que aportarían en gran medida a la construcción de una resignificación docente. Esta profesión debe tener capacidad para utilizar el conocimiento para analizar y juzgar los procesos que dentro de ella se llevan a cabo; pero dentro de ellos se encuentran las relaciones que hay entre los actores de los procesos educativos, pues todos hacen parte de ellos y no es posible desligar unos de otros. Entonces en este caso, la palabra “crítico(a)”, a pesar de ser tomada de manera distinta, termina uniendo las dos posturas acerca de la concepción del docente en Colombia.

- ✓ “El intelectual crítico: la concepción del educador como intelectual crítico señala la necesidad de que la reflexión sea el punto de partida de la intervención crítica del educador, en este sentido desdice tanto de la falta de precisión en el tipo de reflexión, como en la definición de la situación o fenómeno objeto del análisis reflexivo, igualmente critica abiertamente el carácter focal del análisis reflexivo. En contraposición plantea la obligatoriedad de que se desborden los límites en los que se encuentra inmerso el profesional reflexivo, potenciando de esta manera una mirada analítica - crítica que cuestione las políticas, las dinámicas sociales y las estructuras institucionales; esta condición considera que “la reflexión amplía su alcance incluyendo los efectos que estas estructuras ejercen sobre la forma en que los enseñantes analizan y piensan la propia práctica” (Contreras J, 2001)”. (Pág 52)
- ❖ En este caso, se relaciona directamente la palabra “crítico” con “reflexión”, específicamente se está , queriendo decir que una postura crítica de un educador depende directamente de si hay reflexión o no, pues se está viendo como una necesidad, aclarando que esto hace parte de la posición individual de algún académico, pero dentro del mismo apartado vemos como se pasa de la reflexión a la mirada “analítica – crítica”, pues se evidencia que la reflexión posee una serie de falencias en cuanto a qué tipo de reflexión en específico se

debe utilizar en el quehacer docente para llegar a ser considerado como “intelectual crítico”, así como la definición de las situaciones en las cuales se debe realizar tal reflexión. Ahora bien, el autor de este apartado propone que la mirada “analítica – crítica”, podrá permitir realizar mayores cuestionamientos de distintas dinámicas, si se une en últimas con la reflexión, pues allí se podrá ver cómo los docentes analizar su quehacer.

Con respecto a lo anterior, la palabra crítica es utilizada en contextos diferentes, pues en una se le ataña un significado de postura adoptada por un docente, y en la segunda se podría tomar como una corriente pedagógica utilizada por este docente dentro del análisis que realiza de su propia práctica. Lo que sería necesario analizar, es si la palabra “crítico” siempre tendrá que ser articulada con alguna otra para tomar un verdadero significado.

- ✓ “*La formación pedagógica al interior del sistema de formación de educadores deberá estar encaminada al acercamiento epistemológico, teórico, reflexivo, crítico y constructivo de su corpus conceptual y práctico. Es indispensable posibilitar la apropiación, desarrollo y constitución disciplinar del conocimiento pedagógico desde la perspectiva de la comprensión de los procesos de enseñanza y aprendizaje, los ambientes y el contexto para el aprendizaje, la didáctica, el currículo, la evaluación, la escuela como lugar de socialización y otros temas asociados a la educación*”. Pág. 64
- ❖ En este apartado, se puede ver como la palabra “crítico” es utilizada para referirse a las características que deben existir dentro de la formación pedagógica en los procesos de formación de docentes, sin distinción de áreas del conocimiento específicas, entonces, en estos lineamientos se menciona que se debe propender por formar docentes entre otras cosas “críticos”, en cuanto a todos los aspectos de la formación docente, como la comprensión de la profesión, la didáctica, la pedagogía, las dinámicas educativas y sociales. A pesar de que en estos lineamientos, se pretende que todos quienes sean formados como docentes reciban dentro de tal proceso herramientas para el

acercamiento a lo que es la “crítica”, no todos los programas de formación de profesores en Colombia, toman este hecho como imprescindible, por ello se hace necesario evidenciar cuál es ese plus que le da a un programa de formación de educadores el tener dentro de su currículo como aspecto a desarrollar, el acercamiento a lo crítico.

- ✓ “*Los futuros educadores desarrollan pensamiento crítico constructivo, así como un conocimiento reflexivo de las bases históricas y epistemológicas de la educación, la pedagogía y los diferentes campos disciplinares de la educación, lo que les posibilita la innovación creativa del conocimiento y de saber pedagógico. Adquieren a su vez una formación en investigación educativa para la realización de lecturas analíticas y propositivas sobre la realidad, las mismas que lo movilizan a la configuración de propuestas educativas pertinentes a las condiciones contextuales colombianas*”.
- (Pág. 73)

❖ Viene presentándose como un común denominador en los diferentes apartados de los presentes lineamientos, el uso de la palabra “crítico” como elemento fundamental de la formación de docentes en Colombia, tomando éste como algo inherente en los futuros docentes. Esta vez se le está asignando además la palabra “constructivo”, de manera que se entienda que, por medio del desarrollo del pensamiento crítico, los docentes puedan generar nuevas formas de ver su quehacer en términos de innovación curricular, que responda a las necesidades de la sociedad en la que se encuentran. Pero una vez se está haciendo entender que sólo quienes alcancen la construcción de ese pensamiento crítico podrán generar cambios visibles y eficaces dentro de las aulas, sin que realmente se muestre o se evidencie cuál es el papel que ha de cumplir el acopio de “lo crítico” en la práctica docente, y si ésta característica también puede ser transmitida a los estudiantes.

- ✓ “*En el campo personal, viven en coherencia con los valores que proponen en la escuela, reconocen, practican y divultan la defensa de la salud, los derechos sexuales, humanos, y la paz. Se interesan, participan y promueven en sus estudiantes*

*la construcción de una propuesta de nación para la paz y la convivencia, como sujetos políticos participativos y garantes del desarrollo de ciudadanos responsables y propositivos. Los educadores del subsistema de formación en servicio aúnan sus voces para recuperar la formación de un educador íntegro e integral, es decir, un educador con los más altos valores éticos y morales, transparentes, con capacidad de diálogo, que comprende y cultiva el equilibrio afectivo, emocional y asume las complejidades de la educación desde una **racionalidad crítica**, constructiva e innovadora. Un educador que da valor a la relación personal profesional con sus pares y con sus estudiantes ”. (Pág. 94)*

- ❖ El término “racionalidad crítica” ha sido blanco de un amplio análisis por parte de Karl Popper (1902-1994), quien en otras palabras lo define como un sistema filosófico por medio del cual se debe garantizar que una teoría sea llamada como tal, a través de la facilidad que ésta ofrezca para ser refutada o sometida a análisis con el fin de trabajar con sus contenidos y poder evidenciar si realmente tal teoría posee un estatus científico y Sandra Dos Santos añade al respecto:

“Para Popper una teoría siempre está expuesta a su futura refutación con base en más datos, observaciones y experimentos, lo que le permite afirmar que aquellas teorías que sean refutadas son falsas pero que aquellas que no son refutadas pueden ser verdaderas. ”. Dos Santos, S (2009)

Buscando relacionar lo anterior con el uso de la palabra “crítica” en el apartado en cuestión, se puede inferir que dentro de los lineamientos de los cuales hace parte éste apartado, se plantea y resalta la importancia y la necesidad de lograr que los profesionales de la educación en Colombia, asuman el papel de ser docentes de una manera que les permita transmitir a sus estudiantes valores y principios y que a partir de su formación, puedan formar integralmente a sus estudiantes, a partir de la apropiación de la educación como un sistema que puede estar sujeto a cambios,

transformaciones y mejoras que deben ir en pro de las necesidades de sus estudiantes y de su contexto.

Pero si se plantea lo anterior como un pilar de la formación y posterior práctica docente, quizás éste último tópico acerca de buscar transformaciones en la educación, no es un elemento que signifique necesidad o relevancia en el quehacer de algunos docentes, pues en algunas ocasiones podemos encontrar docentes cuyos objetivos van directamente a transmitir información, generando procesos de enseñanza – aprendizaje donde no se está teniendo en cuenta el contexto y las condiciones sociales y culturales dentro de las cuales enseñan los maestros y aprenden los estudiantes, lo que conlleva a que no se busque una educación que enfrente los contextos y las realidades y que no vaya en el camino de la constante transformación. Así que si la apropiación de la “racionalidad crítica” como característica fundamental del perfil docente en Colombia, debe ser tomada como elemento fundamental, quizás los docentes no conocen los alcances de ello o simplemente ven en este enfoque como algo irrelevante en su práctica, lo que hace que se pueda presentar una división entre lo que se plantea en los discursos y lo que se hace con ellos.

- ✓ “*La primera condición de sentido, la articulación y continuidad, implica hacer evidentes los principios de articulación y continuidad del sistema de formación de educadores dando secuencialidad a la formación educativa alcanzada por los educadores en el pregrado. Luego, los programas académicos de postgrado deberán contemplar los asuntos fundamentales necesarios que favorezcan la construcción de saber pedagógico y orienten las prácticas de la enseñanza, lo cual exige realizar un **ejercicio crítico**, analítico y permanente sobre los procesos y dinámicas de los subsistemas de formación inicial y formación en servicio*”. (Pág. 110)

- ❖ Dentro de este apartado se encuentra un elemento fundamental dentro de lo que significa ser docente, que es la formación continua, y la palabra crítica hace su aparición dentro de los procesos que se llevan a cabo en la formación de docentes, buscando juzgar de una u otra forma todas las situaciones que tienen que ver con el saber pedagógico y la enseñanza en sí misma. Entonces,

la crítica no sólo viene a ser utilizada con eso inherente en los docentes como se mencionó anteriormente, sino que también hace parte de las características fundamentales de un proceso de evaluación y análisis que debe realizarse constantemente a los docentes que aun durante el ejercicio de su profesión, siguen preparándose buscando responder a las necesidades de su contexto social y profesional.

- ✓ “*La formación de los educadores ha adquirido una relevancia particular en la definición de las políticas educativas y obligan a propiciar una formación que posibilite profesionales de la educación autónomos, críticos y con compromiso ético con la sociedad. A este marco de la reflexión presentada debe añadirse el hecho de que la formación de educadores está mediada por una serie de implícitos que no se encuentran en las normas o en las definiciones de las políticas educativas, como la imagen colectiva de la profesión y su estatus social, las crisis económicas y sociales que afectan a los educadores y a los estudiantes, así como las propias percepciones que los docentes y directivos docentes tienen de su actividad, para citar los más importantes. Estos han sido caracterizados como “plataformas tácitas” en el documento titulado Bases para una Política de Formación de Docentes de Carlos Vasco, Alberto Martínez Boom, Eloisa Vasco, Heubeyn Castro, (MEN, no publicado, 2007)”. (Pág. 131)*
- ❖ La palabra crítica en este caso se toma como una característica que se debe cultivar en los docentes dentro de sus procesos de formación, y el hecho que este aspecto sea catalogado como necesidad dentro de la construcción de las políticas educativas, hace que replanteemos si de verdad estas políticas se cumplen tal cual como están escritas en el papel. Ya que, primero no todos los docentes continúan con su formación después de realizar el pregrado, y muchos otros como los egresados de escuelas normales, tampoco persiguen este ideal. Con esto se podría pensar que o las políticas públicas no son claras en lo que se refiere a las características de los docentes a formar (entre ellas ser “crítico”), o los docentes dan por finalizada su formación una vez se

encuentran en una zona de confort profesional que hace que lo estipulado en las políticas pierda sentido y se pueda llegar a pensar que cualquier profesional puede llegar a ser docente pues desde la propia normatividad las características antes vistas no son tomadas como vitales en la formación.

- ✓ *Lineamientos para la pedagogía como eje transversal del sistema de formación de educadores*

*“Concebir la pedagogía como la disciplina y saber fundante de la práctica formativa asociada a conocimientos interdisciplinarios, históricos, epistemológicos que definen al educador como un **sujeto crítico**; capaz de formar estudiantes con visión integral y compromiso ciudadano. La pedagogía debe comprometerse con una **interpretación crítica** de la misma”.* (Pág. 13)

❖ Ahora se articula la palabra crítica de dos formas: directa e indirectamente. La primera de ellas se muestra al ser asignada nuevamente como característica descriptiva de la práctica de un docente “sujeto crítico”, acompañado de una serie de elementos que complementan su quehacer que tiene que ver con todas esas redes de conocimiento que posee y de la manera en que las utiliza para formar estudiantes que posean autonomía para analizar su realidad y trabajar sobre ella. La articulación indirecta se muestra dentro de este apartado en el sentido de mostrar “la crítica” como un tipo de interpretación que se le puede dar a la pedagogía, es decir, esa crítica en donde se busca problematizar, juzgar y analizar todo lo que conlleva ser docente, pensado entonces que dentro de la profesión docente debe adoptarse una pedagogía que se desligue de lo formal, de lo hecho y lo “inmaculado”, sino que debe verse como una disciplina que puede ser susceptible a cambios, a ser evaluada y replanteada en los términos que la práctica de cada docente requiera y necesite.

- ✓ Lineamientos para el subsistema de formación inicial

“Diseñar y flexibilizar currículos que le posibiliten al licenciado tener una formación básica pertinente y de alta calidad para su futuro profesional, será la tarea de las

escuelas normales superiores y las facultades de educación. Esta formación básica en el subsistema de formación inicial obliga a recrear la pedagogía y la didáctica en toda su complejidad, en la perspectiva de formar sujetos con autonomía y dimensión ética y crítica; sin desconocer la importancia del conocimiento disciplinar y de la inclusión de áreas formativas como el arte y la lúdica, que amplíen el horizonte interpretativo del docente". (Pág. 138)

❖ Este apartado puede verse como complemento del inmediatamente anterior, pues menciona entre otras cosas, que el diseño de los currículos debe propender por garantizar una formación pertinente para los docentes. La palabra “crítica” se muestra como un enfoque que se puede dar a la formación de los docentes (dimensión ética y crítica), donde se pueda llegar a problematizar acerca de los procesos de la pedagogía y la didáctica, y evidenciar que tan pertinentes y necesarios son. Entonces, podemos decir que se le añade una nueva característica al desarrollo de “lo crítico” que es la dimensión ética, pues hasta el momento no se ha hablado de la importancia que debe tener tal desarrollo en términos de la responsabilidad social, personal y profesional que lleva consigo esa problematización, pues no se debe llevar todo al extremo y convertir este proceso en acabar con todo lo que se ha hecho en cuanto a pedagogía y didáctica sólo por el hecho de querer ser “crítico”.

- **Foro educativo nacional 2014: ciudadanos matemáticamente competentes:**

✓ “*A nivel internacional, Colombia ha participado en diferentes procesos de evaluación con el fin de evaluar la efectividad de sus políticas en educación básica y media y contar con resultados que permitan compararse con otros países. Uno de ellos, quizás el más representativo por su popularidad es el proyecto Pisa. El propósito fundamental del proyecto Pisa es proporcionar información sobre la formación matemática que demuestran los estudiantes de 15 años de los países que participan en el estudio, no tiene como propósito evaluar los currículos de los países*

sino establecer que tanto los estudiantes evaluados demuestran su capacidad de utilizar los conocimientos matemáticos para resolver situaciones matemáticas contextualizadas (personal, científico, social y profesional), describiendo este proceso de resolución de problemas en términos de cómo la alfabetización matemática se manifiesta en la práctica.

*Recientemente se han conocido los resultados obtenidos por nuestros estudiantes en dichas pruebas. El informe de la OCDE señala que los jóvenes latinoamericanos y por supuesto los colombianos, no muestran capacidades para resolver problemas con algún grado de complejidad y solamente pueden responder problemas simples y utilizando en muchas ocasiones el ensayo y el error para elegir la respuesta, y tampoco demuestran habilidades para resolver problemas de la vida real que involucren el uso de TIC. Estos resultados, son motivo de preocupación tanto de la sociedad como del Ministerio de Educación y las comunidades educativas, toda vez que invitan a dar una **mirada crítica** y constructiva a lo que realmente se está enseñando y aprendiendo en las aulas". (Pág 11)*

- ❖ Con respecto a este apartado, se puede decir que el ejemplo descrito dentro de él, en el que se refiere a las pruebas que miden la capacidad de los estudiantes para resolver situaciones problema relacionadas con matemáticas, la palabra "crítica" toma sentido en términos de lo que a evaluación y análisis del proceso de enseñanza – aprendizaje se refiere, pues existen variedad de pruebas que tienen objetivos similares a los de la prueba PISA, y donde se evidencia que al obtener resultados bajos por parte de las instituciones educativas, los procesos de evaluación que se realizan no están siendo efectivos, o no se están encaminando hacia donde deberían. La razón de ser de la mirada crítica hacia lo que se enseña, debe estar relacionada con la "descontextualización del saber", es decir, que los estudiantes puedan implementar su conocimiento en un contexto diferente al aprendido, pues allí es donde se garantiza la efectividad de la enseñanza y el aprendizaje y a su vez se reafirmaría que aquella mirada crítica cumplió con su papel, pues se

buscaron aquellos aspectos problema que no permitían que los estudiantes aprendieran más y mejor.

- ✓ “*Es necesario reconocer que mejorar los sistemas educativos, no es un problema simple y que lo que resulta exitoso en un país no necesariamente lo es para otro. La educación es un proceso cultural y contextual, por lo que las experiencias de otros países deben ser analizadas desde una óptica crítica. Sin embargo, dado que en todo proceso de conocimiento de experiencias es posible encontrar similaridades en las diversidades, nos detendremos en destacar lo común de varias experiencias internacionales, que han servido para definir el proyecto colombiano*”. (Pág. 14)
- ❖ Los sistemas educativos varían claramente de un país a otro, y esto está mediado por razones sociales, políticas, económicas, culturales, religiosas, etc. En este caso la palabra “crítica”, se usa para indicar que el análisis de uno u otro país realice de los sistemas educativos de los demás, se debe dar realmente en términos de juzgar constructivamente aquellos aspectos que pueden ser pertinente o no para la educación de un país en cuestión si se quiere adoptar para éste. Claro está, teniendo en cuenta esas razones que se acaban de mencionar, pues los sistemas educativos deben responder siempre a las necesidades del grupo de individuos hacia el cual van dirigidos los procesos de enseñanza.
- ✓ “*Desde la perspectiva de desarrollo hacia la significación, una experiencia significativa para el MEN es una práctica concreta, que nace en un ámbito educativo con el fin de desarrollar un aprendizaje significativo a través del fomento de competencias. Se retroalimenta permanentemente, mediante la autorreflexión crítica, es innovadora, atiende una necesidad del contexto identificada previamente, cuenta con una fundamentación teórica y metodológica coherente y genera un impacto saludable en la calidad de vida de la comunidad en la cual está inmersa, posibilitando así, el mejoramiento continuo del establecimiento educativo en alguno o en todos sus componentes (académico, directivo, administrativo y comunitario) y*

fortaleciendo la calidad educativa (Ministerio de Educación Nacional, 2010) ”. (Pág. 66)

- ❖ La palabra “crítica” se muestra dentro de este apartado como un complemento a la “autorreflexión” que se debe hacer de las situaciones que se presentan en el diario vivir de un docente y en su interacción con el estudiante, se pretende que el docente busque experiencias que le permitan realmente evidenciar qué aprende el estudiante y cómo lo hace, y si este conocimiento es el que se planificó como pertinente para él. La palabra en cuestión juega el papel de garante del proceso de análisis de la propia práctica por parte del docente, pues hace ver, que si este tiene un aire propio de “lo crítico” entonces las experiencias mencionadas anteriormente serán realmente significativas.
- **Lineamientos de calidad para las licenciaturas en educación:**
 - ✓ “*En el reciente documento del Ministerio de Educación Nacional en el cual se abordan seis temas centrales asociados a las condiciones de calidad, se plantea que “La Educación Superior supone la apropiación por parte del estudiante de i) las gramáticas generales de la academia (en primer lugar la lectura y la escritura, los lenguajes abstractos de la matemática, la lógica y la argumentación, la apropiación crítica y el manejo de la información, el empleo de las tecnologías de la información y la comunicación -TIC-, la capacidad de elaborar representaciones o modelos, el dominio de una segunda lengua) y de ii) gramáticas específicas de la disciplina, profesión, ocupación u oficio (teorías, conceptos y métodos propios de la disciplina o profesión, procedimientos de validación o prueba del conocimiento, formas de exposición de ideas y resultados, formas de relación en el trabajo y, en general, el saber y saber hacer propios de un campo). Cada disciplina, profesión, ocupación u oficio tiene unos saberes y procedimientos específicos y todos implican lectura y escritura, pensamiento abstracto, capacidad de análisis y capacidad de explicar o argumentar elecciones. ” (Hernández et. al., 2013:21) ”. (Pág. 13)*

❖ Previamente ya se había hablado del manejo que se debe hacer como docente de las TIC's y de la información y la palabra “crítica” en este caso, da cuenta de ello. Pues con el mundo cambiante en el que nos encontramos, el proceso de apropiación crítica de estos elementos permite que el docente pueda generar un filtro entre lo que le sirve en su práctica y lo que no, así como aquello que hará que su quehacer sea más significativo en lo que a aprendizaje de calidad se refiere; todo esto en términos de las nuevas tecnologías y la información a la cual se puede acceder en la actualidad. Así, los estudiantes podrán adquirir un conocimiento que les beneficie en todos los aspectos y que los prepare para las dinámicas del mundo actual.

✓ *Propósitos de la formación:*

- *Concreción en la propuesta curricular del perfil del egresado propuesto, con las características del contexto, los objetivos establecidos y el desarrollo de las competencias básicas del maestro.*
- *Articulación de las competencias básicas del maestro para su comprensión, apropiación y práctica. - Desarrollo de competencias comunicativas (capacidad lectora, escritora y argumentativa).*
- *Articulación entre pedagogía, didáctica, saberes disciplinares, prácticas pedagógicas y aprendizaje de los estudiantes.*
- *Orientaciones para la formación del pensamiento crítico y autónomo del maestro y del estudiante.*
- *Correspondencia entre las políticas u orientaciones para la formación integral con la estructura curricular y las estrategias pedagógicas.*
- *Desarrollo de prácticas pedagógicas que contribuyan a la construcción de ambientes de aprendizajes democráticos y tolerantes.*
- *Políticas y estrategias para promover el trabajo autónomo y en equipo ”. (Pág. 16)*

- ✓ “Con la docencia y la proyección social, la investigación es una de las condiciones que determinan la naturaleza de la institución de educación superior y, por tanto, es de obligatorio cumplimiento. A diferencia de los programas de maestría con énfasis investigativo y de los doctorados, en el caso particular de los programas de pregrado, la investigación está relacionada con el desarrollo del **pensamiento crítico** y del espíritu investigativo en los estudiantes. Para ello, la institución debe contar con grupos de investigación y desarrollar proyectos sobre la formación de maestro, las áreas y disciplinas, y las prácticas en las cuales se inscribe el programa como requisito para el desarrollo de una cultura investigativa que aporte a mejorar la docencia y a la extensión, y el desarrollo del **pensamiento crítico** tanto de estudiantes como de profesores.

Desde esta perspectiva, en los programas de licenciatura, el campo propio de la investigación debe ser transversal y se define por los desarrollos teóricos y empíricos relacionados con la educación, la formación de maestros, y la interacción entre pedagogía, didáctica, disciplina e investigación para promover y concretar el aprendizaje de los estudiantes y producir nuevos modos de pensar las prácticas, en tanto se asumen los ambientes de aprendizaje como el lugar donde el licenciado ejerce su práctica profesional. Igualmente, y de manera coherente con lo planteado en la justificación del programa, la investigación también ha de aportar a su revisión y actualización. Por consiguiente, se valoran los siguientes aspectos:

- Políticas institucionales y del programa para el desarrollo de investigaciones que promuevan el aprendizaje de los estudiantes y de los profesores.
- Estrategias institucionales para el desarrollo y consolidación de una cultural investigativa (aspectos organizacionales, normativos y financieros).
- Políticas institucionales que fomenten la paulatina creación de grupos de investigación en el campo propio del programa y sus aportes a la didáctica de la disciplina, al mejoramiento de las prácticas y el aprendizaje de los estudiantes.
- Estrategias curriculares y pedagógicas para el desarrollo del **pensamiento crítico** y el espíritu investigativo de los estudiantes.

- *Desarrollo teórico o empírico ligado a la formación docente, al desarrollo curricular y didáctico, y al análisis del ejercicio de la práctica docente.*
 - *Articulación de los avances y resultados de la investigación propia, nacional e internacional con la docencia y la extensión.*
 - *Estrategias de divulgación y reconocimiento de los procesos y productos de la investigación.*
 - *Existencia e incorporación de recursos tecnológicos para desarrollo de la investigación y la formación investigativa de los estudiantes*”. (Pág. 18)
- ❖ Los apartados anteriores se ha de analizar al unísono pues presentan el mismo uso de la palabra “crítico”, en este caso se habla de pensamiento crítico, refiriéndose a los fines que debe tener no sólo la formación de docentes, sino también de los estudiantes de todos los niveles de educación. La palabra que nos ataña, es la clave de las características que deben cumplir los programas de formación, pues el pensamiento crítico permitirá, según lo estipulado en estos apartados, formar seres autónomos en todos los aspectos de su desarrollo personal, social y profesional, por medio de la creación e implementación de currículos que velen por el fomento de la investigación como eje fundamental de la construcción del conocimiento, así docentes y estudiantes, al poseer pensamiento crítico podrán problematizar acerca de su realidad y generar cambios positivos en ella. Pero lo anterior nos hace pensar acerca de si la investigación será siempre garantía para la adquisición de pensamiento crítico en los docentes y estudiantes, así como también pensar cómo son y hacía que van orientados los filtros (si es que existen) que se establecen, para verificar que un docente y/o un estudiante del nivel que sea, posee la capacidad de pensar críticamente, o si usa tal capacidad para su crecimiento y desarrollo en todos los aspectos de su vida.
- ✓ “*La Ley 30 de 1994 la define como una tarea permanente de toda institución de educación superior. Hernández et al., la definen de la siguiente manera: ““la*

autoevaluación en la educación superior es el proceso de conocimiento y reconocimiento que la comunidad de una institución o de un programa hacen de sí mismas y de la institución o el programa como un todo. Se trata de una mirada de la academia sobre sí misma y sobre sus realizaciones y problemas, que es precisamente propia del sentido crítico y autocrítico de la naturaleza misma de la academia. La palabra crítica se emplea aquí en su significado originario de destacar lo que merece ser destacado y no en el sentido unilateral de señalamiento de las debilidades.” (2013:77) ”. (Pág. 23)

- ❖ La palabra “crítica” en este apartado, toma un sentido que no se le había dado antes (sentido crítico y autocrítico), pues es tomado como algo fundamental y natural en la academia. Podemos decir ahora que “lo crítico” debe ser elemento obligatorio de todo lo que compone a la educación, sin distinción de área del conocimiento, o de alguna rama específica de cada una de ellas. Se toma sentido crítico y autocrítico, para señalar que todas las instituciones de educación superior deben cumplir con procesos de autoevaluación sobre todo lo que se lleva a cabo dentro de ellas, pero es necesario que esos procesos permitan que realmente se den en términos de “lo crítico”, pues si no se problematiza, no se valora y no se juzga, los resultados no darán cuenta de los cambios que verdaderamente necesitan los programas de formación.

- ✓ “*La Ley 1188 de 2008 plantea además de manera clara y precisa en el articulado sobre las “condiciones de carácter institucional”, la naturaleza dinámica de la autoevaluación al definirla como proceso de desarrollo de una cultura que genere un espíritu crítico y constructivo de mejoramiento continuo. Esto implica una concepción de evaluación y autoevaluación inscritas en la noción de evaluar para transformar y mejorar continuamente, y no solo para mantener y conservar un estado determinado de calidad. Por ello, se requiere que se incluya en los planes de mejoramiento acciones que les permitan avanzar hacia la acreditación de alta calidad con el CNA*”. (Pág. 26)

- ❖ Teniendo en cuenta que este apartado se refiere a un artículo de la Ley 1188 de 2008, que ya se analizó previamente en el contexto normativo, no se ahondará en el mismo.

✓ “CONDICIONES DEL PROGRAMA

Investigación

-Avances y resultados de la implementación de las políticas institucionales y del programa para el desarrollo de investigaciones que promuevan el aprendizaje de los estudiantes y de los profesores. - Existencia de grupos de investigación en el campo propio del programa y en el desarrollo de la práctica.

- Aportes de la investigación nacional, internacional y propia en materia de didácticas de la disciplina y el aprendizaje de los estudiantes.

*- Evidencias que den cuenta de avances en materia del desarrollo del **pensamiento crítico** y el espíritu investigativo de los estudiantes.*

- Evidencias de la integración de los avances y resultados de la investigación a la docencia y la extensión.

- Evidencias de las estrategias de divulgación realizadas y del reconocimiento de los procesos y productos de la investigación.

- Evidencias de uso de recursos tecnológicos para desarrollo de la investigación y la formación investigativa de los estudiantes.

- Descripción de los recursos financieros disponibles y utilizados para la investigación en el programa.

- Productos de investigación del programa en los últimos siete años”. (Pág. 28)

- ❖ En apartados anteriores, ya se analizó el significado de “pensamiento crítico” dentro del mismo contexto.

3. CONTEXTO: INFORMES, ESTUDIOS, COMISIONES

- **Tras la excelencia docente. Fundación Compartir (2014):**

✓ “En Singapur, todos los futuros maestros reciben formación profesional a partir de la estructura del currículo único nacional en el INE. Una preparación homogénea facilita la definición, modificación, actualización y regulación del contenido pedagógico. De igual manera, otorga a todos los candidatos las mismas herramientas para el éxito en el desempeño de la labor docente. La labor del INE tiene un sustento importante en la investigación educativa y está íntimamente articulada con el desempeño de los colegios. Con financiación del gobierno nacional, por ejemplo, el INE estableció el Centro de Investigación en Pedagogía y Práctica. Este Centro realizó recientemente un diagnóstico del currículo y las prácticas docentes en el aula a nivel nacional, desarrolló programas pilotos de enseñanza y emitió recomendaciones al Ministerio de Educación. Una de las recomendaciones fue reorientar la práctica pedagógica en los colegios al desarrollo de habilidades cognitivas complejas de alta demanda en los nuevos contextos laborales, como lo son el pensamiento crítico, la creatividad y la resolución de problemas. Esta recomendación quedó plasmada en la política “Enseñar menos, aprender más” que, a su vez, dictaminó la restructuración del currículo docente en el INE para preparar a los futuros maestros en la enseñanza de dichas habilidades (OECD, 2011a)”. (Pág. 88)

❖ Los apartados anteriores se ha de analizar al unísono pues presentan el mismo uso de la palabra “crítico”, en este caso se habla de pensamiento crítico, refiriéndose a los fines que debe tener la formación de los estudiantes de todos los niveles de educación. La palabra que nos atañe es la clave de las características que deben cumplir los programas de formación, pues el pensamiento crítico permitirá, según lo estipulado en estos apartados, formar seres autónomos en todos los aspectos de su desarrollo personal, social y profesional y lograr que los estudiantes posean pensamiento crítico para así

problematizar acerca de su realidad y generar cambios positivos en ella. La resolución de problemas es base fundamental para el desarrollo cognitivo de los estudiantes, en donde el pensamiento crítico hace su aparición generando nuevas redes de conocimiento que podrá utilizar en diferentes contextos de su vida cotidiana, todo esto fundamentado en el quehacer docente.

4. CONTEXTO: CONVENIOS, TRATADOS, PACTOS MULTILATERALES (OCDE, UNESCO, BANCO MUNDIAL)

- Revisión de políticas nacionales de educación. La educación en Colombia. OCDE-MEN (2016)**

✓ “*Los programas de formación docente inicial deben contar con un enfoque práctico a fin de preparar adecuadamente a los profesores en el involucramiento de los estudiantes en el salón de clase. Sin embargo, los programas de formación docente inicial en Colombia suelen tener un enfoque de aprendizaje más teórico que práctico, y con frecuencia las universidades tienen poco contacto con las escuelas y colegios (Álvarez et al., próximo a publicarse). Como resultado, a menudo los egresados carecen de competencias y métodos pedagógicos sólidos. La investigación internacional ha demostrado que las escuelas y colegios que presentan altos niveles de rendimiento académico pueden ser una forma eficaz de crear candidatos con un entendimiento generalizado de lo que se requiere para ser profesores, incluidas competencias críticas para enseñanza y manejo real de salones de clase, orientación a los estudiantes, planificación de currículos y mejoras en las instituciones, autoevaluaciones y evaluación de los alumnos, y colaboración con los padres de familia y terceros (OCDE, 2005)”. (Pág. 178)*

❖ El uso de la palabra “crítica” ahora viene dado en términos de darle sentido a las características de las competencias que se deben poseer para ser docente, y específicamente para todo lo que acarrea enseñar, pues todos los días un

docente se encuentra con personalidades, necesidades y dificultades diferentes en sus estudiantes, así como maneras totalmente distintas para aprender. El docente debe ser capaz de hacer uso de sus competencias críticas, buscando generar soluciones a las problemáticas que le plantea su práctica a diario, manteniendo como pilar fundamental el aprendizaje significativo y pertinente en los estudiantes. Lo que se sigue manteniendo como común denominador, es que estos apartados no muestran de qué manera se realizan los filtros para verificar la existencia de algún aspecto “crítico” en la formación de docentes.

- ✓ “*Toda reforma futura de la educación media necesitará garantizar que el currículo no esté tan cargado con asignaturas y que ofrece el tiempo y la orientación correspondientes para fomentar las competencias cognitivas y no cognitivas que preparen de mejor forma a los estudiantes para una educación y empleo exitosos. Lo anterior incluye competencias básicas como las comprensiones lectora y escrita y numérica, las cuales se desarrollan muy poco entre los estudiantes que ingresan a la educación media en Colombia, así como aquellas competencias que se consideran importantes en la economía del siglo XXI, tales como el aprendizaje autónomo, la resolución de problemas y el pensamiento crítico*”. (Pág 234)
- ❖ Nuevamente aparece el pensamiento crítico como uso de la palabra objeto de esta investigación, pero esta vez se puede tomar con un tono diferente, pues es necesario que las reformas que vengan de aquí en adelante a las políticas, lineamientos y currículos en la educación básica, busquen adoptar el pensamiento crítico como algo que se puede investigar, estudiar y desarrollar en cada uno de los estudiantes, donde se retome aquello de aprender lo que el estudiante necesita y no lo que se le impone, en aras de construir en ellos una cultura autónoma, que le permita pensar por sí mismo, problematizar acerca de lo que le afecta o beneficia y poder dar solución a todo ello de forma eficaz.

8. CONTRASTE ENTRE EL ANÁLISIS CUALITATIVO Y ANÁLISIS DISCURSIVO DEL USO DE LA PALABRA CRÍTICO(A)

En este apartado, se realizó un contraste entre lo desarrollado y lo encontrado al realizar el análisis cuantitativo y cualitativo del uso de la palabra “crítico(a)” en los cuatro contextos o categorías que se plantearon, con los planteamientos de Michael Foucault acerca de lo que se refiere a análisis del discurso. Por medio de ello, se buscó afianzar los análisis previamente hechos y validarlos posteriormente.

A) No suponiendo que ellos se refieren a un objeto único, por lo que hay que buscar la descripción de los múltiples objetos que aparecen y se transforman, buscar las designaciones de un término que tiene diferentes significados, en tiempos diferentes o, al mismo tiempo, en series divergentes.

Se puede evidenciar que sin importar la categoría o el contexto en el que se use la palabra “crítico(a)”, (normativo, lineamientos, informes, tratados), se usa para referirse a objetos diferentes, pues a pesar que se trate de una misma palabra en los discursos en los que se enuncia, se califica como; capacidad crítica, espíritu crítico, sentido crítico, actitud crítica, pensamiento crítico, evaluación crítica, intelectual crítico, intervención crítica del educador, racionalidad crítica, ejercicio crítico, sujeto crítico, interpretación crítica.

La palabra en cuestión es polisémica, pues de manera implícita en los enunciados refiere a acciones como valorar, juzgar, problematizar, evaluar, interpretar, concebir de maneras distintas, múltiples aspectos de la vida académica, social y cultural de profesores.

Por lo anterior, esto es, por ser calificada de diferentes maneras y por la polisemia de la palabra, se concluiría inicialmente que conlleva diferentes interpretaciones.

B) No suponiendo los enunciados coherentes y encadenados, por lo que hay que procurar la caracterización de la coexistencia de enunciados dispersos y heterogéneos, de la manera como uno se apoya en el otro, por la cual se suponen o excluyen, la transformación que sufren, el juego de su relevo, de su posición y su contraposición.

Algunos de los discursos analizados son modificaciones o renovaciones de otros anteriores, o también, refieren a algunos aspectos relevantes de la formación básica de estudiantes en

Colombia, y dentro del proceso de análisis documental se pueden destacar dos casos en especial donde se encuentran discursos transformados, heterogéneos y/o dispersos.

- Caso objetivos de la educación de la ley 115.
- Caso resoluciones de la formación de docentes años 90.

Para el caso de los objetivos de la educación de la Ley 115 de 1994, se encontró que estos se dividen dependiendo el nivel de escolaridad: primaria, básica y media. Y es en esta segmentación donde se encuentra una transformación del uso de la palabra “crítico(a)”, pues a pesar que se podría llegar a pensar que la educación persigue unos objetivos generales sin importar a qué nivel educativo estén dirigidos, los discursos en los que se muestran tales objetivos, presentan un cambio en el trato que se le da a la palabra, y como se mencionó en el análisis correspondiente a cada discurso cuantitativa y cualitativamente, no es claro si se pretende crear niveles de desarrollo de carácter específico del uso de la palabra crítico(a), lo que lleva a pensar que los discursos buscan fomentar implícitamente, características distintas en los estudiantes dependiendo el avance cognitivo que presenten. Los usos encontrados son:

- Educación primaria: Espíritu crítico
- Educación secundaria: Sentido crítico
- Educación media: Capacidad reflexiva y crítica

Es claro que se evidencia una transformación de uso de la palabra, pues sencillamente espíritu sentido y capacidad no refieren exactamente al mismo concepto y ello hace que el papel que juegue a palabra “crítico(a)” sea distinto de un discurso a otro.

Para el caso de las resoluciones de formación de docentes en los años 90, dos de ellas están encaminadas a discutir aspectos relevantes de los programas de formación de docentes, se habla específicamente de las siguientes resoluciones:

- **Resolución 1036 Abril de 2004:** Por la cual se definen las características específicas de calidad para los programas de pregrado y especialización en Educación: Se menciona actitud sensible y crítica
- **Resolución 5443 de 2010:** Por la cual se definen las características específicas de calidad de los programas de formación profesional en educación, en el marco de las

condiciones de calidad y se dictan otras disposiciones: No se encontró rastro del uso de la palabra.

Resulta sencillo, encontrar que, a pesar de que en la primera resolución se hace uso de la palabra “crítico(a)” refiriéndose a la manera de abordar la multiplicidad de fuentes de información universal específicamente, en la segunda resolución no se encontró ningún registro del uso de la palabra. Más exactamente la inconsistencia se presenta al analizar los años en los que se creó cada discurso: 2004 y 2010 respectivamente, es decir se presentó una desaparición del uso de la palabra en un lapso de 6 años y si nos detenemos a buscar en qué momento se volvió a utilizar encontramos que fue con la **Resolución 02041 de 2016**, es decir, 12 años en los cuales no hay registro alguno de la aparición de la palabra en cuestión. Vemos entonces que no hay un encadenamiento de los discursos a pesar de que intentan referir exactamente a los mismos objetivos dentro de la formación de docentes en Colombia.

En cuanto a los demás contextos (lineamientos, convenios, informes) se ha encontrado un encadenamiento y la existencia de un hilo conductor entre los discursos que allí se enuncian. Pues de todos los analizados se evidencia que tal hilo conductor apunta a tres tópicos importantes:

- Uso de la palabra “crítico(a)” para referirse a características del perfil docente.
- Uso de la palabra “crítico(a)” para referirse a objetivos de la formación de docentes.
- Uso de la palabra “crítico(a)” para referirse al proceso de evaluación de los programas de formación de docentes.

Para hablar del primero de ellos, es necesario decir que se muestra una cohesión entre los tres contextos, pues se habla del docente como “intelectual crítico”, en el sentido de adjudicar esta etiqueta como una característica fundamental tanto de la formación, de la práctica y del análisis de la misma. Con el fin de crear un profesional de la educación con una mirada reflexiva hacia las realidades que afronta debido a su quehacer. Cada uno de los contextos, desde su énfasis, muestra una mirada parecida del perfil docente.

El segundo tópico refiere a los objetivos de la formación docente y su estrecha relación con el uso de la palabra “crítico(a)”, pues se habla de un acercamiento crítico al conocimiento y a una apropiación crítica del manejo de la información que se presenta en los procesos de

formación inicial de educadores. Pero cabe destacar que estos dos ítems convergen en un mismo punto llamado “pensamiento crítico”, este recoge todos aquellos propósitos que tiene la formación de profesores haciendo énfasis en que tales propósitos deben recaer sobre los docentes y sobre los estudiantes, es decir, se crea una relación donde no sólo es importante que la apropiación del pensamiento crítico se dé en los docentes en formación, sino también en el docente que los está formando. En este sentido, los discursos que refieren a este tópico se apoyan unos en otros para complementar lo que se concibe y se busca lograr con el pensamiento crítico como una capacidad que debe ser fomentada en los individuos y en últimas, como base fundamental de los objetivos básicos de la formación de docentes en Colombia.

El último tópico se presenta dentro de los tres contextos, como una cultura de autoevaluación para los programas de formación de profesores, como parte importante de la estructura que deben cumplir los procesos de formación, así como el ejercicio de la reflexión de las prácticas educativas dentro de los programas de formación inicial de docentes; así pues los cuatro contextos llegan a articular esta cultura con dos etiquetas fundamentales del presente análisis como ya se mencionó en el literal A al referirnos a la polisemia de la palabra, como lo son: sentido crítico y autocrítico, por medio de las cuales se busca sentar un precedente discursivo acerca de la importancia de realizar los procesos de evaluación de los programas de formación de docentes y las condiciones de calidad de los mismos, bajo los términos de la crítica, pues como lo menciona uno de los discursos analizados:

“(...) La palabra crítica se emplea aquí en su significado originario de destacar lo que merece ser destacado y no en el sentido unilateral de señalamiento de las debilidades.” (2013:77)”. Pág. 23

A partir de lo descrito anteriormente, se puede inferir como los discursos analizados, encuentran en sí mismos una cohesión en el uso de la palabra en cuestión a partir de los tres tópicos analizados. Más específicamente en la manera como se apoyan unos en otros para referirse a los mismos objetos a partir de la metodología empleada por cada discurso para describirlos y definirlos.

Los discursos resultan dispersos en el sentido que se le atribuye como responsabilidad de las IES, a los programas de formación de docentes, como objetivo de la educación en diferentes niveles de la formación de sujetos críticos, para el caso particular del profesor y de su práctica educativa.

Resultan heterogéneos por la polisemia que se le está asignando a la palabra “crítico(a)”, como ya fue mencionado en el literal A.

C) No determinando un sistema de conceptos permanentes y coherentes que allí se encuentran en juego, sino por la emergencia de nuevos conceptos, en su alejamiento, en la distancia entre ellos y, eventualmente, en su incompatibilidad.

- Como ya se ha mencionado anteriormente, todos los ítems que se están discutiendo en este apartado están encadenados entre sí, en este caso particular se puede evidenciar que al hablar de una posible polisemia de la palabra “crítico(a)”, no es posible llegar a construir un sistema conceptual permanente de ella, pues al haber encontrado diferentes maneras de abordar y articular la palabra con otras más (sentido crítico, pensamiento crítico, espíritu crítico, etc) y así mismo asignarle distintas aplicaciones a la misma, resulta fácil poder identificar en qué momentos dentro de la línea del tiempo de la construcción discursiva de los procesos de formación de docentes en Colombia en cualquiera de los cuatro contextos estipulados, la palabra “crítico(a)” a sufrido algún tipo de maduración, de manera que se pueda generar el surgimiento de nuevos conceptos y de allí se desprende el hecho de que estos nuevos conceptos sean incompatibles.

Para ahondar más en ello, se tienen principalmente como ejemplos, apartes del contexto normativo, pues en ellos, es claro que la palabra no ha tenido el mismo uso con el paso del tiempo:

- **Ley 30 de 1992:** *La crítica (no se ahonda en qué uso se pretende darle a la palabra pues se enuncia sola)*
- **Ley 115 de 1994:**
 - Capacidad crítica (para apropiarse del avance científico)*
 - Crítica y creativa (para referirse al tipo de acceso al conocimiento científico)*
 - Espíritu crítico (objetivos de la educación primaria)*
 - Sentido crítico (objetivos de la educación secundaria)*

Capacidad reflexiva y crítica (Objetivos de la educación media)

- **Resolución 1036 Abril de 2004:** *Actitud sensible y crítica (como adoptar las fuentes de información universal).*
- **Resolución 5443 de 2010:** *No hay rastro de uso de la palabra*
- **Resolución 02041 de 2016:** *Capacidad crítica (sobre el actuar docente)*

Vemos entonces como de una ley a otra, se pasa de usar la palabra en sí misma, a articularla con otras más, atribuyéndole facultades que le permiten ser utilizada para referir capacidad, para implantarla como objetivo de la educación, etc. Del año 1992 al año 1994, se le da un significado de uso de la palabra “crítico(a)”, y es allí donde se evidencia la emergencia de nuevos conceptos, pues se deja de conceptualizar la palabra de una única manera, para dar un paso inicial a la polisemia de la cual se ha venido hablando. Para el segundo caso, se presenta una situación particular al hablar de las resoluciones mencionadas, cabe resaltar que estas tres resoluciones tienen la característica de ser sucesoras de ellas mismas, con las modificaciones que fueron pertinentes para su momento y es allí donde emergen nuevos objetos, pues, en 2004, se usó la palabra como una característica inherente en el ser humano en su proceso de acceder al conocimiento; en 2010 curiosamente no aparece mencionada y mucho menos conceptualizada la palabra “crítico(a)”, y en 2016, aparece nuevamente como capacidad del actuar docente. Vemos entonces que dentro de este análisis se ha encontrado que no necesariamente tiene que haber un uso constante de la palabra para que esta sea modificada, cuesta trabajo entender las razones por las cuales no se utilizó en 2010, pero si se puede notar que de nuevo de un año a otro (2004-2016), la palabra se utilizó en dos discursos similares de manera distinta para referirse a objetos conceptuales diferentes.

Quizás la emergencia de nuevos conceptos de una misma palabra a lo largo del tiempo no sea garantía de discursos distantes o incompatibles totalmente, pero si es claro que no están refiriéndose a un único objeto conceptual, lo que ocasiona que se abra un espacio para la creación permanente y de conceptos, sin que ello esté relacionado directamente con la continuidad en estos cambios.

D) No por la identidad y persistencia de los temas, sino en las diferentes posibilidades que él abre en el sentido de reanimar temas ya existentes, de suscitar estrategias opuestas, de dar lugar a intereses irreconciliables.

- En este aspecto, es necesario suscitar el ¿para qué?, del uso de la palabra crítico(a), buscamos entonces encontrar la razón de ser de la misma dentro de cada uno de los discursos en los que es usada. Aquí cabe destacar un elemento que hemos mencionado que refiere a los cambios y las transformaciones que ha tenido la palabra a lo largo de su uso en los discursos que se han analizado en la presente investigación, el uso de la palabra “crítico(a)” en tales discursos abre un camino que admite nuevas maneras de concebir la educación en este caso, de concebir el perfil docente, las características de los currículos, entre otros aspectos relevantes dentro de los cuales se ha utilizado la palabra. Pero nuevamente la mencionada polisemia de la misma trae consigo una opción para pensar en que quizás las nuevas concepciones educativas, serán así mismo diferentes entre ellas, pues como se ha venido resaltando se trata de un constructo humano a partir de la experiencia que le brinda la práctica educativa en sus distintas modalidades.

Si se piensa en los objetivos implícitos de los discursos aquí analizados, con respecto al uso de la palabra que nos compete, se han podido encontrar unas razones que explicitan, qué es, en últimas lo que se pretender lograr con su utilización, así que intentando reunir cuáles son esos objetivos, a modo general se encontró que la palabra “crítico(a)” dentro de los discursos referidos a los cuatro contextos trabajados busca que quien se apropie de su uso puedan: acceder a la cultura, acceder a la transformación social, acceder al conocimiento, acceder a los múltiples aspectos de la realidad y la comprensión de los valores éticos, morales, religiosos y de convivencia en sociedad, acceder a la búsqueda de nuevos conocimientos con su propio esfuerzo, utilizar distintos contenidos, acceder a las distintas formas de información. Así mismo permite formar al estudiante como sujeto político y participativo y crear una cultura de autoevaluación individual y colectiva.

Así pues, podemos decir que una misma palabra tiene más de un objetivo de uso, lo que directamente nos lleva a la necesidad de la polisemia de la palabra de la cual se ha hablado.

CAPÍTULO V: Conclusiones

Luego de llevar a cabo el proceso de investigación documental, así como el de análisis cuantitativo, cualitativo y discursivo del uso de la palabra crítico(a) en los cuatro contextos establecidos para tal fin, surgen las siguientes conclusiones al respecto.

- La palabra crítico(a) es utilizada de una manera poco controlada por los sujetos, entidades y comunidades que hacen uso de la misma en lo que a su significado se refiere, puesto que en los discursos en los cuales es utilizada y que fueron producto de análisis en la presente investigación, no existe un registro de la concepción que estos están sumiendo de la palabra antes de utilizarla, lo que conlleva a que pueda atribuirsele más de un significado, producto de la construcción que el sujeto hace de la misma teniendo en cuenta el poder de verdad que el mismo le atribuye al uso de la palabra.
- La articulación de la palabra crítico(a) con otras palabras dentro de los discursos de formación de docentes de matemáticas en Colombia, permite que la polisemia de la misma sea inminente, pues como se mencionó en los análisis, las palabras con las cuales se encontró relacionada evidentemente no refieren a los mismos objetos, lo que hace que los discursos en los que se usa la palabra presenten dispersión en lo que a su significado se refiere. Así que uno de los elementos fundamentales, que permiten encontrar una polisemia de la palabra crítico(a), es su articulación.
- Al evidenciar la polisemia de la palabra crítico(a) y encontrar que ésta se usa sin distinción contextual, es necesario decir que en general y como producto de los análisis de uso realizados, tal palabra al ser enunciada busca generar una cultura en los individuos. Una cultura cuyo génesis reside en capacidades, características, perfiles etc de los seres humanos y que va directamente encaminada hacia la apropiación de las necesidades, problemáticas y nuevos retos que impone la sociedad actual, buscando que sean capaces de pensar por sí mismos, hacer valer sus opiniones y sus actos y estructurarlos de manera que puedan establecerse como sujetos políticos en el mundo. Así mismo, esta cultura también apunta a ser apropiada por las

instituciones educativas y los programas de formación de docentes, como parte fundamental del proceso de construcción integral del docente de matemáticas en Colombia.

- Es necesario, que los discursos de tipo normativo de formación de docentes en Colombia que en adelante surjan, sean coherentes en los antecedentes que muestra la línea del tiempo del uso de la palabra crítico(a), en el sentido de dar continuidad a la utilización de la misma, pues como se evidenció en algunos de los casos, la palabra perdió uso en ciertos lapsos de tiempo, hecho que deja abierto el debate acerca de cuáles factores influyeron en tal desaparición, así como en su reaparición. También invita a reflexionar e investigar si en el tiempo que se menciona, la palabra resurgió conceptualmente.
- Como producto de los análisis discursivos realizados, se identificaron tres grandes categorías de uso de la palabra crítico(a): para referirse a características del perfil docente, a objetivos de la formación de docentes y al proceso de evaluación de los programas de formación de docentes. Quizás tales discursos no fueron concebidos para transmitir esta concepción de la palabra, pero precisamente este hecho genera la necesidad de crear una estructura conceptual de lo crítico, ya que de no hacerlo, se entrará en un conflicto de uso de la palabra, ya que o todos la podrán seguir usando de manera aislada guiados por la construcción que ellos hacen de la misma, o por el contrario nadie la ha de utilizar por desconocimiento de su significado real.

BIBLIOGRAFÍA

- Arboleda, L. (2016). *La preparación de docentes de Matemáticas en Colombia*.
- Aroca, A. Blanco, H. Gil, D. (2016). *Etnomatemática y formación inicial de profesores de matemáticas: El caso Colombiano*.
- Bautista, M. Guacaneme, E. Salazar, C. (s,f). *El contexto normativo de formulación de los programas de formación inicial de profesores de Matemáticas*.
- Botticelli, S. (2011). *Prácticas discursivas. El abordaje del discurso en el pensamiento de Michael Foucault*. Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires.
- Briñol, V. (2010). *La verdad y el poder en Foucault*. Recuperado el 08 de Mayo de 2017 de <https://luis cortesbrinol.wordpress.com/2010/02/05/la-verdad-y-el-poder-en-foucault-2/>
- Cano, A. (2005). *Elementos para una definición de evaluación*.
- Carneiro, V. C. (2000). *Pesquisa foucaultiana:uma alternativa entre caminhos alternativos*. *Revista Educação da PUCRS*, 181-202
- Congreso de la República de Colombia. (1992). Ley 30 de Diciembre 28 de 1992. Recuperado el 24 de Mayo de 2017 de https://www.cna.gov.co/1741/articles-186370_ley_3092.pdf
- Congreso de la República de Colombia. (1994). Ley 115 de Febrero 08 de 1994. Recuperado el 24 de Mayo de 2017 de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Congreso de la República de Colombia. (2008). Ley 1188 de Abril 25 de 2008. Recuperado el 24 de Mayo de 2017 de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-159149_archivo_pdf.pdf
- Congreso de la República de Colombia. (1996). Decreto 0709 de Abril 17 de 1996. Recuperado el 24 de Mayo de 2017 de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86215_archivo_pdf.pdf
- Congreso de la República de Colombia. (1997). Decreto 3076 de Diciembre 23 de 1997. Recuperado el 24 de Mayo de 2017 de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-103236_archivo_pdf.pdf

- Congreso de la República de Colombia. (1998). Decreto 0272 de Febrero 11 de 1998. Recuperado el 24 de Mayo de 2017 de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86202_archivo_pdf.pdf
- Congreso de la República de Colombia. (2015). Decreto 2450 de Diciembre 17 de 2015. Recuperado el 24 de Mayo de 2017 de https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-357048_recurso_1.pdf
- Corte Constitucional de Colombia (2015). *Constitución Política de Colombia*. Edición especial. Recuperado el 24 de Mayo de 2017 de <http://www.corteconstitucional.gov.co/inicio/Constitucion%20politica%20de%20Colombia%20-%202015.pdf>
- De Freitas, E. Walshaw, M. (2016). *Alternative theoretical Frameworks for Mathematics Education Research*. Editorial Springer
- Díaz, R. Niño (s,f). *La formación de educadores en Colombia*. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá
- Foucault, M. (1996). *El orden del discurso*. (A. González, Trad.) Buenos Aires: Letras.
- Foucault, M. (2010). *Arqueología del saber*. México: Siglo XXI.
- Fundación Compartir. (2014). *Tras la excelencia docente*. Bogotá. 2014
- Garzón, D. Guacaneme, E. Obando, G. Villa, J (2012). *Colombia: Educación matemática y formación de profesores. Hacia la consolidación de un campo profesional y científico*. Comisión internacional de educación Matemática.
- Gil, D. (2013). *La formación de docentes de matemáticas en Colombia*.
- Gil, D. (2016). *Una mirada sistemática a los programas de formación de profesores de Matemáticas*. Bogotá.
- Mayordomo, S. Páez, D. Ubillos, S. (s,f). *Actitudes: definición y medición. Componentes de la actitud. modelo de la acción razonada y acción planificada*.
- MEN. (2014). *Foro educativo Nacional 2014: Ciudadanos matemáticamente competentes*. Recuperado el 24 de Mayo de 2017 de

http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-342931_recurso_1.pdf

- MEN. (2001). *Informe Nacional sobre el desarrollo de la Educación en Colombia*. Ginebra : MEN.
- MEN. (1994). *Ley General de Educación* . Bogotá : MEN.
- MEN. (2014). *Lineamientos de Calidad para las Licenciaturas en Educación*. Recuperado el 24 de Mayo de 2017 de https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-357233_recurso_1.pdf
- MEN. (s,f). *Política de Formación de Educadores*. Recuperado el 24 de Mayo de 2017 de https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-345822_ANEXO_18.pdf
- MEN. (2004). Resolución 1036 de Abril 22 de 2004. Recuperado el 24 de Mayo de 2017 de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86386_Archivo_pdf.pdf
- MEN. (2010). Resolución 5443 de Junio 30 de 2010. Recuperado el 24 de Mayo de 2017 de http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-238090_archivo_pdf_resolucion_5443.pdf
- MEN. (2016). Resolución 02041 de Febrero 03 de 2016. Recuperado el 24 de Mayo de 2017 de https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-356144_recurso_1.pdf
- MEN. OCDE. (2016). *Revisión de políticas nacionales de educación. La educación en Colombia*.
- MEN. (2013). *Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de Política*. Bogotá Colombia : Imprenta Nacional de Colombia.
- Miramón, M. (2013). *Michael Foucault y Paul Rocoer: dos enfoques del discurso*. Universidad autónoma del Estado de México.
- Montiel, R. (2009). *Métodos de investigación documental*. Recuperado el 10 de Mayo de 20017 de <http://www.métodos.com>
- Navia, C. (2007). *El análisis del discurso de Foucault*. Universidad Pedagógica de Durango. México

- Quecedo, R. Castaño, C (2002). *Introducción a la metodología de investigación cualitativa*. Revista de Psicodidáctica. Universidad del país Vasco. España
- Saladino, A. (2012). *Pensamiento crítico*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Santander, P. (2011). *Por qué y cómo hacer análisis del discurso*. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Chile.
- Universidad Pedagógica Nacional de Colombia (2004). *La formación de los docentes en Colombia, estudio diagnóstico*. Bogotá
- Zabalza, M. (s,f). *Sentir, Pensar, Actuar, Reflexionar*. Universidad de Santiago de Compostela.