Configuración histórica de las tensiones curriculares en los programas de licenciatura (1992-2025): una lectura a partir de la Ley 30 de 1992[1]

Kevin Jessid Melo Criollo[2]
Universidad Mariana, Colombia
https://orcid.org/0000-0002-6778-583X
Jenny Andrea Quiroz Canchala[3]
Universidad Mariana, Colombia
https://orcid.org/0009-0003-3161-2114

Recepción: 31/03/2026
Evaluación: 21/04/2026
Aprobación: 02/09/2026
Artículo de Investigación – Reflexión
Doi: https://doi.org/10.22267/rhec.263737.143

CC BY NC ND

Resumen

Este artículo presenta los resultados de una investigación sobre la regulación educativa y las políticas públicas en Colombia. Mediante un enfoque cualitativo basado en una revisión documental de carácter histórico-crítico, el estudio se estructuró en dos fases: una heurística, para la recopilación del corpus normativo nacional (1992-2025), y otra hermenéutica orientada al análisis sociopolítico de la consolidación de la información. El texto examina cómo la regulación estatal del currículo prescrito en la educación superior —particularmente en las licenciaturas— genera tensiones con la autonomía universitaria al amparo del discurso del aseguramiento de la calidad, lo que suele favorecer dinámicas de auditoría documental.

[1] Este artículo se deriva del trabajo de investigación: Las políticas en educación superior en la construcción del currículo en la Facultad de Educación de la Universidad de Nariño.

[2] Estudiante de la Maestría en Educación, Universidad de Nariño. Línea de investigación: currículo y políticas educativas en educación superior. Correo electrónico: melokevin@outlook.com.

[3] Estudiante de la Maestría en Educación, Universidad de Nariño. Línea de investigación: currículo y políticas educativas en educación superior. Correo electrónico: quirozandrea00@gmail.com.

El artículo propone un recorrido analítico que va desde la Ley 30 de 1992 hasta los dispositivos recientes de aseguramiento de la calidad, tales como la Ley 1188 de 2008, el Decreto 1330 de 2019, el Acuerdo 02 de 2020 del CESU y las resoluciones específicas sobre formación docente. Sustentado en categorías de la sociología de la política educativa —como las de Ball y Gimeno Sacristán—, se analiza la transición desde la promesa autonomista de los años noventa hacia formas de regulación asociadas a tecnologías de "gobierno a distancia". A partir de los quiebres identificados, se reconocen tres tensiones estructurales: la mutación de la autonomía hacia formas de fiscalización indirecta; el desplazamiento de la formación integral por modelos tecnocráticos orientados por competencias y resultados de aprendizaje; y la prescripción normativa sobre el saber pedagógico en las facultades de educación.

Finalmente, se plantea la necesidad de problematizar críticamente estos imperativos normativos para evitar la subordinación de las decisiones académicas a la gestión documental y a indicadores formales de evaluación.

Palabras clave: política educacional; formación de docentes; autonomía educativa; investigación sobre el currículo.

Historical configuration of curricular tensions in undergraduate degree programs (1992-2025): an analysis based on Law 30 of 1992

Abstract

This article presents the results of research on educational regulation and public policy in Colombia. Employing a qualitative approach based on a historical-critical document review, the study was structured in two phases: a heuristic phase for compiling the national regulatory corpus (1992-2025), and a hermeneutic phase focused on the sociopolitical analysis of the gathered information. The text examines how state regulation of the prescribed curriculum in higher education —particularly in teacher training programs— creates tensions with university autonomy under the guise of quality assurance discourse, a dynamic that tends to foster document-based auditing practices.

The article proposes an analytical overview spanning from Law 30 of 1992 to recent quality assurance mechanisms such as Law 1188 of 2008, Decree 1330 of 2019, CESU Agreement 02 of 2020, and specific resolutions regarding teacher training. Drawing on concepts from the sociology of education policy —

specifically those of Ball and Gimeno Sacristán— it analyzes the shift from the promise of autonomy in the 1990s toward forms of regulation associated with "governing at a distance" technologies. Based on the identified ruptures, three structural tensions are recognized: the transformation of autonomy into forms of indirect oversight; the displacement of holistic education by technocratic models driven by competencies and learning outcomes; and the normative prescription regarding pedagogical knowledge within faculties of education.

Finally, the need arises to critically problematize these normative imperatives in order to avoid subordinating academic decisions to document management and formal evaluation indicators.

Keywords: educational policy; teacher education; educational autonomy; curriculum research.

Configuração histórica das tensões curriculares nos cursos de licenciatura (1992-2025): uma leitura a partir da Lei 30 de 1992

Resumo

Este artigo apresenta os resultados de um inquérito sobre a regulação educativa e as políticas públicas na Colômbia. Através de uma abordagem qualitativa baseada numa revisão documental de natureza histórico-crítica, o estudo estruturou-se em duas fases: uma heurística, para o levantamento do *corpus* normativo nacional (1992–2025), e outra hermenêutica, orientada para a análise sociopolítica da consolidação da informação. O texto examina como a regulação estatal do currículo prescrito no ensino superior —particularmente nas licenciaturas— gera tensões com a autonomia universitária sob a égide do discurso de garantia da qualidade, o que tende a favorecer dinâmicas de auditoria documental.

O artigo propõe um percurso analítico que vai desde a Lei 30 de 1992 até aos recentes dispositivos de garantia da qualidade, como a Lei 1188 de 2008, o Decreto 1330 de 2019, o Acordo 02 de 2020 do CESU e as resoluções específicas sobre a formação de professores. Fundamentada em categorias da sociologia da política educativa —como as de Ball e Gimeno Sacristán—, a análise aborda a transição da promessa autonomista dos anos 1990 para formas de regulação associadas a tecnologias de "governo à distância". Das rupturas identificadas reconhecem-se três tensões estruturais: a mutação da autonomia em formas de fiscalização indirecta; a deslocação da formação integral por modelos

tecnocráticos orientados por competências e resultados de aprendizagem; e a prescrição normativa sobre o saber pedagógico nas faculdades de educação.

Por fim, aponta-se a necessidade de problematizar criticamente estes imperativos normativos para evitar a subordinação das decisões académicas à gestão documental e a indicadores formais de avaliação.

Palavras-chave: política educativa; formação de docentes; autonomia educativa; investigação sobre o currículo.

Introducción

La relación entre la regulación estatal y la configuración curricular en la educación superior constituye un campo dinámico de negociación y disputas discursivas. Los programas de licenciatura en el contexto colombiano han sido un escenario privilegiado donde confluyen las exigencias de política pública, las demandas estatales de calidad y las apuestas pedagógicas de las facultades de educación. El presente artículo de reflexión analiza cómo se han configurado históricamente las tensiones curriculares en la formación inicial docente a partir de la normativa derivada de la Ley 30 de 1992.

El análisis de esta problemática toma como punto de partida teórico la concepción del currículo prescrito[4] y el análisis de las políticas educativas como un campo de disputa e interpretación discursiva.[5] Desde esta perspectiva sociocrítica, la regulación estatal sobre la educación superior no opera de manera neutral tampoco se reduce a una simple transmisión técnica de normas, por el contrario constituye un escenario atravesado por relaciones de poder, tensiones ideológicas y disputas sobre la naturaleza y el sentido de la profesión docente.

La Ley 30 de 1992[6] consagró la autonomía universitaria en Colombia. Sin embargo, en las últimas tres décadas, el despliegue de orientaciones sobre aseguramiento de la calidad, registro calificado y acreditación ha tensionado progresivamente dicha autonomía. En los programas de licenciatura, estas tensiones cobran especial significado en la relación entre las exigencias normativas del Estado, expresadas en créditos, prácticas formativas y resultados

[4] José Gimeno Sacristán, *El currículum: Una reflexión sobre la práctica*, 9.ª edición (Ediciones Morata, 2007), 127.

[5] Stephen Ball, *Politics and Policy Making in Education: Explorations in Policy Sociology* (Routledge, 1990), 133.

[6] Colombia, Congreso de la República, *Ley 30 de 1992, por la cual se organiza el servicio público de la educación superior*, Diario Oficial no. 40.700, 29 de diciembre de 1992. La ley fue expedida el 28 y publicada el 29.

de aprendizaje y las apuestas pedagógicas e identidades institucionales de las facultades de educación.

El presente escrito se estructura en tres acápites principales: en primer lugar, se abordan las bases teóricas sobre el currículo prescrito, las políticas públicas y las tensiones curriculares; en segundo lugar, se expone el diseño metodológico de la revisión documental histórica; y finalmente, se discuten las tres tensiones centrales que emergen del contraste entre la autonomía universitaria estipulada en la Ley 30 de 1992 y la regulación técnica de la política educativa reciente.

1. Planteamiento del problema

En Colombia, el desarrollo de la educación superior ha estado históricamente atravesado por dinámicas de regulación estatal orientadas a responder a proyectos políticos, económicos y sociales específicos.[7] Un hito central en esta trayectoria lo constituye la promulgación del marco normativo de la educación superior posconstitucional, el cual consagró el principio de la autonomía universitaria[8] y reconoció en las instituciones la facultad de autoorganización en sus dimensiones académica, administrativa y curricular. Estas normas dieron lugar al despliegue de políticas orientadas al aseguramiento de la calidad, las cuales introdujeron de forma progresiva mecanismos centralizados de evaluación, regulación y control.[9]

Las reformas en materia de calidad han impactado de manera directa la configuración de los programas de licenciatura, particularmente porque la formación inicial docente constituye un ámbito de especial interés estratégico regulado por el Estado, las normativas han configurado condiciones de calidad y criterios de acreditación que entran en tensión constante con el ejercicio de la autonomía institucional.[10] Dichas exigencias inciden sobre el currículo

[7] Véase especialmente Alberto Martínez Boom, *De la escuela expansiva a la escuela competitiva: Dos modos de modernización educativa en América Latina* (Anthropos, 2004); Gabriela Ossenbach Sauter, "Las transformaciones del Estado y de la educación pública en América Latina en los siglos XIX y XX", en *Escuela, historia y poder: Miradas desde América Latina*, compilado por Alberto Martínez Boom y Mariano Narodowski (Ediciones Novedades Educativas, 1996), 121-147.

[8] Colombia, *Ley 30 de 1992*, arts. 3 y 28.

[9] Mario Díaz Villa, *Flexibilidad y educación superior en Colombia* (ICFES, 2002); Víctor Manuel Gómez Campos y Jorge Enrique Celis Giraldo, "Sistema de aseguramiento de la calidad de la educación superior: Consideraciones sobre la acreditación en Colombia", *Revista Colombiana de Sociología* Vol. 32, N° 2 (2009): 87-110.

[10] Óscar Saldarriaga Vélez, *Del oficio de maestro: Prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia* (Cooperativa Editorial Magisterio, 2003); Carlos Miñana Blasco y José Gregorio Rodríguez, "La educación en el contexto neoliberal", en *La falacia neoliberal: Crítica y alternativas*, editado por Darío Indalecio Restrepo Botero (Universidad Nacional de Colombia, 2003), 285-321.

prescrito,[11] orientando decisiones sobre la estructura de los planes de estudio y la definición de los proyectos pedagógicos de las facultades de educación. Bajo estas condiciones, la política pública promueve lógicas de estandarización que friccionan con las propuestas formativas contextualizadas construidas por las unidades académicas.

En años recientes, el currículo prescrito para la formación de maestros ha tendido a reconfigurarse a partir de una dimensión técnico-organizativa articulada alrededor de elementos cuantificables y comparables.[12] Esta tendencia se profundiza en las regulaciones contemporáneas con la consolidación del enfoque por competencias y la medición de resultados de aprendizaje. Dicha racionalidad instrumental privilegia criterios de eficiencia y homogeneización, junto con mecanismos de rendición de cuentas, distanciándose de concepciones que entienden la formación docente como un proceso de carácter crítico y reflexivo, vinculado con el desarrollo integral.[13]

En consecuencia, el problema de investigación se centra en la necesidad de analizar la trayectoria histórica mediante la cual las políticas de calidad han reconfigurado la estructura regulatoria y los sentidos de la formación docente en las licenciaturas. Resulta fundamental examinar en qué medida los dispositivos estatales de estandarización y regulación han tensionado la autonomía universitaria y condicionado los márgenes de decisión pedagógica de las facultades de educación en el periodo comprendido entre 1992 y 2025.

2. Metodología

El presente estudio se enmarca en el enfoque cualitativo, el cual privilegia la comprensión e interpretación de fenómenos educativos en sus dimensiones políticas, históricas y culturales.[14] Desde una perspectiva sociocrítica, se analiza la relación entre la política pública educativa y la configuración curricular de los programas de licenciatura, reconociendo el campo educativo como un escenario atravesado por relaciones de poder, tensiones ideológicas y disputas por la

[11] Gimeno Sacristán, *El currículum*, 127.

[12] Alicia de Alba, *Curriculum-sociedad: El peso de la incertidumbre, la fuerza de la imaginación* (IISUE/Plaza y Valdés, 2007); Stephen Ball, *Education Policy and Social Class: The Selected Works of Stephen J. Ball* (Routledge, 2006).

[13] Olga Lucía Zuluaga et al., *Pedagogía y epistemología* (Cooperativa Editorial Magisterio, 2003); Ronald Barnett, *Los límites de la competencia: El conocimiento, la educación superior y la sociedad* (Gedisa, 2001).

[14] Norman Denzin y Yvonna Sessions Lincoln, eds., *El campo de la investigación cualitativa: Manual de investigación cualitativa,* Vol. I (Gedisa, 2012), 43-46.

producción y legitimación de sentidos,[15] particularmente en lo concerniente a las prescripciones sobre la formación docente presentes en la normativa colombiana entre 1992 y 2025.

El diseño metodológico se fundamenta en el análisis documental histórico, entendido como una estrategia cualitativa y sistemática para la selección, organización, codificación e interpretación de fuentes normativas y documentos de política educativa.[16] El estudio se delimita al referente normativo colombiano comprendido entre la promulgación de la Ley 30 de 1992 y el año 2025, abarcando las principales disposiciones posteriores que han incidido en la configuración curricular y en la formación de educadores de los programas de licenciatura.

El corpus documental está conformado por disposiciones de alcance nacional (leyes, decretos, resoluciones y directivas ministeriales), así como por documentos normativos y técnicos emitidos por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) y el Consejo Nacional de Acreditación (CNA), relacionados con la autonomía universitaria, las condiciones de calidad, los procesos de registro calificado y acreditación, y las orientaciones sobre la organización y desarrollo de la formación docente. Por su parte, la unidad de análisis comprende las prescripciones, conceptos y relaciones normativas vinculadas con la educación superior y la formación docente, de manera específica aquellas que inciden en la configuración del currículo prescrito de los programas de licenciatura.[17]

La búsqueda y selección documental se realizó mediante la consulta en repositorios oficiales del Ministerio de Educación Nacional (MEN), el Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (SNIES) y el Sistema Único de Información Normativa (SUIN-Juriscol). Se establecieron los siguientes criterios de inclusión: a) alcance nacional de las disposiciones; b) correspondencia con el periodo 1992-2025; c) carácter oficial; y d) incidencia directa o indirecta en la estructura curricular, la regulación de los programas de licenciatura o la formación de educadores. Se excluyeron los proyectos de ley no sancionados y las disposiciones dirigidas exclusivamente a otros niveles educativos o a campos de formación ajenos a la docencia. Posterior a la aplicación de estos criterios, el corpus se delimitó en 22 documentos normativos.

[15] Stephen Ball, *Politics and Policy Making in Education: Explorations in Policy Sociology* (Routledge, 1990).
[16] Gloria Pérez Serrano, *Investigación cualitativa: Retos e interrogantes. I. Métodos* (La Muralla, 1994), 135-140.
[17] Gimeno Sacristán, *El currículum*, 127.

La codificación cualitativa se realizó a través de una matriz analítica estructurada en cinco dimensiones: identificación normativa, etapa o periodo histórico, evidencia documental o cita textual, codificación categorial e interpretación de las tensiones curriculares. Las categorías iniciales (autonomía universitaria, regulación curricular y aseguramiento de la calidad) se asumieron como referentes analíticos para la lectura de las normas. El análisis permitió identificar categorías analíticas complementarias que, aunque no habían sido previstas inicialmente, adquirieron relevancia por su recurrencia en el corpus.

3. Contexto histórico-político de la Ley 30 de 1992

La relación entre currículo y universidad se encuentra estrechamente vinculada con la política pública. En el nivel macrocurricular, el Estado define el conjunto de disposiciones constitucionales y leyes mediante las cuales establece los referentes regulatorios que condicionan la organización de los sistemas educativos y las decisiones institucionales. Para comprender el periodo objeto de este estudio (1992-2025) y el principio de autonomía universitaria es pertinente abordar el régimen de centralización prescriptiva bajo el cual se organizó la educación superior colombiana en la década de 1980.

3.1.El antecedente de centralización prescriptiva: el Decreto 80 de 1980

La Constitución de 1886 se caracterizó por una fuerte centralización del poder ejecutivo. Con las facultades extraordinarias otorgadas por la Ley 8 de 1979, el presidente Julio César Turbay Ayala expidió el Decreto 80 de 1980.[18] La estructuración de la educación postsecundaria se definió por vía gubernamental reconociendo formalmente la libertad de enseñanza, pero con conservando una acentuada intervención estatal en la toma de decisiones administrativas y académicas de las instituciones de educación superior (IES), y otorgó al Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES) facultades de supervisión y control.

En el ámbito macrocurricular, esta lógica se materializó en el artículo 32 del Decreto 80, norma que incidió en el nivel mesocurricular al establecer que los planes de estudio debían organizarse obligatoriamente en función de los objetivos de formación, las áreas del conocimiento y los contenidos. Esta forma de organización redujo la complejidad epistemológica del currículo a un formato técnico y procedimental[19] que requería la aprobación previa del ICFES para su

[18] Colombia, Presidencia de la República, *Decreto Ley 80 de 1980, por el cual se organiza el sistema de educación post-secundaria*, Diario Oficial no. 35.465, 26 de febrero de 1980.
[19] Gimeno Sacristán, *El currículum*, 125.

funcionamiento. La regulación estatal se impuso como un mecanismo de control por prescripción directa, limitando la capacidad de innovación y diversificación de las instituciones.

3.2.La ruptura constitucional de 1991 y las bases normativas de la Ley 30 de 1992

A finales de la década de 1980, la profunda crisis sociopolítica y la movilización de movimientos sociales y estudiantiles impulsaron la convocatoria de la Asamblea Nacional Constituyente, dando lugar a la promulgación de la Constitución Política de 1991.[20] La nueva Carta Política consagró un Estado Social de Derecho y redefinió la educación como un derecho de la persona y un servicio público con función social (Art. 67), respaldado en las libertades de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra (Art. 68).

El giro normativo e histórico más significativo en el nivel macrocurricular se consolidó en el artículo 69, el cual consagró la autonomía universitaria. Este principio otorgó a las IES la facultad de darse sus propias directivas, regirse por sus estatutos y organizar sus programas académicos, desmontando el esquema de fiscalización y aprobación previa que ejercía el ICFES.

Para reglamentar este mandato constitucional, el Congreso de la República promulgó la Ley 30 de 1992, estructurada en 133 artículos y seis títulos. La ley organizó el sistema de educación superior definiendo las dimensiones administrativas y financieras, así como los órganos de dirección y asesoría, entre ellos el Consejo Nacional de Educación Superior (CESU). A su vez, la Ley 30 mantuvo la función constitucional de inspección y vigilancia en cabeza del estado, configurando una relación entre la libertad académica y el control. Lo anterior serviría de plataforma para que la legislación posterior (2002-2025) introdujera progresivamente tecnologías de gobierno a distancia.[21]

El recorrido histórico evidencia cómo la promulgación de la Ley 30 de 1992 representó un nuevo campo de disputa a partir del cual las derivaciones normativas e instrumentos reglamentarios expedidos durante las últimas tres décadas reconfiguraron las condiciones del currículo prescrito en los programas de licenciatura. Para comprender la naturaleza sociocrítica de estas transformaciones, el siguiente apartado precisa el marco conceptual que sustenta

[20] Colombia, *Constitución Política de Colombia de 1991*, Gaceta Constitucional no. 116, 20 de julio de 1991, arts. 67–69.

[21] Nikolas Rose, "Governing 'Advanced' Liberal Democracies", en *Foucault and Political Reason: Liberalism, Neo-Liberalism and Rationalities of Government*, eds. Andrew Barry, Thomas Osborne y Nikolas Rose (UCL Press, 1996), 37–64.

la investigación, insumo fundamental para analizar posteriormente las tres tensiones estructurales que atraviesan la formación docente en Colombia.

4. Desarrollo de la reflexión

Abordar el currículo en la educación superior implica reconocer que aquello que se enseña, los conocimientos que se legitiman y las formas como estos se organizan no responden únicamente a decisiones internas de las instituciones. Por el contrario, su configuración es el resultado de un entramado de prácticas, actores y disposiciones normativas que intervienen en distintas fases del diseño e implementación curricular. Desde esta perspectiva, Gimeno Sacristán[22] concibe el currículo como una construcción procesual que adquiere concreción mediante la articulación de diversos agentes y niveles, entre los cuales distingue el currículo prescrito, el presentado a los profesores, el moldeado por estos y el currículo realizado. Esta diferenciación permite comprender la existencia de un margen de variación entre las orientaciones normativas y las formas concretas que el currículo adopta en la práctica, proceso mediado por dinámicas de interpretación, apropiación y recontextualización.

El currículo prescrito refiere al conjunto de disposiciones, y lineamientos oficiales que regulan la organización de las propuestas formativas.[23] En el caso de los programas de licenciatura, estas prescripciones se traducen en estándares, competencias, áreas del conocimiento y criterios de calidad definidos por el Estado para la formación de educadores. Sin embargo, el carácter regulatorio del currículo prescrito no determina mecánicamente las dinámicas institucionales; su concreción se encuentra condicionada por procesos de traducción académica mediante los cuales las facultades de educación reinterpretan e integran las exigencias estatales a la luz de sus apuestas pedagógicas y proyectos socioeducativos.

Por su parte, la categoría de campo curricular permite situar el problema analítico en un entramado sociohistórico más amplio, caracterizado por disputas entre distintos actores institucionales y gubernamentales por la definición de los saberes legítimos y las finalidades de la educación. En este sentido, la selección y jerarquización del conocimiento académico responde a dinámicas de orden cultural, político y económico que condicionan cuáles saberes son legitimados e incorporados dentro del currículo.[24]

[22] Gimeno Sacristán, *El currículum*, 196–240.
[23] Gimeno Sacristán, *El currículum*, 127.
[24] Michael Apple, *Ideology and Curriculum*, 2ª edición (New York: Routledge, 1990), 61.

La discusión en torno al campo curricular se caracteriza por su carácter deliberativo, complejo y heterogéneo. Lejos de reducirse a una definición unívoca o prescriptiva, el currículo no puede entenderse como un conjunto estático de contenidos o un término encasillado en un concepto de diccionario. Por el contrario, constituye un territorio de debate epistemológico en constante reconfiguración. Al respecto, Díaz-Barriga[25] señala que la pluralidad de términos y enfoques que convergen en este ámbito dificulta la consolidación de un consenso único, definiendo el currículo como un campo de conocimiento multidisciplinario, un espacio de producción teórica y una praxis orientada a responder a las demandas de los sistemas educativos modernos.

Asumiendo esta perspectiva socio-crítica, la comprensión del campo curricular requiere problematizar sus implicaciones políticas e ideológicas. En esta línea, Grundy[26] plantea que el currículo no es un mero instrumento de gestión o control, sino un proceso fluido y mediado por la interacción humana, cuyo sentido profundo radica en un interés emancipador que busca potenciar la acción reflexiva y crítica de los actores educativos en sus contextos reales.

Giroux[27] por su parte sostiene que el estudio del campo curricular debe asumirse como un examen de la ideología y las relaciones de poder. En su perspectiva, el currículo tiene como función central fomentar la conciencia histórica y crítica, llevando a los sujetos a develar las lógicas de dominación que operan en los discursos educativos oficiales. Por tanto, la prescripción normativa y los contenidos escolares se convierten en un espacio en constante disputa pedagógica.

El currículum dista de ser una construcción aislada o neutra, Kemmis[28] sitúa la concepción curricular en una postura política y filosófica donde el problema central se articula en torno a una doble relación dialéctica. La tensión entre la teoría y la práctica, referente a cómo las aspiraciones pedagógicas se concretan en la acción educativa; y la relación entre educación y sociedad, que examina cómo los procesos curriculares interactúan con las estructuras socio-políticas, fluctuando entre la reproducción cultural y la transformación social.

[25] Ángel Díaz Barriga, "El currículo: Tensiones conceptuales y prácticas", *Revista Electrónica de Investigación Educativa* 5, no. 2 (2003): 81–93.
[26] Shirley Grundy, *Producto o praxis del currículum*, trad. Pablo Manzano, 3.ª edición (Madrid: Ediciones Morata, 1998), 167-191.
[27] Henry Giroux, *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje* (Paidós, 1997), 123-134.
[28] Stephen Kemmis y Lindsay Fitzclarence, *El currículum: Más allá de la teoría de la reproducción* (Ediciones Morata, 1988), 29–31.

La prescripción curricular supone procesos de selección y regulación mediante los cuales se establecen referentes sobre los propósitos formativos, los conocimientos, las competencias y las condiciones que orientan los programas académicos. En el caso de las licenciaturas, tales referentes se incorporan en instituciones con proyectos educativos, trayectorias académicas y capacidades diferenciadas, por lo que su concreción no puede entenderse como una consecuencia directa de las disposiciones externas. El currículo prescrito constituye un punto de articulación entre las orientaciones provenientes de instancias externas y los procesos institucionales mediante los cuales estas son interpretadas.

La regulación curricular adquiere así relevancia para comprender la configuración de *tensiones curriculares*, entendidas como relaciones que emergen cuando diferentes orientaciones, principios o demandas inciden de manera simultánea sobre las decisiones relacionadas con la formación. En los programas de licenciatura, estas relaciones pueden observarse en la articulación entre las orientaciones estatales sobre la formación de educadores, los referentes de calidad y las decisiones mediante las cuales las instituciones organizan sus propuestas curriculares. Desde una perspectiva crítica del currículo, estas decisiones se vinculan con procesos sociales e institucionales más amplios en los que se define qué conocimientos adquieren legitimidad y bajo qué referentes se organiza su incorporación.[29] Por tanto, las tensiones no se asumen como conflictos que deban ser resueltos ni como indicadores de funcionamiento adecuado o inadecuado, sino como una categoría analítica que permite examinar las relaciones entre las prescripciones estatales y las decisiones institucionales, así como las transformaciones que dichas relaciones experimentan en el tiempo.

La *autonomía universitaria* constituye una dimensión relevante para comprender los márgenes de decisión de las instituciones de educación superior en la organización de sus proyectos académicos. En Colombia, la Ley 30 de 1992 reconoce a las universidades la facultad de crear, organizar y desarrollar programas académicos, así como de definir sus labores formativas, académicas, docentes, científicas y culturales. En los programas de licenciatura, esta autonomía permite analizar los espacios institucionales para configurar propuestas de formación de educadores, en relación con las disposiciones estatales sobre calidad e inspección y vigilancia. En consecuencia, su análisis permite identificar qué dimensiones de la configuración curricular han sido

[29] Michael Apple, "The Politics of Official Knowledge: Does a National Curriculum Make Sense?" *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education* Vol.14, N° 1 (1993): 1–16.

objeto de regulación, mediante qué mecanismos y bajo qué referentes de formación docente.

En el contexto colombiano, el *aseguramiento de la calidad* se ha constituido como un componente relevante de la regulación de la educación superior. Estudios han identificado que los procesos de acreditación y aseguramiento inciden en diferentes dimensiones de la institucionalidad universitaria, incluidas las dinámicas académicas, las prácticas educativas y las estructuras organizacionales.[30] La relación entre calidad y autonomía resulta fundamental para comprender cómo los mecanismos de regulación estatal configuran condiciones para la toma de decisiones institucionales e inciden en los criterios y principios que orientan la organización curricular. Desde esta perspectiva, la cuestión de la calidad permite profundizar en las tensiones curriculares al considerar no solo aquello que el Estado establece, sino también las concepciones de calidad que sustentan dichas orientaciones y las formas en que estas se incorporan a la construcción de los planes de estudio.

Las categorías abordadas adquieren una dimensión histórica al situarse en las *políticas públicas educativas*, entendidas como procesos mediante los cuales el Estado establece mecanismos de intervención y configura referentes para la educación superior. Las normas se analizan como parte de trayectorias de política en las que sus significados y efectos se construyen en contextos específicos en concordancia a los postulados de Ball[31] quien propone comprender las políticas como textos y discursos cuya interpretación y actuación involucran procesos situados.

5. Las tensiones curriculares

5.1. Autonomía Universitaria y regulación estatal en las licenciaturas (1992-2025)

5.1.1. Antecedente constitucional de la tensión: Constitución Política de 1991

La relación entre autonomía universitaria y regulación estatal constituye una de las tensiones estructurales que atraviesan la configuración histórica de la educación superior, del currículo y de los programas de licenciatura en Colombia

[30] Mónica Eliana García Gil y Juan Ignacio Piovani, «El aseguramiento de la calidad como generador de cambios institucionales en universidades privadas de Colombia,» *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía* 15, no. 1 (2022): 253–280.

[31] Stephen Ball, "What Is Policy? Texts, Trajectories and Toolboxes", *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education* Vol. 13, N° 2 (1993): 10–17.

desde la Constitución Política de 1991. Su análisis requiere superar una comprensión dicotómica en la que la autonomía representa exclusivamente un espacio de libertad institucional y la regulación estatal una intervención externa que limita dicha libertad. Desde una perspectiva sociocrítica, interesa comprender cómo ambos principios, reconocidos simultáneamente en el ordenamiento jurídico, configuran históricamente las condiciones bajo las cuales las universidades desarrollan sus decisiones académicas y curriculares. El artículo 69 de la Constitución Política reconoce la autonomía universitaria, mientras que el artículo 67 establece la educación como un derecho y un servicio público con función social, cuya calidad se encuentra bajo responsabilidad del Estado.[32] Esta relación es desarrollada por la Ley 30 de 1992, que reconoce a las universidades la capacidad para crear, organizar y desarrollar sus programas académicos, así como para definir y organizar sus labores formativas, académicas y docentes, al tiempo que establece funciones estatales de inspección y vigilancia.[33] De este modo, desde el inicio del periodo analizado se configura un marco normativo en el que las decisiones académicas y curriculares de las instituciones de educación superior coexisten con disposiciones estatales orientadas a establecer condiciones para el funcionamiento, la calidad y la organización de la educación superior.

5.1.2. Reconocimiento de la autonomía y regulación estatal de la educación superior (1992-1997)

Durante este primer periodo, la autonomía universitaria constituye un referente central para la organización académica de las instituciones. La Ley 30 de 1992 establece que las universidades pueden crear, organizar y desarrollar sus programas académicos y definir sus labores formativas, académicas, docentes, científicas y culturales, dentro lo establecido por la Constitución y la ley.[34] Paralelamente, la misma norma asigna al Estado funciones de inspección y vigilancia orientadas a garantizar la calidad del servicio educativo.[35]

En términos curriculares, esta etapa se caracteriza por un predominio de la decisión institucional. El currículo y los programas académicos permanecen principalmente bajo la responsabilidad de las instituciones de educación superior, mientras que la regulación estatal se expresa en condiciones generales de funcionamiento y en mecanismos de evaluación y vigilancia. Para los programas de licenciatura, aún no se configura un conjunto específico de

[32] Colombia, *Constitución Política de Colombia de 1991*, arts. 67 y 69.
[33] Colombia, *Ley 30 de 1992*, arts. 3 y 28-29.
[34] Colombia, *Ley 30 de 1992*, art. 28.
[35] Colombia, *Ley 30 de 1992*, arts. 31-32.

condiciones curriculares de alcance nacional comparable con el que aparecerá posteriormente. La tensión, por tanto, se presenta inicialmente como una coexistencia entre la capacidad institucional de definir sus propuestas académicas y la responsabilidad estatal de establecer condiciones generales para la educación superior.

5.1.3. La formación de educadores como campo específico de regulación: 1998 - 2007

A partir de la Ley 115 de 1994 y de su desarrollo normativo posterior, la formación de educadores adquiere un tratamiento específico dentro del sistema educativo. El artículo 112 de la Ley General de Educación establece que corresponde a las universidades y demás instituciones de educación superior que posean facultades de educación u otras unidades académicas dedicadas a este campo la formación profesional, de posgrado y actualización de los educadores.[36] Asimismo, el artículo 113 establece que los programas de formación de docentes deben contar con acreditación previa, de acuerdo con las disposiciones establecidas por las autoridades competentes.[37]

Posteriormente, el Decreto 272 de 1998 establece requisitos para la creación y funcionamiento de programas académicos de pregrado y posgrado en Educación. La norma incorpora como referentes de la formación de educadores aspectos relacionados con la educabilidad, la enseñabilidad, la pedagogía, el currículo, la didáctica, la evaluación y la investigación, configurando un marco específico para la organización de estos programas.[38]

Este proceso introduce una modificación en la relación entre autonomía y regulación. Las instituciones continúan participando en la definición de sus propuestas formativas, pero los programas destinados a la formación de educadores comienzan a organizarse alrededor de referentes comunes relacionados con la formación profesional, los saberes pedagógicos y la preparación para el ejercicio docente. La regulación estatal, por tanto, empieza a intervenir de manera más específica en un campo que anteriormente se encontraba definido en mayor medida por las decisiones institucionales.

En este mismo periodo, el Decreto 2566 de 2003 establece condiciones mínimas de calidad para el ofrecimiento y desarrollo de programas académicos de educación superior. Entre estas se encuentran la denominación académica, la

[36] Colombia, Congreso de la República, *Ley 115 de 1994, por la cual se expide la Ley General de Educación*, Diario Oficial no. 41.214, 8 de febrero de 1994, art. 112.
[37] Colombia, *Ley 115 de 1994*, art. 113.
[38] Colombia, Presidencia de la República, *Decreto 272 de 1998*, art. 2.

justificación, los aspectos curriculares, la organización de las actividades de formación por créditos académicos, la formación investigativa, la proyección social, el personal académico, los medios educativos, la infraestructura y la autoevaluación, entre otros componentes.[39]

En materia curricular, el artículo 4 exige presentar la fundamentación teórica, práctica y metodológica del programa, sus principios y propósitos formativos, la estructura y organización de los contenidos, las estrategias de trabajo interdisciplinario, el modelo y las estrategias pedagógicas, los contextos de aprendizaje y el perfil de formación. También establece que el programa debe garantizar una formación integral y desarrollar las competencias correspondientes al campo de formación.[40]

Así, durante este periodo se observa un desplazamiento desde una regulación predominantemente general hacia una regulación que define elementos que deben estar presentes en la configuración formal de los programas. La autonomía institucional no desaparece, pero comienza a ejercerse dentro de un marco más definido de condiciones de calidad y referentes curriculares.

Para las licenciaturas, este periodo resulta especialmente significativo porque la formación de educadores empieza a consolidarse como un campo con requerimientos diferenciados. El Decreto 1278 de 2002, aunque orientado principalmente a la profesionalización y al ejercicio de la carrera docente, forma parte de este proceso de regulación de la profesión y relaciona la idoneidad docente con la formación, la experiencia, el desempeño y las competencias profesionales.[41]

5.1.4. Autonomía condicionada por el aseguramiento de la calidad: 2008-2014

La Ley 1188 de 2008 constituye un punto de inflexión en la configuración del sistema de aseguramiento de la calidad. La norma establece el registro calificado como requisito para ofrecer y desarrollar programas académicos de educación superior y define condiciones de calidad tanto para los programas como para las instituciones. Entre las condiciones asociadas a los programas se encuentran aspectos relacionados con la denominación, justificación, contenidos

[39] Colombia, Presidencia de la República, *Decreto 2566 de 2003*, arts. 1–3.
[40] Colombia, *Decreto 2566 de 2003*, art. 4.
[41] Colombia, Presidencia de la República, *Decreto Ley 1278 de 2002*, arts. 3–4.

curriculares, organización de las actividades académicas, investigación, relación con el sector externo, personal docente y medios educativos.[42]

El currículo adquiere una nueva condición dentro del proceso regulatorio: además de ser una construcción institucional, pasa a constituir un objeto de verificación. La coherencia entre la denominación del programa, sus contenidos, sus objetivos y demás componentes debe ser demostrada en los procesos de registro calificado.[43] De esta manera, la regulación estatal no establece necesariamente un único currículo para las instituciones, pero sí determina condiciones mediante las cuales las propuestas curriculares deben ser presentadas, justificadas y verificadas.

El Decreto 1295 de 2010 desarrolla las disposiciones relativas al registro calificado y establece las condiciones que deben ser verificadas para su obtención. En relación con los programas, contempla, entre otros aspectos, la denominación, la justificación, los contenidos curriculares, la organización de las actividades académicas, la investigación, la relación con el sector externo y el personal docente.[44]

La tensión entre autonomía y regulación se configura, entonces, mediante un mecanismo diferente al de los primeros años del periodo. Las instituciones conservan la posibilidad de diseñar sus programas, pero deben demostrar que sus decisiones curriculares responden a condiciones previamente establecidas. La autonomía se mantiene como principio institucional, mientras la regulación estatal se concreta mediante procedimientos de registro, evaluación y verificación.

Para las licenciaturas, el año 2010 representa un momento de diferenciación normativa. La Resolución 5443 de 2010 establece características específicas de calidad para los programas de formación profesional en educación.[45] La norma incluye disposiciones específicas sobre aspectos como currículo, perfiles, competencias, práctica pedagógica y otros elementos de la formación. Posteriormente, esta resolución sería derogada por la Resolución 2041 de 2016.[46]

[4242] Colombia, Congreso de la República, *Ley 1188 de 2008*, arts. 1–2.

[43] Colombia, Ley 1188 de 2008, art. 2, núm. 1.

[44] Colombia, Presidencia de la República, *Decreto 1295 de 2010*, art. 5.

[45] República de Colombia, Ministerio de Educación Nacional, Resolución 5443 de 2010, *por la cual se definen las características específicas de calidad de los programas de formación profesional en educación*, art. 1.

[46] Colombia, Ministerio de Educación Nacional, *Resolución 2041 de 2016, por la cual se establecen las características específicas de calidad de los programas de Licenciatura para la obtención,*

De esta manera, hacia el final del periodo 2008-2014, la tensión presenta una configuración más definida: la autonomía se expresa en la elaboración de las propuestas curriculares, mientras la regulación estatal determina las condiciones que deben cumplir y demostrar dichas propuestas.

5.1.5. Intensificación de la regulación curricular de los programas de licenciatura: 2015-2017

Entre 2015 y 2017 se produce una mayor especificación normativa para los programas de licenciatura. La Ley 1753 de 2015 y el Decreto 2450 de 2015 anteceden a la Resolución 2041 de 2016, mediante la cual se establecen características específicas de calidad para los programas de licenciatura orientadas a la obtención, renovación o modificación del registro calificado.[47]

La Resolución 2041 de 2016 profundiza la regulación sobre la estructura de estos programas al establecer referentes específicos relacionados con la formación de los futuros educadores. Entre otros aspectos, regula la denominación de los programas y establece componentes relacionados con los contenidos curriculares y las competencias del educador.[48]

Esta disposición resulta especialmente significativa para la configuración de las licenciaturas porque la regulación estatal alcanza elementos que anteriormente permanecían en mayor medida dentro del ámbito de definición institucional. El Ministerio de Educación Nacional señala posteriormente que los programas de licenciatura conservan autonomía para definir sus currículos y planes de estudio, pero dentro del marco de los lineamientos establecidos por el Ministerio.

La relación entre autonomía y regulación adquiere en este periodo una configuración particularmente visible. Las universidades mantienen la capacidad de diseñar sus programas, pero las decisiones curriculares se encuentran enmarcadas por referentes nacionales específicos para la formación de educadores.

La Resolución 18583 de 2017[49] sustituye la Resolución 2041 de 2016 y ajusta las características específicas de calidad de los programas de licenciatura para la

renovación o modificación del registro calificado, Diario Oficial no. 49.776, 4 de febrero de 2016, art. 4.

[47] Colombia, *Resolución 2041 de 2016*, arts. 1–2.

[48] Colombia, *Resolución 2041 de 2016*, art. 2, nums. 1–2.

[49] Colombia, Ministerio de Educación Nacional, *Resolución 18583 de 2017, por la cual se ajustan las características específicas de calidad de los programas de Licenciatura para la obtención,*

obtención, renovación o modificación del registro calificado.[50] En términos curriculares, mantiene la exigencia de considerar componentes específicos de formación y establece disposiciones relacionadas con la denominación, los contenidos curriculares, las competencias del educador, la práctica pedagógica y otros elementos de los programas.[51]

En consecuencia, para las licenciaturas se observa un tránsito desde una regulación general de la educación superior hacia una regulación diferenciada del campo de formación docente, en la que el Estado define características específicas que deben ser consideradas en la configuración de los programas.

5.1.6. Autonomía institucional regulada mediante resultados y evidencias: 2019-2025

A partir del Decreto 1330 de 2019 se introduce una modificación en la forma de organizar el aseguramiento de la calidad. El énfasis regulatorio incorpora elementos como los resultados de aprendizaje, la autoevaluación, la autorregulación y los sistemas internos de aseguramiento de la calidad.[52] El decreto define los resultados de aprendizaje como declaraciones expresas de aquello que se espera que el estudiante conozca y demuestre al completar su programa académico, y establece su articulación con el perfil de egreso.[53]

Este cambio modifica la forma en que se configura la relación entre regulación y currículo. Si en las etapas anteriores la regulación se concentraba principalmente en la definición y verificación de condiciones, en este periodo adquieren mayor relevancia los resultados que los programas deben alcanzar y las evidencias mediante las cuales deben demostrar su cumplimiento.

El Decreto 1330 también establece que los componentes formativos deben articular el plan general de estudios, los créditos académicos, los resultados de aprendizaje proyectados, la formación integral, la flexibilización curricular y los

renovación o modificación del registro calificado, y se deroga la Resolución 2041 de 2016, Diario Oficial no. 50.357, 15 de septiembre de 2017, arts. 1–2.

[50] Colombia, *Resolución 18583 de 2017*, art. 2.

[51] República de Colombia, Ministerio de Educación Nacional, Decreto 1330 de 2019, «*Por el cual se sustituye el Capítulo 2 y se suprime el Capítulo 7 del Título 3 de la Parte 5 del Libro 2 del Decreto 1075 de 2015*,» arts. 2.5.3.2.1.1–2.5.3.2.1.2.

[52] Colombia, Presidencia de la República, *Decreto 1330 de 2019, por el cual se sustituye el Capítulo 2 y se suprime el Capítulo 7 del Título 3 de la Parte 5 del Libro 2 del Decreto 1075 de 2015 —Único Reglamentario del Sector Educación—*, Diario Oficial no. 51.025, 25 de julio de 2019, art. 2.5.3.2.3.1.

[53] Colombia, *Decreto 1330 de 2019*, art. 2.5.3.2.3.1.

perfiles de egreso.[54] En este sentido, el currículo se configura como una estructura articulada con los resultados de aprendizaje, las actividades formativas y los mecanismos de evaluación.

La Resolución 21795 de 2020 desarrolla parámetros para la autoevaluación, verificación y evaluación de las condiciones de calidad de los programas reguladas por el Decreto 1075 de 2015, modificado por el Decreto 1330 de 2019.[55]

Para los programas de licenciatura, esta etapa representa una transformación en la forma de regulación. Los referentes específicos establecidos durante 2015-2017 se articulan con un sistema más amplio de aseguramiento de la calidad en el que los resultados de aprendizaje, la autoevaluación y el mejoramiento adquieren un lugar central.

La tensión entre autonomía y regulación se configura, entonces, mediante una modalidad menos centrada en la prescripción directa de contenidos y más orientada hacia resultados, coherencia y demostración de evidencias. La institución conserva un margen para definir su propuesta curricular, pero debe establecer la relación entre sus decisiones formativas, los resultados de aprendizaje, los procesos de evaluación y los mecanismos internos de aseguramiento de la calidad.[56]

El Acuerdo 02 de 2020 del CESU actualiza el modelo de acreditación en alta calidad y reconoce la diversidad institucional en relación con la naturaleza, identidad, misión, modalidades y niveles de formación. Asimismo, incorpora los resultados de aprendizaje dentro del modelo de evaluación y fortalece la articulación entre los procesos de autoevaluación y los sistemas internos de aseguramiento de la calidad.

De esta manera, entre 2019 y 2025 se configura una nueva relación entre autonomía y regulación, el Estado interviene menos mediante la definición directa de cada componente curricular y más mediante la determinación de

[54] República de Colombia, Ministerio de Educación Nacional, Resolución 21795 de 2020, «*Por la cual se establecen los parámetros de autoevaluación, verificación y evaluación de las condiciones de calidad de programa reglamentadas en el Decreto 1075 de 2015*, modificado por el Decreto 1330 de 2019,» art. 1.

[55] República de Colombia, *Ministerio de Educación Nacional*, Decreto 1330 de 2019, arts. 2.5.3.2.3.1–2.5.3.2.3.2.

[56] Colombia, Consejo Nacional de Educación Superior (CESU), *Acuerdo 02 de 2020, por el cual se actualiza el modelo de acreditación en alta calidad*, arts. 2–3.

condiciones, resultados, procesos de evaluación y evidencias que permiten valorar las propuestas institucionales.

5.2. La praxis pedagógica y el discurso normativo de la calidad

El examen histórico-político de la regulación de los programas de licenciatura en Colombia visibiliza la tensión entre dos lógicas epistemológicas e ideológicas en el campo educativo: por un lado, la praxis pedagógica, concebida como una acción reflexiva, ética, cualitativa y crítica orientada a la lectura y transformación de los contextos socioculturales;[57] y, por otro lado, el discurso normativo del aseguramiento de la calidad, inscrito en la racionalidad del gerencialismo público, la rendición de cuentas «accountability», la estandarización y la verificación de indicadores procedimentales. El concepto de calidad ha transitado progresivamente desde su formulación inicial como salvaguarda de la autonomía universitaria hacia un dispositivo estatal de regulación, homogeneización y medición de los procesos formativos de los futuros docentes.

5.2.1. La promesa constitucional y la autonomía tensionada (1991-1997)

La Ley 30 de 1992 no surgió focalizada exclusivamente en las licenciaturas, sino como el marco ordenador general de la educación superior colombiana al amparo de la Constitución de 1991. En su articulado inicial, la noción de calidad irrumpió articulada en un tenso equilibrio entre la garantía de la autonomía universitaria y el ejercicio de la función estatal de inspección y vigilancia. El artículo 3º formalizó la función reguladora del Estado al velar por la «calidad del servicio educativo», principio operativizado mediante mecanismos de evaluación de programas[58] y la facultad gubernamental de verificar el cumplimiento de los fines formativos.[59]

Asimismo, la Ley 30 encargó al Consejo Nacional de Educación Superior (CESU) la reglamentación de los procedimientos de acreditación y los requisitos de funcionamiento,[60] sentando las bases del Sistema Nacional de Acreditación

[57] Shirley Grundy, *Producto o praxis del currículum*, 3.ª edición, trad. Pablo Manzano (Ediciones Morata, 1998), 115; Wilfred Carr y Stephen Kemmis, *Teoría crítica de la enseñanza: La investigación-acción en la formación del profesorado* (Ediciones Martínez Roca, 1988), 54.

[58] República de Colombia, Congreso de la República, Ley 30 de 1992, *por la cual se organiza el servicio público de la educación superior*, Diario Oficial n.º 40.700 (29 de diciembre de 1992), arts. 6º, lit. h.

[59] República de Colombia, Congreso de la República, Ley 30 de 1992, *por la cual se organiza el servicio público de la educación superior*, Diario Oficial n.º 40.700 (29 de diciembre de 1992), arts. 31-32.

[60] República de Colombia, Congreso de la República, Ley 30 de 1992, *por la cual se organiza el servicio público de la educación superior*, Diario Oficial n.º 40.700 (29 de diciembre de 1992), art. 34, lit. c.

(SNA) y del Consejo Nacional de Acreditación (CNA) mediante los artículos 53 y 54. En esta fase inicial, la acreditación se concibió como un reconocimiento público de excelencia de carácter voluntario y temporal, sustentado en la autoevaluación e interpretación de pares académicos. Por su parte, la Ley 115 de 1994 (Ley General de Educación), en sus artículos 109, 112 y 113, encomendó a las facultades de educación la responsabilidad de garantizar una formación científica y pedagógica de alta calidad.[61] Sin embargo, la coexistencia entre la promesa de autorregulación y los primeros atisbos de rendición de cuentas introdujo tempranamente categorías propias de la gestión en el campo de la formación docente.

5.2.2. Intervencionismo regulatorio, eficientisimo y bipartición de la calidad (1998-2007)

El carácter prioritariamente voluntario del primer periodo derivó en un mayor nivel de regulación estatal sobre la estructura de los programas de formación docente. El hito que inauguró este giro fue el Decreto 272 de 1998,[62] primera disposición dedicada de forma exclusiva a las licenciaturas, mediante la cual se instauró la Acreditación Previa Obligatoria. Aunque esta norma buscó fortalecer el campo al fijar los «núcleos fundantes del saber pedagógico» (educabilidad, enseñabilidad, contexto y pedagogía), constituyó el primer marco homogéneo prescrito por el Estado para este nivel de formación. De este modo, la deliberación curricular comenzó a encauzarse dentro de parámetros normativos prescriptivos.

Posteriormente, con la expedición del Decreto 2566 de 2003,[63] el Estado consolidó la bipartición del sistema de aseguramiento de la calidad: un nivel obligatorio de condiciones mínimas de funcionamiento (registro calificado, evaluado por la CONACES) y un nivel voluntario de excelencia (alta calidad a cargo del CNA). El Decreto 2566 desglosó 15 condiciones verificables de registro calificado. Desde una lectura analítica del campo curricular, esta disposición aproximó la regulación a una racionalidad técnica,[64] estructurando

[61] República de Colombia, Congreso de la República, Ley 115 de 1994, *por la cual se expide la ley general de educación*, Diario Oficial n.º 41.214 (8 de febrero de 1994), arts. 109, 112-113.

[62] República de Colombia, Ministerio de Educación Nacional, Decreto 272 de 1998, *por el cual se establecen los requisitos de creación y funcionamiento de los programas pregrado y postgrado en Educación*, Diario Oficial n.º 43.238 (16 de febrero de 1998).

[63] República de Colombia, Ministerio de Educación Nacional, Decreto 2566 de 2003, *por el cual se establecen las condiciones mínimas de calidad y demás requisitos para la oferta y desarrollo de programas académicos de educación superior*, Diario Oficial n.º 45.308 (12 de septiembre de 2003).

[64] Ralph Tyler, *Principios básicos del currículo* (Editorial Troquel, 1973), 45.

los requisitos a partir de listados procedimentales de créditos, objetivos y perfiles verificables.

En este mismo periodo, las políticas de educación superior promovieron la articulación entre el sector educativo y el sector productivo, orientando la enseñanza hacia requerimientos del entorno económico y de competitividad. Esta perspectiva reactualizó planteamientos de la teoría curricular de la eficiencia social,[65] en los cuales la formación se organiza en función de requerimientos operativos del mercado laboral. En paralelo, la adopción del sistema de créditos académicos mediante el Decreto 808 de 2002,[66] si bien favoreció la movilidad y la equivalencia académica, tendió a traducir la organización curricular a un cálculo de asignación horaria y distribución cuantitativa de tiempos.

Esta etapa de regulación se profundizó con el Acuerdo 02 de 2006 del CESU,[67] el cual extendió los requisitos de acreditación a las sedes y extensiones regionales de los programas. Aunque la norma buscaba garantizar la equidad en los estándares de calidad, se aplicaron criterios de evaluación unificados sobre diversas realidades institucionales, incrementando los requerimientos de gestión documental e imponiendo mayores demandas administrativas a las unidades académicas.

5.2.3. Estandarización del desempeño, Ley 1188 y Decreto 1295 (2008-2014)

La promulgación de la Ley 1188 de 2008[68] —que elevó a rango de ley las condiciones de registro calificado— y su reglamentario Decreto 1295 de 2010[69] profundizaron la subordinación de la propuesta curricular a criterios de auditoría administrativa. El artículo 2º de la Ley 1188 formalizó los contenidos curriculares como un conjunto de elementos organizativos verificables. Por su

[65] Franklin Bobbitt, *The Curriculum* (Boston: Houghton Mifflin, 1918),42.

[66] República de Colombia, Ministerio de Educación Nacional, Decreto 808 de 2002, *por el cual se establece el crédito académico como mecanismo de evaluación del trabajo académico del estudiante*, Diario Oficial n.º 44.783 (27 de abril de 2002).

[67] República de Colombia, Consejo Nacional de Educación Superior [CESU], Acuerdo 02 de 2006, *por el cual se adoptan nuevas políticas para la acreditación de programas e instituciones* (1 de diciembre de 2006).

[68] República de Colombia, Congreso de la República, Ley 1188 de 2008, *por la cual se regula el registro calificado de programas de educación superior y se dictan otras disposiciones*, Diario Oficial n.º 46.971 (25 de abril de 2008).

[69] República de Colombia, Ministerio de Educación Nacional, Decreto 1295 de 2010, *por el cual se reglamenta el registro calificado de que trata la Ley 1188 de 2008 y la oferta y desarrollo de programas académicos de educación superior*, Diario Oficial n.º 47.686 (20 de abril de 2010).

parte, el mandato normativo de consolidar sistemas internos de autoevaluación impulsó la creación y fortalecimiento de dependencias dedicadas al aseguramiento de la calidad en las IES, derivando progresivamente en dinámicas donde la autoevaluación orientó gran parte de sus esfuerzos al acopio de evidencias e indicadores para procesos de verificación externa.

Durante este periodo se afianzaron dos dispositivos regulatorios de especial relevancia:

- El enfoque por competencias: Formalizado en el Decreto 1295 de 2010 (numeral 5.3) e impulsado por orientaciones de organismos internacionales como la OCDE, orientó la definición curricular hacia la formulación de desempeños medibles.[70] Frente a este enfoque, perspectivas de la pedagogía crítica advierten sobre el riesgo de reducir la formación docente a una dimensión técnico-laboral, en detrimento de sus dimensiones ética, política y reflexiva.[71]

- Las pruebas estandarizadas: Con la expedición del Decreto 3963 de 2009[72] y la obligatoriedad de las Pruebas Saber Pro (ECAES), la evaluación de resultados externos se convirtió en un referente de análisis para los programas. A partir de la obligatoriedad de las pruebas estandarizadas, se deduce una presión normativa que tiende a condicionar la definición de contenido en los planes de estudio quedó crecientemente condicionada por las estructuras del examen, llevando la orientación de la praxis pedagógica con la exigencia de responder a métricas de desempeño comparables.

Estas dinámicas de regulación favorecieron un marco procedimental en el que la gestión académica se ve incentivada a priorizar la estructuración de soportes documentales para responder a las exigencias de los registros oficiales, concentrando un volumen significativo de trabajo académico en la preparación de evidencias para los trámites normativos.

5.2.4. Regulación y Acreditación de Alta Calidad para licenciaturas (2015-2018)

[70] Philippe Perrenoud, *Diez nuevas competencias para enseñar* (Barcelona: Editorial Graó, 2004), 45.
[71] Henry Giroux, *Los profesores como intelectuales: Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje* (Paidós, 1997), 88.
[72] República de Colombia, Ministerio de Educación Nacional, Decreto 3963 de 2009, *por el cual se reglamenta el examen de Estado de la calidad de la educación superior, SABER PRO*, Diario Oficial n.º 47.508 (20 de octubre de 2009).

Un punto de inflexión en la formación inicial docente se produjo con la expedición del artículo 222 de la Ley 1753 de 2015 (Plan Nacional de Desarrollo 2014–2018),[73] el cual consagró la obligatoriedad de la Acreditación de Alta Calidad para la continuidad de los programas de licenciatura. A diferencia del régimen general aplicable a otras áreas de la educación superior —donde la acreditación mantuvo su carácter voluntario—, los programas de formación docente fueron sometidos a un régimen especial que condicionaba la oferta de cupos y el funcionamiento del programa al logro de la acreditación en plazos definidos.

Esta orientación se concretó reglamentariamente mediante el Decreto 2450 de 2015[74] y la Resolución 2041 de 2016,[75] disposiciones que impusieron exigencias microcurriculares detalladas: un mínimo de 50 créditos dedicados a la práctica pedagógica presencial, la distribución de la oferta en cuatro componentes definidos (fundamentos generales, disciplinares, pedagogía y didáctica) y la exigencia del nivel B2 en idioma extranjero como requisito de grado.

Esta densa regulación normativa motivó pronunciamientos del sector académico y gremial, articulados a través de la Asociación Colombiana de Facultades de Educación (ASCOFADE) y redes de docentes, quienes señalaron que la rigidez de estos marcos restringía la autonomía universitaria y limitaba la diversificación pedagógica regional. La interlocución entre los actores académicos y el Gobierno nacional derivó en la expedición de la Resolución 18583 de 2017,[76] la cual derogó la Resolución 2041 de 2016 y otorgó mayor flexibilidad en la distribución horaria y de créditos, sosteniendo, sin embargo, el esquema regulatorio sobre la formación docente.

5.2.5. El modelo de «Resultados de Aprendizaje» y la reestructuración del CNA (2019–2025)

[73] República de Colombia, Congreso de la República, Ley 1753 de 2015, *por la cual se expide el Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018 «Todos por un nuevo país»*, Diario Oficial n.º 49.538 (9 de junio de 2015), art. 222.

[74] República de Colombia, Ministerio de Educación Nacional, Decreto 2450 de 2015, *por el cual se reglamentan las condiciones específicas de calidad para la oferta y desarrollo de los programas académicos de pregrado en Educación*, Diario Oficial n.º 49.730 (17 de diciembre de 2015).

[75] República de Colombia, Ministerio de Educación Nacional, Resolución 2041 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* (3 de febrero de 2016).

[76] República de Colombia, Ministerio de Educación Nacional, Resolución 18583 de 2017, *por la cual se ajustan las características específicas de calidad de los programas de Licenciatura y se dictan otras disposiciones* (15 de septiembre de 2017).

El periodo más reciente se encuentra caracterizado por la adopción de modelos gerenciales de gestión curricular a partir del Decreto 1330 de 2019[77] y el Acuerdo 02 de 2020 del CESU. Aunque el Ministerio de Educación Nacional promovió procesos de consulta como los talleres «Calidad ES de Todos», el Decreto 1330 redefinió el eje de la regulación del registro calificado, transitando de la formulación por competencias hacia la operacionalización del currículo en función de los *Resultados de Aprendizaje*.

Bajo este esquema, la calidad se evalúa a partir de la capacidad institucional de demostrar explícitamente lo que el estudiante «sabe, comprende y es capaz de demostrar» al término de su proceso formativo. Esta lógica orienta la organización curricular hacia esquemas de correspondencia entre insumos y resultados («input-output»), donde la propuesta pedagógica se traduce en evidencias comprobables y alineadas con marcos nacionales de cualificación.

Por su parte, el Acuerdo 02 de 2020 del CESU reestructuró el modelo de Acreditación de Alta Calidad organizándolo en una arquitectura de tres niveles: Factores, Características y Aspectos a evaluar.[78] Si bien la norma declara la valoración de la diversidad institucional y el fomento de una cultura de autoevaluación continua, la existencia de criterios estandarizados de evaluación orienta la actividad de las facultades hacia la producción sistemática de indicadores y expedientes formales. En consecuencia, los procesos asociados al CNA y al registro calificado incorporan requerimientos de gestión administrativa que demandan tiempo y participación del personal académico, tensionando el tiempo dedicado al debate pedagógico de fondo y al desarrollo de propuestas formativas alternativas.

5.3. La praxis y la prescripción tecnocrática

Esta tercera tensión se desplaza del plano macroinstitucional de la gobernanza universitaria para instalarse en el plano meso y microcurricular: la disputa epistemológica por la sustancia del plan de estudios, la naturaleza del conocimiento que se imparte en las aulas y la identidad del maestro en formación. Mientras que el Estado ha justificado su intervención en nombre de la idoneidad y la estandarización, la trayectoria normativa de las últimas tres

[77] República de Colombia, Ministerio de Educación Nacional, Decreto 1330 de 2019, *por el cual se sustituye el Capítulo 2 y se suprime el Capítulo 7 del Título 3 de la Parte 5 del Libro 2 del Decreto 1075 de 2015 - Único Reglamentario del Sector Educación*, Diario Oficial n.º 51.025 (25 de julio de 2019).

[78] República de Colombia, Consejo Nacional de Educación Superior [CESU], Acuerdo 02 de 2020, *por el cual se actualizan el modelo de acreditación en alta calidad para instituciones y programas académicos* (1 de julio de 2020), 15.

décadas evidencia el progresivo desplazamiento del saber pedagógico —orientado a la formación socio-crítica, ética y emancipadora del educador como intelectual transformador[79] hacia una prescripción curricular promovida por el enfoque de competencias y los Resultados de Aprendizaje.

Desde la teoría curricular crítica, esta evolución refleja el predominio del interés técnico sobre el interés práctico e interpretativo y el interés emancipatorio del currículo.[80] Asimismo, da cuenta de un proceso de reorganización del trabajo docente,[81] en el cual las facultades de educación ven condicionada su capacidad para deliberar sobre su propio saber pedagógico al tener que responder a códigos regulativos definidos en el ámbito jurídico estatal.[82]

5.3.1. Autonomía del saber pedagógico vs. reorganización de la profesión (1991–2002)

La promulgación de la Ley General de Educación representó un hito en la incorporación de los planteamientos del Movimiento Pedagógico en la política pública. Sus artículos 73 y 109 concibieron el saber pedagógico como el eje articulador del proceso formativo, reconociendo al educador como un profesional reflexivo y autónomo capaz de analizar e interpelar su realidad a través del Proyecto Educativo Institucional (PEI).

Sin embargo, esta búsqueda de autonomía socio-crítica fue paulatinamente tensionada por dos dispositivos normativos del Estado:

La reorganización de la identidad docente En el ámbito del ejercicio profesional, el Estatuto de Profesionalización Docente introdujo la evaluación de desempeño y el seguimiento continuo como criterios de permanencia.[83] Más

[79] Henry Giroux, Los profesores como intelectuales: Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje (Editorial Paidós / M.E.C., 1990), 175; Federación Colombiana de Educadores [FECODE], "Declaración del XII Congreso Nacional de FECODE: El Movimiento Pedagógico", Bucaramanga, 1982, publicado en *Educación y Cultura*, no. 1 (1984): 5–12.

[80] Shirley Grundy, *Curriculum: Product or Praxis?* (Londres: Falmer Press, 1987),19.

[81] Michael Apple, *Maestros y textos: La economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación* (Paidós / M.E.C., 1989),45; Andy Hargreaves, *Profesorado, cultura y post modernidad: Cambian los tiempos, cambia el profesorado* (Ediciones Morata, 1996),132.

[82] Basil Bernstein, *The Structuring of Pedagogic Discourse: Class, Codes and Control*, vol. 4 (Londres: Routledge, 1990),165.

[83] Colombia, Ministerio de Educación Nacional, *Decreto 1278 de 2002: Por el cual se expide el Estatuto de Profesionalización Docente*, Diario Oficial no. 44.840, 19 de junio de 2002, art. 26.

allá de las diferencias regulativas creadas frente al Decreto 2277 de 1979,[84] el Decreto 1278 habilitó el ingreso a la docencia oficial de profesionales de diversas disciplinas sin formación pedagógica previa. Desde la perspectiva analítica, esta medida tensionó la valoración del saber pedagógico especializado, asumiendo implícitamente que la enseñanza depende prioritariamente del dominio disciplinar y procedimental por encima de una fundamentación epistemológica, ética e histórica.

En la educación superior, el Estado intervino por primera vez la estructura conceptual interna de las licenciaturas al normar cuatro «Núcleos Fundantes del Saber Pedagógico» (educabilidad, enseñabilidad, pedagogía y contexto).[85] Aunque el decreto adoptó un lenguaje académico cercano a la pedagogía, significó la transferencia de la regulación del dispositivo pedagógico[86] hacia el Ministerio de Educación Nacional (MEN), encauzando la deliberación de las facultades en marcos normativos obligatorios.

5.3.2. La modulación del currículo: del «saber hacer» a la estandarización específica (2003–2014)

Con la implementación de la política de la «Revolución Educativa» (2002–2010), la fundamentación histórica, filosófica y sociopolítica del saber pedagógico tendió a organizarse en torno al enfoque de competencias e insumos para el «saber hacer en contexto».[87]

Esta reorientación reactualizó planteamientos de la teoría curricular de la eficiencia social del siglo XX,[88] donde la educación se organiza en función de

[84] Colombia, Ministerio de Educación Nacional, *Decreto Ley 2277 de 1979: Por el cual se adoptan normas sobre el ejercicio de la profesión docente*, Diario Oficial no. 35.378, 22 de octubre de 1979, art.10.

[85] Colombia, Ministerio de Educación Nacional, *Decreto 272 de 1998: Por el cual se establecen los requisitos de creación y funcionamiento de los programas de pregrado en Educación*, Diario Oficial no. 43.238, 16 de febrero de 1998, art.3.

[86] Basil Bernstein, *The Structuring of Pedagogic Discourse: Class, Codes and Control*, vol. 4 (Routledge, 1990), 180.

[87] Colombia, Ministerio de Educación Nacional, *Decreto 2566 de 2003: Por el cual se reglamentan las condiciones mínimas de calidad y demás requisitos para el ofrecimiento y desarrollo de programas académicos de educación superior*, Diario Oficial no. 45.308, 12 de septiembre de 2003, art. 2; Colombia, Congreso de la República, *Ley 1188 de 2008: Por la cual se regula el registro calificado de programas de educación superior y se dictan otras disposiciones*, Diario Oficial no. 46.971, 25 de abril de 2008, art. 1.

[88] Franklin Bobbitt, *The Curriculum* (Houghton Mifflin, 1918), 42; Ralph Tyler, *Principios básicos del currículo* (Editorial Troquel, 1973), 45.

requerimientos operativos y funcionales del entorno socio-laboral. La formación docente experimentó transformaciones clave:

La regulación específica de las licenciaturas constituyó el primer referente específico de calidad para la formación de profesores.[89] En su artículo 2º, supeditó la formación docente a competencias básicas prefijadas, principalmente de carácter comunicativo y operativo. Aunque su artículo 5º ensayó una definición amplia de currículo como «sistema articulado y flexible», en la práctica consolidó una lógica de cumplimiento formal en la que la propuesta pedagógica se estructuró en función de evidenciar el cumplimiento de requisitos ante los pares evaluadores.

5.3.3. Prescripción micro curricular y volatilidad de las políticas sectoriales (2015-2018)

La presión sobre el plan de estudios alcanzó su punto más severo con la expedición de la Resolución 2041 de 2016 y su posterior modificación en la Resolución 18583 de 2017.[90] Impulsadas bajo la lógica del Plan Nacional de Desarrollo 2014–2018,[91] estas normas evidenciaron la vulnerabilidad de la formación docente frente a los giros gubernamentales de turno, supeditando la construcción de una política de Estado de largo plazo a metas sectoriales de coyuntura.

A través de este marco, el MEN estableció una arquitectura obligatoria para las licenciaturas en Colombia: Componentes obligatorios: División en cuatro bloques rígidos (Fundamentos generales, Saberes específicos, Pedagogía y Didáctica).

Esta regulación redujo el margen de flexibilización y las apuestas territoriales de las instituciones de educación superior. Las horas y créditos del plan de estudios debieron redistribuirse para cumplir los mandatos estandarizados del nivel central, acotando espacios para asignaturas socio-humanísticas y debates críticos sobre la realidad social del país.

---

[89] Colombia, Ministerio de Educación Nacional, *Resolución 5443 de 2010: Por la cual se definen las características específicas de calidad de los programas de formación profesional en Educación*, 30 de junio de 2010.

[90] Colombia, Ministerio de Educación Nacional, *Resolución 2041 de 2016: Por la cual se establecen las características específicas de calidad de los programas de licenciatura en Educación*, 3 de febrero de 2016, art 4.

[91] Colombia, Congreso de la República, *Ley 1753 de 2015: Por la cual se expide el Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018 "Todos por un nuevo país"*, Diario Oficial no. 49.538, 9 de junio de 2015, art. 222.

5.3.4. La coyuntura normativo-tecnocrática (2019–2025)

Entre 2019 y 2025 convergen dos momentos políticos y epistémicos contrapuestos: la consolidación de la regulación basada en la verificación técnica, y la posterior irrupción de discursos gubernamentales de corte socio-crítico que coexistieron con la estructura normativa e instrumental previa del Estado, durante la administración del presidente Gustavo Petro.

En 2022, la narrativa de la política pública educativa tuvo un cambio con la llegada del Plan Nacional de Desarrollo Colombia Potencia Mundial de la Vida[92] de la agenda estratégica del Ministerio de Educación Nacional, la política oficial incorporó conceptos retóricos sobre la revalorización de la labor docente bajo el programa «Poder Pedagógico:[93] Formación, Diálogos Territoriales, Dignificación y Reconocimiento de la Labor Docente», el cual concibe al educador como un agente de transformación social y sujeto de derechos incluyendo como línea de acción la formación posgradual e investigativa vinculada a las realidades territoriales. Este giro discursivo impulsó proyectos de reforma legislativa como los debates en torno a la Ley Estatutaria de Educación[94] y la reforma a la Ley 30 de 1992 que buscaban consagrar la educación como un derecho fundamental en todos los niveles. Asimismo, se promovió una reorientación epistemológica hacia la educación popular, las pedagogías comunitarias, la memoria histórica, la educación para la paz y la descolonización del saber pedagógico, haciendo eco de los postulados vertidos históricamente por el Movimiento Pedagógico de 1982.

En las instituciones de educación superior persistió una tensión mesocurricular entre el discurso ministerial y los mecanismos de regulación normativos. Las directrices oficiales promovieron la consolidación de propuestas curriculares críticas e integradas al territorio. Por su parte, el Decreto 1330 de 2019 y la Resolución 021795 de 2020 mantuvieron los requerimientos técnicos obligatorios para la acreditación, obtención y renovación de registros calificados.

---

[92] Colombia, Congreso de la República, Ley 2294 de 2023: Por la cual se expide el Plan Nacional de Desarrollo 2022-2025 "Colombia Potencia Mundial de la Vida", *Diario Oficial* no. 52.400, 19 de mayo de 2023, art. 3.

[93] Colombia, Ministerio de Educación Nacional, *Poder Pedagógico Popular: Formación, participación y bienestar para maestras y maestros* (Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, 2023),12.

[94] Colombia, Congreso de la República, Proyecto de Ley Estatutaria no. 224 de 2023 Cámara: *Por la cual se regula el derecho fundamental a la educación y se dictan otras disposiciones*, Gaceta del Congreso no. 1292, 13 de septiembre de 2023. (Si bien el proyecto de ley no fue aprobado por el Congreso de la República, se incluye como documento de respaldo a las iniciativas en materia de educación propuestas en el gobierno de Petro)

Estos procesos pueden leerse desde las ideas de Stephen Ball sobre la «performatividad» como escenarios de adaptación institucional en los que las facultades de educación enfrentaron dinámicas orientadas a articular la construcción de enfoques pedagógicos alternativos en el aula que pudieron derivar en la elaboración paralela de parámetros técnicos para la auditoría estatal. Es así como el periodo 2022-2025 demuestra la inercia y resistencia de los dispositivos burocráticos instituidos, donde los propósitos de formar al docente como un intelectual transformador[95] terminaron conviviendo en permanente tensión con esquemas de evaluación orientados a la verificación cuantitativa y al control procedimental.[96]

Conclusiones

La relación entre la autonomía universitaria y la regulación estatal ha seguido una trayectoria de complejización gradual donde el Estado transitó de la inspección general a la prescripción mesocurricular. Entre 1992 y 1997 predominó un esquema de autodeterminación institucional amparado en la Constitución y la Ley 30, con un control estatal enfocado en la vigilancia posterior. A partir de 1998 comenzó la estandarización por condiciones mínimas y créditos académicos, la cual se consolidó con la obligatoriedad del Registro Calificado en la Ley 1188 de 2008 y la posterior definición de disposiciones sobre la estructura y las condiciones de calidad de las licenciaturas en las Resoluciones 2041 de 2016 y 18583 de 2017, seguida de la incorporación y consolidación del enfoque de Resultados de Aprendizaje, formulados en términos concretos y evaluables, mediante el Decreto 1330 de 2019 y la Resolución 021795 de 2020.

Las políticas públicas de formación docente operan en diferentes niveles de la organización de la educación superior. En el plano macroinstitucional, las políticas de calidad han incorporado mecanismos de regulación, seguimiento y evaluación, entre los cuales se encuentran los procesos de Registro Calificado y Acreditación de Alta Calidad, que establecen condiciones y referentes para el funcionamiento y reconocimiento de los programas académicos. En lo mesocurricular, las disposiciones relacionadas con competencias, condiciones de calidad y, más recientemente, Resultados de Aprendizaje, han incidido en la organización de los currículos y en la definición de los procesos formativos.

[95] Henry Giroux, *Los profesores como intelectuales: Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje* (Paidós, 1997), 175.

[96] Michael Apple, *Maestros y textos: La economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación* (Centro de Publicaciones del M.E.C. y Ediciones Paidós Ibérica, 1989), 50–54.

A esta tensión se suma la relación entre las disposiciones que regulan la formación de los programas de licenciatura y aquellas que regulan el ingreso al servicio público docente. Mientras la normativa dirigida a las facultades de educación establece condiciones específicas para la organización curricular y la formación de los futuros docentes, el Decreto 1278 de 2002 contempla la posibilidad de ingreso al servicio educativo estatal de profesionales con títulos diferentes a los de licenciado, de acuerdo con las condiciones y procedimientos establecidos en la normativa. Esta coexistencia normativa permite analizar la relación entre la formación pedagógica especializada exigida a los programas de licenciatura y las disposiciones que regulan el acceso a la profesión docente, así como las distintas formas en que el ordenamiento jurídico configura los requisitos asociados al ejercicio de la enseñanza.

El análisis permite identificar la relación entre los cambios de la política educativa y la permanencia de disposiciones normativas que continúan regulando la educación superior durante distintos periodos de gobierno. Las reformas desarrolladas entre 2015 y 2018 introdujeron disposiciones relacionadas con la organización curricular y las condiciones de calidad de los programas de licenciatura. Posteriormente, durante el periodo 2022–2025, las orientaciones gubernamentales en materia educativa incorporaron iniciativas y discursos relacionados con la educación, la paz y el fortalecimiento de los procesos pedagógicos, mientras continuó vigente el marco regulatorio establecido por el Decreto 1330 de 2019. Esta coexistencia permite analizar la relación entre las nuevas orientaciones de política pública y la continuidad de los mecanismos normativos que regulan el registro calificado, la calidad y los procesos de evaluación de los programas de educación superior.

El ordenamiento constitucional reconoce las funciones estatales de inspección y vigilancia de la educación entendida como un derecho y un servicio público con función social, el análisis de su desarrollo normativo permite examinar las formas en que estas funciones se han articulado con los mecanismos de aseguramiento de la calidad en la educación superior. La progresiva incorporación de procedimientos relacionados con el registro calificado, la acreditación, la evaluación y el seguimiento ha configurado un conjunto de condiciones y referentes para el funcionamiento de las instituciones y los programas académicos. Por ello, resulta pertinente analizar cómo estos mecanismos inciden en el ejercicio de la autonomía universitaria y en las posibilidades de las comunidades académicas para participar en la definición de sus procesos formativos y curriculares. La regulación estatal y autonomía universitaria entonces puede comprenderse como un campo de interacción entre las responsabilidades públicas asociadas a la garantía y calidad de la educación

y la capacidad institucional para definir sus proyectos académicos y pedagógicos.

El desarrollo del aseguramiento de la calidad en Colombia ha configurado un eje en el que el cumplimiento de condiciones, la presentación de evidencias, así como la verificación de resultados adquieren un lugar central en los procesos de evaluación de los programas académicos. Esta configuración plantea una tensión entre las dimensiones procedimentales de la evaluación y aquellas relacionadas con la construcción contextual y deliberativa del currículo. El análisis permite entender cómo los mecanismos de aseguramiento de la calidad inciden en las formas de organizar y evaluar las decisiones curriculares, y develar la relación que las instituciones establecen entre sus proyectos formativos y los referentes definidos por la regulación estatal.

Declaraciones finales

Contribución de los autores:

Kevin Jessid Melo Criollo: conceptualización, análisis formal, metodología, escritura (borrador original), escritura (revisión del borrador y revisión/corrección).

Jenny Andrea Quiroz Canchala: conceptualización, análisis formal, metodología, escritura (borrador original), escritura (revisión del borrador y revisión/corrección).

Financiamiento:

Sin financiamiento.

Conflicto de intereses:

El autor declara no tener conflicto de intereses.

Implicaciones éticas:

El autor declara que este artículo no tiene implicaciones éticas en el desarrollo, escritura o publicación.

Referencias

Apple, Michael. *Maestros y textos: Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación*. Centro de Publicaciones del M.E.C. y Ediciones Paidós Ibérica, 1989.

Apple, Michael. "The Politics of Official Knowledge: ¿Does a National Curriculum Make Sense?" *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education* Vol. 14, N° 1 (1993): 1–16.

Ball, Stephen. *Education Policy and Social Class: The Selected Works of Stephen J. Ball*. 1ª edición. Routledge, 2006.

Ball, Stephen. *Politics and Policy Making in Education: Explorations in policy sociology*. 1ª edición. Routledge, 1990.

Ball, Stephen. "The Teacher's Soul and the Terrors of Performativity". *Journal of Education Policy* Vol. 18, N° 2 (2003): 215-228.

Ball, Stephen. "What Is Policy? Texts, Trajectories and Toolboxes". *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, Vol. 13, N° 2 (1993): 10–17.

Barnett, Ronald. *Los límites de la competencia: El conocimiento, la educación superior y la sociedad.* 1ª edición. Editorial Gedisa, 2001.

Bernstein, Basil. *The Structuring of Pedagogic Discourse: Class, Codes and Control*. 1ª edición. Routledge, 1990.

Bobbitt, Franklin. *The Curriculum*. 1ª edición. Houghton Mifflin, 1918.

Carr, Wilfred y Stephen Kemmis. *Teoría crítica de la enseñanza: La investigación-acción en la formación del profesorado*. 1ª edición. Ediciones Martínez Roca, 1988.

Colombia. Congreso de la República. *Ley 30 de 1992, por la cual se organiza el servicio público de la educación superior*. Diario Oficial No. 40.700, 29 de diciembre de 1992.

Colombia. Asamblea Nacional Constituyente. *Constitución Política de Colombia de 1991*. Gaceta Constitucional no. 116, 20 de julio de 1991.

Colombia. Consejo Nacional de Educación Superior (CESU). *Acuerdo 02 de 2006, por el cual se adoptan nuevas políticas para la acreditación de programas de pregrado e instituciones y se derogan normas que le sean contrarias*. 1 de diciembre de 2006.

Colombia. Congreso de la República. *Ley 115 de 1994, por la cual se expide la Ley General de Educación*. Diario Oficial no. 41.214, 8 de febrero de 1994.

Colombia. Congreso de la República. *Ley 1188 de 2008, por la cual se regula el registro calificado de programas de educación superior y se dictan otras disposiciones*. Diario Oficial no. 46.971, 25 de abril de 2008.

Colombia. Congreso de la República. *Ley 1753 de 2015, por la cual se expide el Plan Nacional de Desarrollo 2014–2018 "Todos por un nuevo país"*. Diario Oficial no. 49.538, 9 de junio de 2015.

Colombia. Presidencia de la República. *Decreto Ley 1278 de 2002, por el cual se expide el Estatuto de Profesionalización Docente*. Diario Oficial no. 44.840, 20 de junio de 2002.

Colombia. Presidencia de la República. *Decreto 1295 de 2010, por el cual se reglamenta el registro calificado de que trata la Ley 1188 de 2008 y la oferta y desarrollo de programas académicos de educación superior*. Diario Oficial no. 47.687, 21 de abril de 2010.

Colombia. Presidencia de la República. *Decreto 1330 de 2019, por el cual se sustituye el Capítulo 2 y se suprime el Capítulo 7 del Título 3 de la Parte 5 del Libro 2 del Decreto 1075 de 2015 —Único Reglamentario del Sector Educación—*. Diario Oficial no. 51.025, 25 de julio de 2019.

Colombia. Presidencia de la República. *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*. Diario Oficial no. 49.729, 17 de diciembre de 2015.

Colombia. Presidencia de la República. *Decreto 2566 de 2003, por el cual se establecen las condiciones mínimas de calidad y demás requisitos para el ofrecimiento y desarrollo de programas académicos de educación superior y se dictan otras disposiciones*. Diario Oficial no. 45.308, 12 de septiembre de 2003.

Colombia. Presidencia de la República. *Decreto 272 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. Diario Oficial no. 43.238, 16 de febrero de 1998.

Colombia. Presidencia de la República. *Decreto 3963 de 2009, por el cual se reglamenta el Examen de Estado de Calidad de la Educación Superior*. Diario Oficial no. 47.502, 14 de octubre de 2009.

Colombia. Presidencia de la República. *Decreto 808 de 2002, por el cual se establece el crédito académico como mecanismo de evaluación de calidad, transferencia estudiantil y cooperación interinstitucional*. Diario Oficial no. 44.786, 1 de mayo de 2002.

Colombia. Ministerio de Educación Nacional. *Resolución 18583 de 2017, por la cual se ajustan las características específicas de calidad de los programas de Licenciatura para la obtención, renovación o modificación del registro calificado, y se deroga la Resolución 2041 de 2016*. Diario Oficial no. 50.357, 15 de septiembre de 2017.

Colombia. Ministerio de Educación Nacional. *Resolución 21795 de 2020, por la cual se establecen los parámetros de autoevaluación, verificación y evaluación de las condiciones de calidad de programa reglamentadas en el Decreto 1075 de 2015, modificado por el Decreto 1330 de 2019, para la obtención, modificación y renovación del registro calificado*. Diario Oficial no. 51.503, 19 de noviembre de 2020.

Colombia. Ministerio de Educación Nacional. *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*. Diario Oficial no. 47.782, 26 de julio de 2010.

Colombia. Congreso de la República. *Ley 2294 de 2023, por el cual se expide el Plan Nacional de Desarrollo 2022–2026 "Colombia Potencia Mundial de la Vida"*. Diario Oficial no. 52.400, 19 de mayo de 2023.

Colombia. Presidencia de la República. *Decreto Ley 80 de 1980, por el cual se organiza el sistema de educación post-secundaria*. Diario Oficial no. 35.465, 26 de febrero de 1980.

Colombia. Presidencia de la República. *Decreto Ley 2277 de 1979, por el cual se adoptan normas sobre el ejercicio de la profesión docente*. Diario Oficial no. 35.374, 22 de octubre de 1979.

Colombia. Ministerio de Educación Nacional. "Mineducación anuncia encuentros territoriales denominados 'Poder Pedagógico Popular' para transformar la política educativa." 6 de julio de 2023.

Colombia. Ministerio de Educación Nacional. *Resolución 2041 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*. Diario Oficial no. 49.776, 4 de febrero de 2016.

De Alba, Alicia. *Curriculum-sociedad: El peso de la incertidumbre, la fuerza de la imaginación*. 1ª edición. IISUE/Plaza y Valdés, 2007.

Denzin, Norman y Yvonna Sessions Lincoln, comps. *El campo de la investigación cualitativa: Manual de investigación cualitativa, Vol. I*. 1ª edición. Editorial Gedisa, 2012.

Díaz Villa, Mario. *Flexibilidad y educación superior en Colombia*. Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES), 2002.

Díaz Barriga, Ángel. "El currículo: Tensiones conceptuales y prácticas". *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Vol. 5, N° 2 (2003): 81–93.

Federación Colombiana de Educadores (FECODE). "Por un Movimiento Pedagógico y Popular: conclusiones del XII Congreso de Fecode." *Educación y Cultura*, no. 1 (julio de 1984): 43–44.

García Gil, Mónica Eliana y Juan Ignacio Piovani. "El aseguramiento de la calidad como generador de cambios institucionales en universidades privadas de Colombia". *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía* Vol. 15, N° 1 (2022): 253-280.

Gimeno Sacristán, José. *El curriculum: Una reflexión sobre la práctica*. 9ª edición. Ediciones Morata, 2007.

Giroux, Henry. *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. 1ª edición. Paidós / M.E.C., 1997.

Gómez Campos, Víctor Manuel y Jorge Enrique Celis Giraldo. "Sistema de aseguramiento de la calidad de la educación superior: Consideraciones

sobre la acreditación en Colombia." *Revista Colombiana de Sociología* Vol. 32, N° 2 (2009): 87–110.

Grundy, Shirley. *Producto o praxis del currículum*. 3ª edición. Ediciones Morata, 1998.

Hargreaves, Andy. *Profesorado, cultura y postmodernidad: Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. 3ª edición. Ediciones Morata, 1996.

Kemmis, Stephen y Lindsay Fitzclarence. *El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción*. 2ª edición. Morata, 1988.

Martínez Boom, Alberto. *De la escuela expansiva a la escuela competitiva: Dos modos de modernización educativa en América Latina*. Anthropos, 2004.

Miñana Blasco, Carlos y José Gregorio Rodríguez. "La educación en el contexto neoliberal". En *La falacia neoliberal: crítica y alternativas*, editado por Darío Indalecio Restrepo Botero. Universidad Nacional de Colombia, 2003.

Ossenbach Sauter, Gabriela. "Las transformaciones del Estado y de la educación pública en América Latina en los siglos XIX y XX." En *Escuela, historia y poder: miradas desde América Latina*, compilado por Alberto Martínez Boom y Mariano Narodowski, 121–147. Ediciones Novedades Educativas, 1996.

Pérez Serrano, Gloria. *Investigación cualitativa: Retos e interrogantes. I. Métodos*. 3ª edición. La Muralla, 1994.

Perrenoud, Philippe. *Diez nuevas competencias para enseñar: Invitación al viaje*. 1ª edición. Editorial Graó, 2004.

Rose, Nikolas. "Governing 'Advanced' Liberal Democracies." En *Foucault and Political Reason: Liberalism, Neo-Liberalism and Rationalities of Government*, editado por Andrew Barry, Thomas Osborne y Nikolas Rose, 37–64. UCL Press, 1996.

Saldarriaga Vélez, Óscar. *Del oficio de maestro: Prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia*. 1ª edición. Cooperativa Editorial Magisterio, 2003.

Tyler, Ralph. *Principios básicos del currículo*. 1ª edición. Editorial Troquel, 1973.

Zuluaga, Olga Lucía, Alberto Echeverri, Alberto Martínez, Humberto Quiceno, Javier Sáenz y Alejandro Álvarez. *Pedagogía y epistemología*. 1ª edición. Cooperativa Editorial Magisterio, 2003.

Citar este articulo

Melo Criollo, Kevin Jessid y Jenny Andrea Quiroz Canchala. "Configuración histórica de las tensiones curriculares en los programas de licenciatura (1992-2025): una lectura a partir de la Ley 30 de 1992". *Revista Historia de la Educación Colombiana* Vol. 37, No. 37 (2026): 87-125. Doi: https://doi.org/10.22267/rhec.263737.143.