

Efectos de las reformas a las políticas de formación de docentes en programas de filosofía en Colombia

ALEJANDRO FARIETA-BARRERA* | LUIS ALEJANDRO MURILLO LARA**

Entre 2015 y 2017 se llevó a cabo en Colombia una reforma a las políticas de formación de maestros. Se analiza el proceso de implementación de dicha normatividad empleando la metodología de estudio de caso múltiple con cinco instituciones en Bogotá y se examinan las consecuencias que tuvo para estos programas: encarecimiento y reducción de estudiantes. Se evidencia que la implementación de la reforma estudiada desestimuló la formación de docentes en filosofía. Los cambios implementados evidenciaron fracturas en la legislación y un fracaso en la estrategia de mercantilización de la educación, pues en un contexto inequitativo como el colombiano, para resolver los problemas de la educación no es suficiente con regular el mercado educativo.

Between 2015 and 2017, a reform of teacher training policies was carried out in Colombia. The process of implementing this normativity is analyzed using the multiple case study methodology with five institutions in Bogota and the consequences for these programs are examined: higher prices and reduction of students. It is evident that the implementation of the studied reform discouraged the training of teachers in philosophy. The changes implemented showed fractures in the legislation and a failure in the strategy of commercialization of education, since in an inequitable context like the Colombian one, solving the problems of education is not enough to regulate the education market.

Palabras clave

Política educativa
Formación de docentes
Enseñanza de la filosofía
Administración escolar
Reforma educativa

Keywords

Education policy
Teacher training
Philosophy teaching
School administration
Educational reform

Recepción: 30 de enero de 2023 | Aceptación: 15 de diciembre de 2023

DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2024.184.61186>

* Candidato a Doctor en Educación y Desarrollo Internacional en la Universidad de Sussex (Reino Unido). Filósofo. Líneas de investigación: política económica de la educación; formación inicial de docentes; enseñanza de la filosofía. Publicaciones recientes: (2024, en coautoría con M. Delprato), "The Effect of Philosophy on Critical Reading: Evidence from initial teacher education in Colombia", *International Journal of Educational Development*, vol. 104, núm. 102974. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2023.102974>; (2023, en coautoría con M. Delprato), "A Multilevel Analysis of Educational Transition Rates at Secondary Level in Sub-Saharan Africa", *Prospects*. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11125-023-09644-x>. CE: R.Farieta-Barrera@sussex.ac.uk. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6895-3113>

** Director de Investigaciones de la Universitaria Agustiniiana (Colombia). Doctor en Filosofía. Líneas de investigación: enseñanza de la filosofía; formación inicial de docentes; filosofía y cognición. Publicaciones recientes: (2023), "Emotional Impulsivity and Sensorimotor Skills", *Review of Philosophy and Psychology*. DOI: <https://doi.org/10.1007/s13164-023-00715-8>; (2023, en coautoría con A. Farieta), "El método socrático y la posibilidad de una pedagogía socrática", en A.M. Rosas Rodríguez y M.G. Arias Rey (eds.), *Entre filosofía y pedagogía. Consideraciones sobre la enseñanza de la filosofía en educación media*, Bogotá, Editorial Uniagustiniana, pp. 17-40. DOI: <https://doi.org/10.28970/9789585498921.01>. CE: luis.murillo@uniagustiniana.edu.co. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8156-4128>

INTRODUCCIÓN Y CONTEXTO

En la formulación de políticas públicas educativas cada vez es más aceptada la tesis según la cual el profesor es el agente que tiene mayor incidencia en los resultados obtenidos por los estudiantes (Hanusheck 2011; Hanusheck *et al.*, 2018; Coenen *et al.*, 2018). El logro educativo de los estudiantes, principalmente en primaria y secundaria, ha sido el centro de diversos estudios a nivel mundial en economía de la educación, pues se considera que explica el crecimiento económico de muchos países a nivel mundial, así como el rezago de otros (Hanushek y Woessmann, 2012; 2015a; 2015b). Desde esta perspectiva, varios informes han concluido que los bajos niveles educativos encontrados en países de América Latina, evidenciados en los últimos años por los resultados en las pruebas del Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes (PISA) (OECD, 2014; 2016; 2019), estarían influyendo en su lento crecimiento económico (Hanushek y Woessman, 2012; OECD, 2019); y uno de sus principales factores sería precisamente la calidad de los docentes (Bruns y Luque, 2015; OECD, 2018; UNESCO-OREALC, 2013; 2016). Colombia no ha sido la excepción. En el año 2014, un estudio financiado por la Fundación Compartir —una organización no gubernamental (ONG) empresarial nacional— mostró que los estudiantes de programas de pregrado en formación inicial de docentes presentaban puntajes inferiores en pruebas nacionales estandarizadas en comparación con los demás programas de pregrado (García *et al.*, 2014); además, mostró que estos estudiantes obtenían en educación media desempeños inferiores respecto de quienes ingresaban a otros programas de pregrado. Por último, concluía que los estudiantes de universidades que contaban con acreditación de alta calidad lograban mejores desempeños.

Los bajos resultados de Colombia en los últimos años en las pruebas PISA (ICFES, 2017), junto con estudios como los mencionados y

otras recomendaciones internacionales (OECD/ International Bank for Reconstruction and Development/The World Bank, 2013; Bruns y Luque, 2015; OREALC, 2013, 2016), condujeron a una intervención mediante política pública en los pregrados de formación de docentes, que en Colombia se ofrecen en distintas áreas disciplinares y se denominan “licenciaturas”. Inicialmente, la Ley 1753 de 2015, con la cual se emitió el Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018 (CRC, 2015, art. 222), exigió acreditación de alta calidad a estos programas, en línea con las recomendaciones internacionales (DNP, 2015). Dicha acreditación es otorgada por el Ministerio de Educación Nacional (MEN), a través del Consejo Nacional de Acreditación (CNA), una vez que los programas que se presentan cumplen con los “Lineamientos para la acreditación de programas de pregrado” (MEN-CNA, 2013). Dicha ley dio un plazo de dos años a partir de su promulgación para que todas las licenciaturas en Colombia obtuvieran la acreditación de alta calidad, o dos años a partir del momento en que cumplieran con los requisitos mínimos para obtenerla. En caso de no obtener la acreditación, los programas perderían también su registro calificado, que es el permiso otorgado por el MEN para poder funcionar, por lo que serían cerrados definitivamente.

Posteriormente, y siguiendo las directrices del Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018, el presidente de la República emitió un decreto con condiciones de calidad específicas para dichos programas (PRC, 2015, 17 de diciembre); para reglamentar este decreto, el MEN promulgó las características específicas de calidad que dichos programas deberían cumplir (MEN, 2016, 3 de febrero). Cabe decir que antes de la promulgación de estas dos normas, no existía en Colombia una normatividad específica para las licenciaturas, sino sólo la normatividad general que aplica a todos los programas de pregrado (PRC, 2015, 26 de mayo); la Ley 1753 y este Decreto establecieron las nuevas condiciones que debían evidenciar las licenciaturas para obtener su registro calificado

y así poder ofrecer sus servicios. Entre las nuevas exigencias se encontraban, entre otras, que todos los programas contaran con 50 créditos académicos de prácticas pedagógicas,¹ que los programas a distancia tuvieran mínimo 40 créditos presenciales y que se garantizara que los egresados alcanzaran un nivel B1 de inglés, de acuerdo con el Marco Común Europeo de referencia para las lenguas.

La implementación de esta nueva normatividad tuvo una serie de implicaciones que afectaron de manera directa a los estudiantes y docentes de los programas mencionados. La principal de ellas fue el cierre de algunos de éstos: de los 501 que existían en Colombia en junio de 2016, en febrero de 2020 se encontraban activos 479 (Arias *et al.*, 2018). Algunos de estos cierres se dieron en universidades regionales, en donde la oferta de pregrados de formación de docentes es mucho menor, y existe una mayor demanda de profesores de primaria y secundaria, así como una menor calidad educativa medida a través de pruebas estandarizadas (Bonilla-Mejía *et al.*, 2018). Ante esta situación, y en buena medida por presiones de las universidades (Arias *et al.*, 2018), fue sancionado el Decreto 892 (PRC, 2017) que aumentó a 32 meses el plazo para la acreditación de los programas en las regiones más pobres de Colombia. Esto alivió transitoriamente la situación de 106 programas que habrían sido cerrados, lo que habría implicado la pérdida de cerca de 13 mil 250 cupos en educación superior al año en estas regiones y municipios, como advierte este mismo Decreto. Adicionalmente, la Resolución 2041 de 2016 fue derogada posteriormente y reemplazada por la Resolución 18583 (MEN, 2017), que redujo a 40 el número de créditos obligatorios de prácticas, entre otros ajustes.

La fecha límite para que estos programas cumplieran con los requisitos exigidos por los lineamientos de acreditación de programas

de pregrado (MEN-CNA, 2013) era el 28 de enero de 2020; sin embargo, con la llegada de un nuevo gobierno en 2018 y de su correspondiente Plan de Desarrollo 2018-2022 (CRC, 2019), tanto la exigencia de acreditación de alta calidad como los demás requerimientos para las licenciaturas fueron derogados y, por consecuencia, finalmente estos programas no se vieron afectados. Este nuevo plan de desarrollo, sin embargo, no contempla ninguna estrategia directa sobre la formación inicial de docentes a nivel nacional, ni se dieron razones técnicas o basadas en evidencias del retiro de la política para los programas de formación de maestros.

En este contexto, la pregunta que nos hacemos en este artículo es: ¿cuáles fueron las consecuencias de la aplicación de la normatividad vigente entre 2015 y 2018 en seis de las 13 licenciaturas en filosofía en la ciudad de Bogotá? Para responder a ella examinaremos la manera en que la nueva normatividad evidenció tensiones, desarticulaciones o fisuras en la política, o la brecha entre lo que McNeil y Coppola (2006) denominan la “historia oficial” de la política pública —vista desde quien la formula— y la “historia no oficial”, que es la que se vive en las comunidades y en las instituciones, y que muchas veces es silenciada por las aproximaciones estándar al análisis de política pública.

Los programas de formación de docentes de educación básica en filosofía han sido centro importante de discusión dentro de las instituciones, pues en muchos casos éstos se han visto amenazados o incluso se han cerrado, no sólo debido a normatividades como ésta, sino por un contexto mercantilizado de la educación en el que la filosofía es vista como un “adorno innecesario” (Acevedo y Prada, 2017; Herrera, 2022; Nussbaum, 2012), o por darle un sentido más operativo, enfocado en la demanda laboral (Prada-Dussán, 2024). De manera semejante, hay estudios que muestran, desde un punto de vista cuantitativo, que el componente

¹ En Colombia, un crédito académico es el equivalente a 48 horas de trabajo (PRC, 17 de diciembre, 2015, art. 2.5.3.1.8) y los semestres son habitualmente de 16 semanas, por lo que un semestre académico regular de un programa de pregrado consta aproximadamente de 16 créditos y un programa de pregrado cuenta con entre 122 a 184 créditos (Farieta *et al.*, 2015).

disciplinar —filosófico— está asociado de manera positiva con un mejor desempeño de los estudiantes en pruebas estandarizadas en Colombia (Farieta, 2022; Farieta y Delprato, 2024), por lo que su reducción podría traer efectos perjudiciales para estos programas en los mismos términos en los que la política pública espera evaluarlos. Asimismo, se ha mostrado que el aumento en el número de prácticas pedagógicas podría tener un efecto positivo en pruebas estandarizadas; sin embargo, no hay evidencia suficiente para mostrar que la acreditación de alta calidad tenga un efecto semejante (Farieta, 2020; Farieta y Delprato, 2024).

MARCO CONCEPTUAL

Mercantilización de la educación y la nueva gestión pública

En Colombia, la Ley General de Educación Superior concibe la educación como un servicio público y al Estado como el garante de velar por su calidad (CRC, 1992). Se trata de un servicio que ofrecen instituciones tanto de carácter público como privado, que compiten entre sí por atraer estudiantes, en una estructura de mercado (Dill, 1997) en la que el papel del Estado es más la de un supervisor que la de un oferente del servicio. Esto obedece a una serie de políticas de orientación neoliberal aplicadas por muchos estados, por las cuales algunas funciones estatales pasan a ser cumplidas por particulares. Como señalan Rizvi y Lingard (2010), el rechazo de políticas de corte keynesiano a partir de los años ochenta ha llevado en muchos países a que el Estado funja más como un supervisor de la educación que como oferente; en este marco de política neoliberal, se utilizan mecanismos de mercado (oferta y demanda) para resolver problemas como la cobertura, mientras el gobierno se centra más en evaluar la calidad del servicio a través de estrategias de rendición de cuentas.

Estos mecanismos de mercado, que convierten a la educación en algo que se compra y se vende (esto es, en mercancía), involucran

principalmente tres factores, tal como ha sido señalado por Verger: 1) liberalización: introducción de la competencia y otros principios, reglas y valores del mercado en los sistemas educativos; 2) privatización: aumento de la provisión privada de servicios educativos; y 3) comercialización: el sector educativo participa directamente en el comercio, que por lo general trasciende fronteras nacionales, por lo que se convierte en un proceso global de compra y venta de servicios educativos (Verger, 2013).

Este ambiente de mercantilización de la educación está asociado con el surgimiento de la “nueva gestión pública” (NGP, *new public management*), para la cual las prácticas y conceptos del ámbito empresarial aumentan la eficiencia y la eficacia en la gestión de los servicios públicos (Verger y Normad, 2015). Para el caso de la educación superior, Broucker y De Wit (2015) identifican como rasgos de la NGP: 1) una política pública donde el Estado sólo es un supervisor que define un marco general para el sistema educativo, mientras que el mercado se convierte en mecanismo de coordinación (Arias *et al.*, 2018; Dill, 1997; Mocker, 2013); 2) una gobernanza gerencialista, es decir, la concentración vertical de la toma de decisiones; y 3) los recortes de la financiación pública y la competencia por la misma.

Parte central de las reformas educativas orientadas por la NGP son los mecanismos de rendición de cuentas de corte gerencial (Parkerisa y Verger, 2016), los cuales se basan en la medición de resultados de aprendizaje obtenidos a través de instrumentos de evaluación estandarizada a gran escala; las instituciones y los maestros son quienes rinden cuentas y, por tanto, corren con las consecuencias de la evaluación. La implementación de la evaluación a gran escala generalmente precede a la adopción de mecanismos de rendición de cuentas basados en resultados, a los cuales, posteriormente, se asocian consecuencias (Verger *et al.*, 2019). Sin embargo, mientras que los primeros no reciben mucha resistencia —en parte porque no resultan invasivos—, lo contrario

sucede con los segundos, por lo que el desarrollo de estos últimos es más lento y heterogéneo.

Parcerisa y Verger (2016) y Verger *et al.* (2019) insisten en que los rasgos específicos de estas reformas, sus mecanismos e instrumentos, no pueden verse como aspectos puramente técnicos, pues tienen amplias implicaciones políticas.² Para comprender su recepción, puesta en práctica y resultados, además de las mencionadas implicaciones, deben tenerse en cuenta los contextos tanto institucionales como socioeconómicos en los que son aplicadas (Ball *et al.*, 2012), los instrumentos previamente en operación y la respuesta de los actores del sistema educativo a las reformas. Asimismo, Verger *et al.* (2019) insisten en que debe tenerse en cuenta que los mecanismos e instrumentos adoptados en estas reformas pueden dar lugar a estructuras y efectos no previstos. Particularmente en Colombia, la literatura reporta como efecto de la NGP una especie de “isomorfismo” entre las instituciones, pues éstas terminan pareciéndose cada vez más entre sí al seguir los mismos estándares (Pineda y Celis, 2017).

Aproximación crítica a la NGP

Las reformas educativas orientadas por la NGP han sido adoptadas de manera generalizada a pesar de que existe poca evidencia sobre sus resultados (Broucker y De Wit, 2015; Parcerisa y Verger, 2016). Estos autores mencionan resultados decepcionantes en educación superior, debidos a que el sistema organizacional del sector privado resulta inadecuado para las particularidades de ese nivel. También se ha encontrado que la gravedad de las consecuencias de la rendición de cuentas aumenta la posibilidad de que surjan comportamientos no deseados en las instituciones educativas (enseñar sólo para la prueba, “*triage* educativo”, evitar ser docente en instituciones con mucha población vulnerable), lo cual conlleva efectos negativos en términos de equidad (Ohemeng y McCall-Thomas,

2013). De igual modo, se señala que estas políticas afectan negativamente la autonomía, identidad y profesionalismo de los docentes, así como las relaciones de poder en las instituciones educativas (Falabella, 2014; Mockler, 2013).

Asimismo, han surgido críticas a premisas fundamentales de estas reformas: que la calidad de la educación *per se* conduce a la reducción de la pobreza —la cual, en opinión de Bonal (2016), se usa como excusa para no implementar políticas que reduzcan la injusticia social—; que el docente sea responsable del mejoramiento de la calidad de la educación (Arias *et al.*, 2018; Mockler, 2013; Parcerisa y Verger, 2016); y que el sistema educativo termine centrándose en la capacitación de individuos a los que sólo se ve como futuros asalariados (Arias *et al.*, 2018). Del mismo modo, se ha visto con desconfianza la preocupación por el desarrollo económico que declaran estas reformas, en la medida en que no es clara la correlación entre crecimiento económico, reducción de la desigualdad y justicia social (Bonal, 2016), más aún en contextos de conflicto y violencia (Novelli, 2016), como es el caso de Colombia.

De otro lado, se critica que estas reformas contienen una visión empobrecida del ejercicio docente, como un grupo de habilidades técnicas donde el docente es receptor pasivo de conocimiento que debe reproducir y un desarrollador de competencias que otros han establecido (Arias *et al.*, 2018; Mockler, 2013). Se advierte que, en esta visión, el Estado busca garantizar la calidad docente limitándose a la regulación y estandarización, al tiempo que se establece una retórica de culpa, miedo e historias heroicas de maestros ejemplares.

En este tipo de reformas, se alega, la evaluación no es un proceso formativo situado, sino un procedimiento técnico de peritaje externo, descontextualizado, burocrático y autoritario, en el que no importan los *inputs*, ni los procesos, sino los resultados (Lima,

² Por ejemplo, estos procesos han sido vistos como particularmente nocivos para la enseñanza de las humanidades y en particular de la filosofía (Nussbaum, 2012), además de que han conducido al cierre de varios programas de filosofía en diversas partes del mundo (McGettigan, 2013; Farieta y Delprato, 2024).

2016; Parcerisa y Verger, 2016). También se argumenta en la literatura que estas reformas no sólo simplifican realidades complejas y multidimensionales (Mockler, 2013; Verger *et al.*, 2019), sino que presentan las prácticas y conceptos de la empresa privada como modernizantes y antiburocráticos, pese a que el concepto weberiano de burocracia les es aplicable en la medida que conllevan a la creación de múltiples instancias de regulación y al surgimiento de una “industria de la evaluación” (Lima, 2016; Verger *et al.*, 2019).

OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

Nuestro objetivo en este estudio fue establecer qué implicaciones trajo la implementación de las reformas educativas impulsadas

en 2015, orientadas por la NGP, en seis licenciaturas en filosofía de la ciudad de Bogotá. Para la selección de la muestra, enviamos cartas de invitación a los directores de los 13 programas existentes antes de las reformas (Farieta *et al.*, 2015). Siete de ellos aceptaron la invitación, por lo que contamos con una representación de 54 por ciento de los programas de la ciudad. Algunas universidades decidieron no participar debido a que todavía no tenían decidida su estrategia para enfrentar la nueva normatividad o se encontraban haciendo cambios estructurales del programa o de las facultades debido a ésta. A continuación, presentamos una caracterización de los seis programas estudiados antes de la promulgación de la normatividad específica para las licenciaturas (Tabla 1):

Tabla 1. Caracterización de los programas en el año 2015

Institución	Nombre programa	Cr.	Sector	Metodología	Tipo de registro ante el MEN	Cr. F.	Cr. Pr.
Corporación Universitaria Minuto de Dios (UMD)	Lic. en Filosofía	144	Privado	Presencial	Acreditación de alta calidad por 4 años	80	14
Universidad Pedagógica Nacional (UPN)	Lic. en Filosofía	160	Público	Presencial	Registro calificado	103	16
Universidad San Buenaventura (USB)	Lic. en Filosofía	137	Privado	Presencial	Acreditación de alta calidad por 4 años	105	12
Universidad Santo Tomás (USTA)	Lic. en Filosofía y Educación Religiosa	157	Privado	Distancia	Registro calificado	66	6
	Lic. en Filosofía, Pensamiento Político y Económico	157	Privado	Distancia	Registro calificado	79	6
	Lic. en Filosofía, Ética y Valores Humanos	157	Privado	Distancia	Registro calificado	79	6
Universitaria Agustiniiana (Uniagustiniana)	Lic. en Filosofía	150	Privado	Presencial	Registro calificado	69	4

Nota: Lic.: licenciatura (formación docente); Cr.: número total de créditos del programa; Cr. F.: créditos en cursos filosóficos; Cr. P.: créditos en prácticas pedagógicas.

Fuente: elaboración propia con base en los documentos oficiales de los programas (Farieta *et al.*, 2015).

Se empleó una metodología cualitativa, mediante un enfoque de estudio de caso múltiple (Borman *et al.*, 2006; Yin, 2018). De esta manera, buscamos una descripción en detalle de lo sucedido en cada uno de los casos, para alcanzar una comprensión profunda del fenómeno (Merriam y Tisdell, 2016). La unidad de caso para el estudio fueron las instituciones y no los programas ya que, en primer lugar, la mayoría de las decisiones sobre cambios en los programas se tomaron a partir de directrices institucionales. Estas instituciones tenían otras licenciaturas, por lo cual muchos de los ajustes se implementaron en varias de ellas, en línea con los reglamentos académicos y otras políticas y disposiciones institucionales. En segundo lugar, en los programas que estudiamos incluimos tres de la Universidad Santo Tomás (USTA) que tenían un mismo coordinador, quien fue el principal actor en el ajuste a lo exigido por la nueva legislación.

Llevamos a cabo un análisis de los documentos oficiales de los programas, como documentos maestros de registro calificado, informes de autoevaluación de los programas e informes y solicitudes de actualización del plan de estudio. Del mismo modo, realizamos 12 entrevistas a profundidad a los directores o coordinadores de los programas, a los coordinadores de prácticas y otros profesores que participaron tanto en la construcción de los nuevos planes de estudio, como en la elaboración de los documentos maestros o informes para la obtención de la acreditación y, en el caso de la Uniagustiniana, al vicerrector general. Todos los participantes firmaron consentimiento informado. La mayoría de ellos prefirieron ser mencionados por su nombre, aunque en algunos casos decidieron permanecer anónimos. Para el análisis, las entrevistas se triangularon con los documentos institucionales, los lineamientos emitidos por el MEN (2014; 2016a; 2016b) y todo el soporte conceptual de la nueva legislación, así como con el marco conceptual que guía el presente estudio.

Las entrevistas fueron grabadas y posteriormente transcritas. El análisis se llevó a cabo siguiendo las categorías examinadas en el marco teórico, de donde se obtuvieron los códigos *etic*; luego de la transcripción de las entrevistas y el análisis de los documentos institucionales surgieron códigos *emic* y categorías emergentes (Saldaña, 2015). La presentación de los resultados y la discusión se construyó teniendo en cuenta ambos tipos de categorías.

Es preciso mencionar que, de las instituciones estudiadas, sólo la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) es oficial de carácter público, y que en Bogotá es la única con esas características en ofrecer la licenciatura en filosofía en modalidad presencial. Esta universidad, además, está consagrada misionalmente a la formación de docentes, por lo que todos sus programas de pregrado son licenciaturas. Las demás no solamente son instituciones privadas, sino que también son confessionales y están dirigidas por alguna orden o comunidad religiosa: la USTA está regida por la Orden de los Predicadores (OP, u Orden de Santo Domingo); la Universidad San Buenaventura (USB) es dirigida por la Orden de Frailes Menores (OFM, o frailes franciscanos); la Corporación Universitaria Minuto de Dios (UMD) está a cargo de la Congregación de Jesús y María (CJM, o Comunidad Eudista); y la Uniagustiniana es una institución de la Orden de los Agustinos Recoletos (OAR). Como evidenciarán los resultados, éste fue un factor importante para que se mantuvieran y se apoyaran las licenciaturas en estas instituciones.

La USTA cuenta con 23 centros regionales que se encuentran distribuidos por todo el país, por lo que sus programas de modalidad a distancia atienden a estudiantes de distintas regiones; esto permitió que el alcance de esta investigación trascendiera la ciudad de Bogotá. Esta universidad cuenta también con un programa presencial de Licenciatura en Filosofía y Letras; sin embargo, éste no se pudo incluir en el presente estudio por asuntos rela-

cionados con el cambio de decano del programa presencial y con dificultades producidas por el cambio de legislación.

RESULTADOS

A continuación, presentamos una síntesis de los cambios más generales ocurridos en las instituciones y los programas de licenciatura en filosofía para ajustarse a la normatividad vigente entre 2015 y 2018 (Tabla 2). Estos cambios incluyen la reducción significativa en el número de estudiantes, el cierre de dos programas, la modificación de la denominación de otro y el aumento en el número de créditos

y semestres en otros tres. Solamente el programa de la UPN mantuvo su estructura general, en buena medida debido a que, por ser el más joven —inició su funcionamiento en enero de 2009—, pudo adaptarse a la segunda reglamentación sin tener que hacer una reforma sustantiva de su plan de estudio. Para cumplir con el número de créditos de prácticas exigidos por la normatividad específica para las licenciaturas, la mayoría de los programas redujeron sus créditos en cursos disciplinares de filosofía (Tabla 1). El programa de la UMD pasó de 80 a 65 créditos disciplinares, el de la UPN de 103 a 95 y el de la USB de 105 a 81.

Tabla 2. Modificaciones generales a los programas

Institución	Programa	Después de la reforma	Cr. F.	Cr. Pr.
UMD	Lic. Filosofía	Reforma sustantiva del plan de estudio. Aumento del número de créditos de 144 a 160. Pasó de 8 a 9 semestres. Ajuste a Res. 2041 de 2016.	65	50
UPN	Lic. Filosofía	No hubo modificaciones sustantivas. Desplazamiento de cuatro créditos disciplinares que pasaron al área de educación para completar 40 créditos de prácticas. Ajuste a la Res. 18583 de 2017.	95	40
USB	Lic. Filosofía	Reforma sustantiva del plan de estudio. Aumento del número de créditos de 137 a 150. Se mantienen los 8 semestres. Ajuste a Res. 2041 de 2016.	81	50
USTA	Lic. Filosofía y Educación Religiosa	Cambio de denominación a Lic. en Educación Religiosa, y reforma integral del plan de estudio. Ajuste a Res. 2041 de 2016.	N/A	50
	Lic. Filosofía, Pensamiento Político y Económico	Antes de la promulgación de la normatividad, la universidad había decidido cerrar la Lic. en Filosofía, Ética y Valores Humanos, dada la similitud de ambos programas. Se cambia la denominación a Lic. en Filosofía. Negación de acreditación de alta calidad y cierre del programa. Actualmente la institución sigue estudiando la posibilidad de reabrir el programa.	—	—
Uniagustiniana	Lic. Filosofía	Reforma sustantiva del plan de estudio. Aumento del número de créditos de 154 a 176. Pasó de 9 a 10 semestres. Ajuste a Res. 2041 de 2016.	70	50

Nota: Lic.: licenciatura (formación docente); Cr.: número total de créditos del programa; Cr. F.: créditos en cursos filosóficos; Cr. P.: créditos en prácticas pedagógicas.

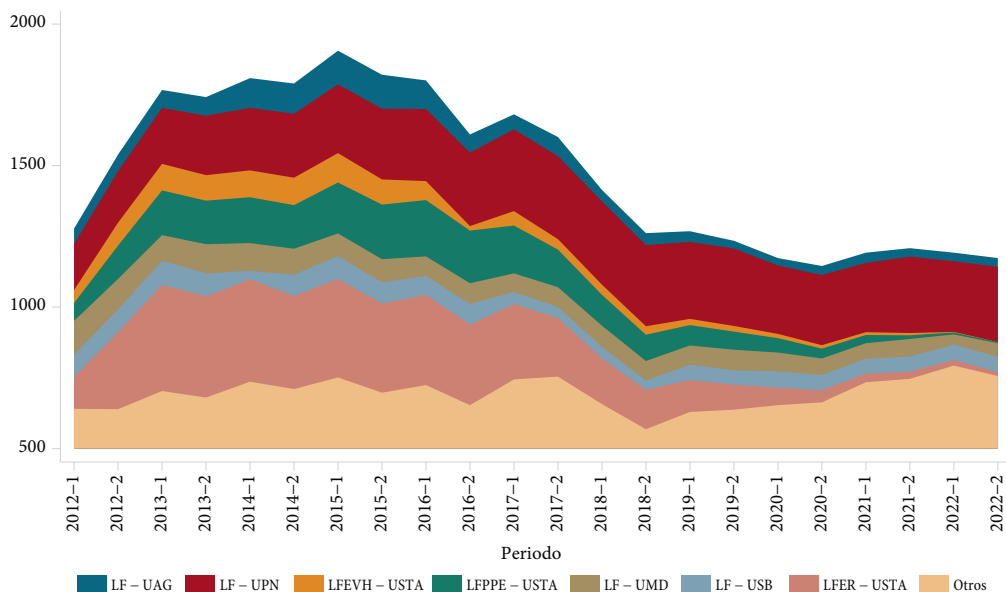
Fuente: elaboración propia con base en los documentos institucionales de los programas.

Aumento en el número de créditos y semestres y reducción en el número de estudiantes

En el Gráfico 1 se muestran las cifras de matriculados para las licenciaturas en filosofía en Bogotá. Como se evidencia, ha habido una reducción significativa de la matrícula, en especial en los programas estudiados. Si bien algunos de los programas no estudiados incrementaron su matrícula, el número total de estudiantes se redujo de 1 mil 906 en 2015 a 1 mil 173 en 2022. Todos los programas estudiados han tenido importantes reducciones en el número de estudiantes, con excepción de la UPN, que es una universidad pública y el costo de la matrícula es significativamente más bajo. En esta universidad hubo un crecimiento en el número de los estudiantes hasta 2016, debido en parte a que el programa inició su funcionamiento en el año 2009 y sólo hasta el 2014 tuvo estudiantes en todos los semestres;

sin embargo, solamente puede recibir 35 estudiantes por cohorte, tal como lo estipula la universidad para no exceder su capacidad de atención, aunque semestralmente se presentan de 150 a 250 aspirantes (M. Prada, entrevista, 2018; D.M. Acevedo, entrevista, 2018). Quienes no logran ingresar, y cuentan con recursos, pasan a las universidades privadas, pero quienes no los tienen quedan sin posibilidades de acceder a la educación superior. Algunos aspirantes se han presentado hasta 5 o 6 veces para lograr ingresar a una carrera en la UPN (M. Prada, entrevista, 2018; D.M. Acevedo, entrevista, 2018). Esto deja claro que hay demanda de estudiantes. En el caso de las universidades privadas, la reducción de estudiantes tiene que ver con la escasez de recursos que las familias pueden destinar a la educación superior de sus hijos/as y a los altos costos de las matrículas.

Gráfico 1. Número de estudiantes matriculados semestralmente por programa en Bogotá



Nota: LF: Licenciatura en Filosofía; LFEVH: Licenciatura en Filosofía, Ética y Valores Humanos; LFPPE: Licenciatura en Filosofía, Pensamiento Político y Económico; LFER: Licenciatura en Filosofía y Educación Religiosa; UAG: Universitaria Agustiniiana; UPN: Universidad Pedagógica Nacional; USTA: Universidad Santo Tomás; UMD: Corporación Universitaria Minuto de Dios; USB: Universidad San Buenaventura.

Fuente: elaboración propia con base en datos del SNIES, en: <https://snies.mineducacion.gov.co/portal/ESTADISTICAS/Bases-consolidadas/> (consulta: 23 de agosto de 2022).

La USB, UMD y Uniagustiniana tuvieron que hacer reformas sustantivas a sus planes de estudio para poder cumplir con los 50 créditos de prácticas exigidos por la Resolución 2041 de 2016. El programa de la USB ya contaba con acreditación de alta calidad desde el año 2010, vigente por seis años, y en junio de 2016 obtuvo la renovación. En el proceso de renovación, sin embargo, el programa presentó una nueva versión de su plan de estudio —en cuyo diseño habían trabajado los profesores de la institución desde 2013 (USB, 2014)—, pero la Resolución 2041 no permitió su implementación, pues no se ajustaba a los nuevos lineamientos y debía modificarse en menos de dos años (H.F. González, entrevista, 10 de mayo de 2018).

Así, la Resolución 2041 obligó a la USB a presentar una nueva actualización curricular, con la cual pasó de 137 a 150 créditos (USB, 2017), aunque no aumentó el número de semestres. La desazón que produjo esta situación no se debió solamente al tiempo perdido en el diseño de un plan de estudio que no se pudo implementar, sino también a que los docentes del programa consideraban que ese plan tenía ciertas ventajas, en particular en lo que respecta al componente disciplinar (Á. Rivera, entrevista, 6 de abril de 2018).

Cabe mencionar que esta licenciatura no aumentó el número de semestres porque allí estudian los frailes franciscanos, quienes sólo tienen cuatro años para terminar. Esto implicó que el nuevo plan quedara con semestres de entre 18 y 20 créditos, por encima del promedio para este tipo de programas, que es de 16. Además, tal modificación trajo consigo un aumento en el costo de la matrícula, como lo indicó el director del programa en ese momento (J. Bonilla, entrevista, 23 de mayo de 2018). Según algunos profesores, el mayor número de créditos por semestre y el incremento en el costo podría estar provocando la entrada de menos estudiantes al programa (Gráfico 1).

Una situación similar se vivió en los programas de la UMD y la Uniagustiniana. El primero pasó de 144 a 160 créditos y un semestre

adicional, con un promedio de 18 créditos por semestre (UMD, 2017). Esta institución cuenta, además de la Licenciatura en Filosofía, con un programa de estudios profesionales en filosofía que no tiene que cumplir con los requisitos de prácticas pedagógicas y sólo tiene ocho semestres. Antes de las reformas se presentaban más estudiantes a la licenciatura, pues tiene un campo laboral más amplio (J.A. Forero, entrevista, 12 de octubre de 2018). Sin embargo, producto de la reforma, ahora se presentan menos debido a que ésta tiene un semestre más, es más larga, más costosa y menos llamativa para los estudiantes, según su director de programa (J.A. Forero, entrevista, 12 de octubre de 2018) (Gráfico 1).

De igual manera, en la Uniagustiniana el programa pasó de 150 créditos a 176, y de 9 semestres a 10; de los programas estudiados fue el que más aumentó el número de créditos. Este aumento se hizo, en parte, para no sacrificar el componente disciplinar y poder cumplir con las condiciones establecidas por la formación sacerdotal, estipuladas por la *Ratio Fundamentalibus Institutionis Sacerdotalis* (Santa Sede, 2016) y la Constitución Apostólica “*Sapientia Christiana*” (Juan Pablo II, 1979). Los programas de la UMD y de la USB también tuvieron que cumplir con estos requerimientos de la formación sacerdotal, lo cual fue una razón adicional para evitar la reducción drástica de créditos disciplinares. Estos requerimientos permitieron hacer cierta resistencia en los tres casos frente a la reducción de este tipo de créditos, pero a costa de tener que alargar los programas.

De acuerdo con el director del programa de la Uniagustiniana, las reformas incidieron en la reducción considerable del número de estudiantes, pues el costo de la matrícula se incrementó 20 por ciento para cada semestre, además de que se aumentó un semestre. La combinación de estos dos factores hizo que el costo total del programa se incrementara 33 por ciento. De acuerdo con el vicerrector académico de la Uniagustiniana (Ricardo

Rojas, entrevista, 15 de septiembre de 2018), ambas cosas explican, en parte, la reducción en el número de estudiantes en la licenciatura (Gráfico 1). También hay que mencionar que este programa recibía seminaristas de varias diócesis y comunidades religiosas —incluida la OAR, a la cual pertenece la universidad— quienes veían solamente dos o tres años del programa de filosofía y luego se retiraban. Como esta práctica generaba un alto impacto en los índices de deserción, dejó de hacerse.

Cabe agregar que, a diferencia de la UPN, en donde el proceso de selección es muy riguroso, en las universidades privadas el proceso es más bien poco exigente. Algunos profesores de estas universidades —cuyos nombres han sido cambiados por razones de privacidad y seguridad—, afirman que el único requisito para que los estudiantes sean admitidos es que puedan pagar la matrícula. No hay tasa de rechazo por razones académicas ni, por ejemplo, un puntaje de corte en el Examen Saber 11^o,³ como hacen otras universidades. Como estos profesores sostienen, el hecho de no contar con procesos de selección se debe a que los programas tienen muy pocos estudiantes y todo el tiempo reciben presiones institucionales para aumentar su matrícula: “no se pueden dar el lujo de dejar escapar a ninguno” (Juan, entrevista, 13 de agosto de 2019). Al tiempo que

la necesidad de recibir ingresos de estudiantes conduce a los programas a no hacer un proceso de selección, al encarecerse reciben menos estudiantes.

Cambios de denominación y cierre de programas

Los cambios más drásticos los sufrió la USTA, como se observa en la Tabla 2, la cual, antes de expedida la normatividad específica para las licenciaturas, había fusionado la Licenciaturas en Filosofía, Pensamiento Político y Económico con la Licenciatura en Filosofía, Ética y Valores Humanos en una sola Licenciatura en Filosofía, como lo muestra el documento de actualización curricular y cambio de denominación (USTA, 2016a). Para la universidad, cambiar la denominación implicaba una modificación en la especificidad disciplinar, lo que no se vio como una pérdida, sino —por el contrario— como una aclaración del enfoque, que incluye todas las áreas de la denominación anterior (USTA, 2016a). De igual manera, la Licenciatura en Filosofía y Educación Religiosa tuvo que cambiar su denominación a Licenciatura en Educación Religiosa, debido a que tanto la Resolución 2041 (MEN, 2016, 3 de febrero) como la 18583 (MEN, 2017) sólo admiten los siguientes nombres para las licenciaturas en filosofía, ética y educación religiosa:

Tabla 3. Denominaciones permitidas por las Resoluciones 2041 de 2016 y 18583 de 2017 (extracto)

Denominación	Área obligatoria y fundamental
Licenciatura en Filosofía	Educación en ética y valores humanos
Licenciatura en Filosofía y Letras	
Licenciatura en Ética y Valores	
Licenciatura en Educación Religiosa	Educación religiosa
Licenciatura en Teología	

Fuente: tomado con ajustes de la Resolución 2041 (MEN, 2016, 3 de febrero) y Resolución 18583 (MEN, 2017).

³ El Examen Saber 11^o es obligatorio para todos los estudiantes en el último año de educación media (11^o grado) en Colombia (CRC, 2009).

En 2016, siguiendo los lineamientos establecidos por la Resolución 2041 (MEN, 2016, 3 de febrero), la Licenciatura en Filosofía de la USTA presentó su actualización curricular y solicitud de renovación de registro calificado, las cuales fueron aprobadas. Del mismo modo, la institución presentó el programa al proceso de acreditación de alta calidad ese mismo año, pero no obtuvo dicho reconocimiento, por lo que sólo siguió funcionando hasta que los estudiantes que se encontraban matriculados en ese momento completaron el plan de estudio. Una vez que la normatividad fue revocada, y después de realizar estudios de factibilidad y discusiones internas, la USTA orientó sus esfuerzos a trabajar en la presentación de un nuevo programa.

Una suerte distinta corrió la Licenciatura en Filosofía y Educación Religiosa, que cambió su denominación a Licenciatura en Educación Religiosa y obtuvo acreditación de alta calidad en diciembre de 2017. Desde marzo de 2015 se había propuesto el cambio de denominación, para diferenciarla de la de Filosofía (USTA 2016b). Este programa también estaba disciplinariamente muy cerca del programa de la Licenciatura en Teología que existía en ese momento, al que posteriormente también le fue negada la acreditación de alta calidad. Tal cercanía generó una discusión conceptual y teórica con respecto a su objeto de estudio, en busca de diferenciarse, tanto del programa de filosofía, como del de teología (USTA, 2016b).

A partir de esto, el programa se reorientó hacia una visión más amplia de los estudios religiosos, no sólo centrados en la teología cristiana, sino también en la religiosidad de los pueblos latinoamericanos y el rescate de otras cosmovisiones indígenas y africanas (USTA, 2016b), es decir, en torno a una visión más ecuménica de la religión y los fenómenos religiosos; para ello se introdujeron asignaturas como Antropología de la religión, Sociología de la religión e Historia comparada de las religiones. Sin embargo, a pesar de que el programa se mantiene, no ha logrado conservar el número

de estudiantes que tenía la Licenciatura en Filosofía y Educación Religiosa (Gráfico 1).

Vale la pena mencionar que en ninguno de los programas de la USTA se consideró siquiera la posibilidad de prolongar los programas o aumentar su número de créditos pues, por directrices institucionales, todos los programas a distancia de la Facultad de Educación deben tener 157 créditos (USTA, 2016b). En esta facultad, cinco de los ocho programas que había en 2016 perdieron su registro calificado por no haber obtenido acreditación de alta calidad, lo que generó una reducción considerable de estudiantes (Gráfico 1) y, en consecuencia, de personal docente y administrativo. Esto condujo a la fusión de algunas coordinaciones, como en el caso de las licenciaturas en filosofía y en educación religiosa (E. Quitián, entrevista, 2018). En medio de esta crisis por el cierre de programas, y con el nombramiento de una nueva decana a mediados de 2018, se inició el proyecto de creación de nuevos programas —o reapertura de programas cerrados— y se nombró un nuevo coordinador para las licenciaturas en educación religiosa y teología (E. Quitián, entrevista, 2018).

Parte de los problemas que tuvo esta facultad para adaptarse a la nueva normatividad se deben a que la Resolución 2041 (MEN, 2016, 3 de febrero) era mucho más exigente con los programas a distancia, a los cuales se les pedía contar con 40 créditos presenciales y asegurar unas condiciones de calidad muy altas en las sedes regionales (como una adecuada planta física y un volumen alto de profesores), lo cual resultaba muy costoso para la institución (E. Quitián, entrevista, 2018). En este sentido, el coordinador del programa señala que “desde los borradores mismos de los decretos había una invisibilización o un cierto prejuicio hacia la educación abierta y a distancia” (E. Quitián, entrevista, 2018). Este paso de la primera resolución emitida (MEN, 2016, 3 de febrero) a la segunda (MEN, 2017) fue lo que dio pie a que esta institución tratara de revivir los programas cerrados y considerara la posibilidad de abrir otros.

Como puede verse, tanto la exigencia de acreditación, como la legislación fueron costosas y nocivas para los programas virtuales de la USTA. Además, el poco tiempo que se dio para ajustarse a la normatividad fue otro factor decisivo para su cierre. Usualmente la acreditación de alta calidad requiere dos autoevaluaciones, con por lo menos dos años de diferencia, para poder evaluar el plan de mejoramiento resultado de la primera autoevaluación (MEN-CNA, 2013). En este caso, los programas tuvieron menos de un año para hacer todo el proceso. Según el director del programa de ese momento, “ellos hicieron una normatividad y pasaron el rasero, a ver quiénes lo alcanzaban y quiénes no, como una guillotina, a ver quién sobrevivía, poniendo en riesgo también los procesos de los programas de licenciatura en el país” (E. Qui-tián, entrevista, 2018).

Desarticulación en la política pública sobre la profesionalización docente

Todos los entrevistados manifestaron su preocupación por la desarticulación de las reglamentaciones de 2015 con el Estatuto de profesionalización docente, o Decreto 1278 (PRC, 2002), todavía vigente, por el cual se rigen los concursos de ingreso y ascenso en el escalafón docente de educación básica y media del sistema público a nivel nacional. Este decreto permite el ingreso a la carrera docente de profesionales no licenciados, siempre y cuando tengan una maestría en educación o hayan realizado un curso de profundización pedagógica (PRC, 2002). Así, alguien que quiera entrar a la carrera docente podría hacer estudios profesionales en lugar de una licenciatura —que tiene mayor duración y costos— y luego cursar un programa de pedagogía —con un mínimo de 10 créditos, como lo establece el Decreto 2035 (PRC, 2005)— o una especialización, los cuales no necesitan tener componentes prácticos ni incluyen prácticas pedagógicas, como se le exige a las licenciaturas. Así, se ahorraría los 40 o 50 créditos de práctica de

una licenciatura y tendría una formación disciplinar más fuerte. Es preciso añadir que este mismo Decreto 1278 de 2002 (PRC, 2002) establece la misma escala de remuneración para licenciados y para profesionales, por lo que no habría ninguna diferencia en términos salariales entre egresar de uno u otro programa. De hecho, un egresado de un programa profesional, que curse un programa de pedagogía y luego haga una maestría en educación —con tiempo y costos apenas mayores a los que exige hacer una licenciatura— no sólo estaría habilitado para ingresar al escalafón docente, sino que quedaría en un mejor nivel salarial que quien solamente tenga licenciatura, por el hecho de contar con un posgrado.

Lo anterior muestra claramente una desarticulación entre los lineamientos discutidos para las licenciaturas y las condiciones de ingreso y ascenso en la carrera docente, pues no existen exigencias análogas (en términos de créditos de prácticas y acreditación, entre otras) para los programas profesionales o para los posgrados en educación. Como afirmó el entonces director de la Licenciatura de Filosofía de la USB:

Yo entiendo la intencionalidad del Ministerio. Me parece que es un asunto válido pensar en la calidad de los docentes que necesitamos para nuestros colegios. Pero esa variación de criterios que hay en el MEN, esa ambigüedad en la ley hace que sea esto un total desastre y al final cada uno haga lo que mejor le convenga (Bonilla, entrevista, 2018).

Este aspecto de la reforma habría hecho que universidades como la USTA considerara seriamente la posibilidad de cerrar sus programas de licenciatura y ofrecer sólo programas profesionales. Adicionalmente, sobre todo en la USTA a distancia, se pensó en centrarse en programas de posgrado y en cursos de pedagogía para profesionales no licenciados, que son mucho más económicos que las licenciaturas. Sin embargo, por la vocación

educativa que tienen tanto la Universidad como la Orden de los Frailes Dominicos que la dirige, esta posibilidad fue desestimada y se consideró más bien tratar de revivir las licenciaturas (E. Quitián, entrevista, 2018).

CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

Reducción de estudiantes y costos adicionales para las licenciaturas

Como lo muestran los resultados, los costos de los programas en las universidades privadas incluidas en este estudio se incrementaron debido a la reforma. En unos casos se aumentó el número de créditos, en otros se incrementó el número de semestres y, en otros, ambas cosas.⁴ Todo ello incidió en una reducción en el número de estudiantes. A esto hay que agregar el costo institucional que implica la obtención de la acreditación de alta calidad de un programa, que si bien es difícil de establecer con precisión —como mencionaron los entrevistados— también incrementó considerablemente las responsabilidades que recaen en quienes estuvieron al frente de los cambios curriculares. Debido al costo institucional de la acreditación —y al efecto que el aumento de las matrículas pudiera tener en el número de estudiantes— las universidades consideraron su cierre o su reemplazo por programas profesionales o de posgrado (más cortos, con menos requisitos y a los cuales no se les exige tener acreditación de alta calidad). Estos programas, sin embargo, pudieron sobrevivir debido al compromiso misional de las instituciones con la formación inicial de docentes, con la educación y con la filosofía, además de que los recursos para su funcionamiento provienen de otras fuentes institucionales y no sólo de las matrículas y la autogestión.

La UPN no solamente es la única universidad pública en nuestro estudio, sino que también es la única de esas características que ofrece la Licenciatura en Filosofía de manera presencial en la ciudad de Bogotá. Como señalamos antes, el hecho de que semestralmente se presenten de 150 a 250 aspirantes muestra que hay interés por cursar este programa; los aspirantes que no logran ingresar y quieren ir a una universidad privada, se ven condicionados por su capacidad económica. De este modo, un efecto directo de las reformas —el aumento del valor de las matrículas— limitó el acceso de los aspirantes a las licenciaturas en función de su nivel económico, en lugar de hacerlo por su capacidad académica (que era lo que se recomendaba en los estudios en los cuales se basaron estas reformas; ver, por ejemplo, García *et al.*, 2014). Este resultado fue un efecto colateral, aunque era previsible, como lo anticipaban Arias *et al.* (2018).

Acreditación de alta calidad e hiperburocratización

Otros efectos de la normatividad estudiada, señalados por los entrevistados, se relacionan con la obligatoriedad de obtener acreditación de alta calidad. Como subrayan Arias *et al.* (2018), con la Ley 30 de 1992 (CRC, 1992) los programas podían inscribirse voluntariamente a este proceso. Si esto hubiera sucedido con las reformas de 2015, al menos en teoría, se podría saber qué programas son mejores que otros, información valiosa para padres de familia y potenciales estudiantes para saber qué programa es mejor, cuál tiene mayor reconocimiento y, por supuesto, cuál les ofrece la mejor relación costo-beneficio (Dill, 1997). Evidentemente, al obligar a los programas a llevar a cabo el proceso de acreditación de alta calidad

⁴ El aumento en los créditos de prácticas se consideró positivo en programas como el de la UPN, que era el que más tiempo dedicaba a prácticas antes de la reforma (15 créditos; Tabla 1). En los otros programas obligó a una discusión profunda sobre la relación entre el componente filosófico del programa, el componente de educación y las prácticas, en las que fue visto como una pérdida tener que reducir sus créditos en cursos filosóficos. Como es referenciado en la literatura, los cursos de filosofía están asociados con el desempeño de los estudiantes de licenciaturas en pruebas estandarizadas en Colombia (Farieta, 2022; Farieta y Delprato, 2024). Así, esta reducción podría traer, por el contrario, una disminución en el desempeño de los estudiantes en pruebas estandarizadas.

el mecanismo pasa de ser de clasificación a uno de rendición de cuentas (*accountability*). La lógica aquí es puramente mercantil. A causa de una aparente “falla en el mercado” —los bajos niveles de calidad de los programas de formación inicial de docentes— el gobierno interviene para asegurar que un producto —en este caso, los egresados— cumpla con ciertos estándares de calidad; pero el efecto que se obtiene, en un contexto altamente privatizado, es encarecer el valor de los programas y eliminar un mecanismo de clasificación.

Colombia cuenta con un buen número de exámenes estandarizados que se realizan a nivel nacional —Saber 3º, 5º, 9º, 11º y Pro— considerados también mecanismos de rendición de cuentas basados en el desempeño de los estudiantes. Pero sus resultados no coinciden necesariamente con los de la acreditación (Hunkin, 2018; Simpson, 2017), especialmente en las licenciaturas en filosofía en Colombia (Farieta, 2020; Farieta y Delprato, 2024). Si bien la acreditación de alta calidad fue una de las principales recomendaciones del estudio realizado por la Fundación Compartir (García *et al.*, 2014), en dicho estudio se concluye que la acreditación que está correlacionada con mejores puntajes en pruebas estandarizadas es la institucional, y no la de los programas.

Estar obligados a atender al mismo tiempo a más de un modelo de rendición de cuentas contribuye a lo que la literatura ha denominado la “hiperburocratización” de la evaluación de la educación (Lima, 2016). En este sentido, la percepción de los entrevistados es que dedicar más tiempo a labores de gestión produce una tensión con el tiempo requerido para las actividades de docencia e investigación. La literatura menciona que un gran problema de las evaluaciones por pares es que consume demasiado tiempo y recursos (Hanushek y Woessmann, 2015a; Verger, 2013).

En conclusión, al convertir la acreditación de alta calidad en un mecanismo de rendición de cuentas se espera que genere un incremento en el desempeño de los estudiantes. Pero la

acreditación de alta calidad es un *efecto* que espera tener un programa como resultado del buen desempeño de sus estudiantes, y no una *causa* de éste. Así, la política pública estaría tomando a la inversa la relación causal que subyace a la rendición de cuentas que se realiza mediante la medición del desempeño de los estudiantes en pruebas estandarizadas.

Desarticulación de la política pública y fracaso del modelo mercantilista de la educación

El carácter disuasivo que tiene el encarecimiento de los programas de licenciatura en las universidades privadas, tanto para los estudiantes como para las instituciones, se agrava por el hecho de que, en Colombia, quienes ingresan a licenciaturas generalmente provienen de niveles económicos más bajos que quienes ingresan a los programas profesionales (García *et al.*, 2014; Bonilla-Mejía *et al.*, 2018; PUJ-LEE, 2020). Además, como se dijo en los resultados, para entrar a la carrera docente de educación primaria y secundaria en Colombia no es necesario tener un título de licenciatura, ni hay diferencia en términos salariales si los profesores son profesionales o licenciados (PRC, 2002). Y aunque para los profesionales no licenciados se requiere un curso que los especialice en docencia, seguiría siendo más económico hacer este curso y un pregrado profesional que una licenciatura en una universidad privada. Si a esto le sumamos que los salarios de los docentes están entre los más bajos en Colombia (Bruns y Luque, 2015; PUJ-LEE, 2020), es claro que hay un desincentivo estructural para ingresar a las licenciaturas, mismo que se agudizó con las reformas.

Como hemos enfatizado, los efectos de la nueva normatividad habrían sido mucho peores si no hubiera un compromiso de ofrecer estos programas de parte de las instituciones, directivos y profesores. El modelo de “economía de mercado” que se rige por las leyes de la oferta y la demanda empleado por el gobierno nacional hasta 2018 fracasaría por

completo en mejorar la formación de los docentes en filosofía en manos de instituciones privadas que esperan que las licenciaturas de esa disciplina sean autosostenibles en términos económicos.

Verger *et al.* (2019) han llamado “napoleónicos” a regímenes político-administrativos, como el colombiano, en donde existen desarticulaciones y contradicciones en la política pública, como las que hemos evidenciado. En este tipo de régimen, unas normas se superponen a otras sin tener necesariamente una misma direccionalidad, principalmente con la intención de sumarse a tendencias internacionales. En algunos de los países en los que las reformas educativas orientadas por la NGP no han dado los resultados esperados, este fracaso se atribuye a que no han estado enmarcadas en un plan de reforma integral, o a que la implementación de las políticas y sus respectivos instrumentos de rendición de cuentas han sido desiguales o rechazados por la comunidad educativa, en buena parte por no ser ampliamente deliberados con ella (Serpieri *et al.*, 2015; Stamelos *et al.*, 2012).

Sin embargo, lo que parece fallar en el caso colombiano no es sólo la coherencia de la política pública, sino la concepción misma de la educación como un servicio que se rige por las leyes del mercado, en el que la responsabilidad estatal se limita a la supervisión. Hay razones para pensar que existe demanda de este tipo de programas (como lo muestra el alto número de aspirantes al programa de la UPN) y también existe la necesidad de formar docentes (Bonilla-Mejía *et al.*, 2018). No obstante, mientras que la inversión de las instituciones privadas en este tipo de programas depende de que sean sostenibles, éstos se vuelven costosos y quienes desean ingresar a ellos tienen poca capacidad de pago; en este contexto, la demanda se vuelve irrelevante. A su vez, mientras que los salarios de los docentes sigan estando dentro de los más bajos en Colombia (Bruns y Luque, 2015; PUJ-LEE, 2020) se desestimulará a los estudiantes a invertir en pregrados

costosos. Sólo se mantiene invariable la necesidad social de formar docentes de calidad.

Todo parece indicar, entonces, que el problema de la calidad de la educación —sobre todo en lo que se refiere a la formación de maestros— no se podrá resolver apelando a reformas que solamente regulan el mercado educativo, sino que se requiere de una intervención directa del Estado, como han demostrado diversos estudios (Apple, 2001; Zimmerman, 2018; Walker *et al.*, 2019), especialmente en un contexto tan inequitativo como el colombiano.

Conclusión: la doble lucha de las licenciaturas en filosofía

Nuestros resultados pueden parecer desalentadores, pero proponemos verlos como un conjunto (parcial) de retos que deben tener en cuenta tanto los formuladores de políticas públicas que inciden en la formación de docentes como las instituciones de educación superior que ofrecen programas de formación inicial de docentes (quienes deben implementar este tipo de políticas). Para empezar, la normatividad aplicada no tuvo en cuenta la política pública anterior sobre el ingreso de profesionales no licenciados a la carrera docente. Si se le ha de prestar atención a los programas de pregrado colombianos, cuyos egresados pueden ejercer la docencia, no basta con enfocarse en los programas de licenciatura.

Con respecto a la implementación de la reforma, destacamos varios aspectos. Primero, al ignorar las particularidades de las universidades, ésta fue accidentada, heterogénea y generó resistencias de diversos tipos. Segundo, dada la manera en que se asignan responsabilidades dentro de las universidades privadas, implementar la reforma profundizó el debilitamiento de formas colegiadas de liderazgo que resultan saludables en el sector educativo. Finalmente, el experimento de convertir la acreditación de alta calidad en un requisito obligatorio probó tener numerosos defectos, entre los cuales destacamos la transformación

de un mecanismo de prestigio en uno de rendición de cuentas que ha hiperburocratizado el sistema educativo superior colombiano al aumentar los mecanismos e instancias de rendición de cuentas.

Por otro lado, entre las principales consecuencias de la reforma se incluyen: 1) la reducción del componente disciplinar de los planes de estudio analizados (que ya hemos discutido en otra parte; Valderrama *et al.*, 2019); y 2) la reducción de la oferta y del acceso a este tipo de programas (debidos o bien a su cierre, o bien a su encarecimiento). Como argumentamos, estos dos efectos son resultado (directo o indirecto) del aumento en el número de créditos de prácticas. En particular, subrayamos que la segunda consecuencia (la reducción de la oferta y del acceso a estos programas) delata una orientación neoliberal en la normatividad abordada en este estudio —característica de la nueva gerencia pública— que pone poca atención a ciertos efectos socioeconómicos potenciales de la política pública.

Así, es posible entender algo que resulta paradójico: la implementación de la reforma estudiada acabó desestimulando la formación inicial de docentes precisamente cuando lo que la motivó fue reconocer la urgencia de formar

docentes con calidad. Se buscó implementar esta reforma a pesar de las IES, sus docentes y estudiantes, no de la mano de ellos. Cuando se trata de objetivos como el de lograr mejores docentes y, con ello, un mayor logro educativo (y así, probablemente, un mayor crecimiento económico), es fundamental sortear adecuadamente los retos que hemos caracterizado.

Nuestro estudio se limitó solamente a siete instituciones, pero otras universidades han abierto programas con posterioridad. Como mencionamos al inicio de la sección de resultados (ver Gráfico 1), hay otros programas que parecen estar creciendo, sobre todo los nuevos que no se incluyeron en el presente estudio. Se requerirá una investigación posterior para determinar en unos años cómo se comporta la matrícula. Es preciso señalar que nuestro estudio se ha enfocado solamente en la ciudad de Bogotá, que recoge aproximadamente 20 por ciento de los estudiantes de licenciaturas en filosofía a nivel nacional (Farieta, 2022). No podemos sacar conclusiones a nivel nacional, pero definitivamente parece necesario seguir haciendo seguimiento e investigación más exhaustiva sobre cómo se ve afectada la educación filosófica a nivel universitario en Colombia.

REFERENCIAS

- ACEVEDO, Diana y Maximiliano Prada (2017), “Pensar la vida: crisis de las humanidades y praxis filosófica”, *Revista Colombiana de Educación*, núm. 72, pp. 15-37. DOI: <https://doi.org/10.17227/01203916.72rce15.37>
- APPLE, Michael (2001), “Markets, Standards, Teaching, and Teacher Education”, *Journal of Teacher Education*, vol. 52, núm. 3, pp. 182-196. DOI: <https://doi.org/10.1177/0022487101052003002>
- ARIAS Gómez, Diego Hernán, Olga Cecilia Díaz Flórez, Isabel Garzón Barragán, Ana Cristina León Palencia, Sandra Patricia Rodríguez Ávila, Édgar Orlay Valbuena Ussa (2018), *Entre las exigencias de calidad y las condiciones de desigualdad: formación inicial de profesores en Colombia*, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional.
- BALL, Stephen, Meg Maguire y Annette Braun (2012), *How Schools Do Policy: Policy enactments in secondary schools*, Nueva York, Routledge.
- BONAL, Xavier (2016), “Education, Poverty, and the ‘Missing Link’: The limits of human capital theory as a paradigm for poverty reduction”, en Karen Mundy, Andy Green, Bob Lingard y Antoni Verger (eds.), *The Handbook of Global Education Policy*, Oxford, Wiley, pp. 97-110.
- BONILLA-Mejía, Leonardo, Erika Londoño-Ortega, Lina Cardona-Sosa y Luis Daniel Trujillo-Escalante (2018), “¿Quiénes son los docentes en Colombia? Características generales y brechas regionales”, *Documentos de Trabajo sobre Economía Regional y Urbana*, núm. 276, Bogotá, Banco de la República, en: <http://repositorio.banrep.gov.co/bitstream/handle/20.500.12134/9560/DTSERU%20276.pdf?sequence=7&isAllowed=y> (consulta: 23 de agosto de 2023).

- BORMAN, Kathryn, Christopher Clarke, Bridget Cotner y Reginald Lee (2006), "Cross-Case Analysis", en Judith Green, Gregory Camilli y Patricia Elmore (eds.), *Complementary Methods in Education Research*, Washington, DC, American Educational Research Association, pp. 111-122.
- BROUCKER Bruno y Kurt de Wit (2015), "New Public Management in Higher Education", en Jeroen Huisman, Harry Boer, David D. Dill y Manuel Souto-Otero (eds.), *The Palgrave International Handbook of Higher Education Policy and Governance*, Londres, Palgrave-Macmillan, pp. 57-75
- BRUNS, Barbara y Javier Luque (2015), *Great Teachers: How to raise student learning in Latin America and the Caribbean*, Washington, DC, Banco Mundial. DOI: <https://doi.org/10.1596/978-1-4648-0151-8>
- COENEN, Johann, Ilja Cornelisz, Wim Groot, Henriette Maassen van den Brink, Chris Van Klaveren (2018), "Teacher Characteristics and their Effects on Student Test Scores: A systematic review", *Journal of Economic Surveys*, vol. 32, núm. 3, pp. 848-877. DOI: <https://doi.org/10.1111/joes.12210>
- Corporación Universitaria Minuto de Dios (UMD) (2017), *Documento Maestro. Licenciatura en Filosofía*, Bogotá, Corporación Universitaria Minuto de Dios.
- DILL, David (1997), "Higher Education Markets and Public Policy", *Higher Education Policy*, vol. 10, núm. 3-4, pp. 167-185. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0952-8733\(97\)00011-1](https://doi.org/10.1016/S0952-8733(97)00011-1)
- FALABELLA, Alejandra (2014), "Do National Test Scores and Quality Labels Trigger School Self-assessment and Accountability? A critical analysis in the Chilean context", *British Journal of Sociology of Education*, vol. 37, núm. 5, pp. 743-760. DOI: <https://doi.org/10.1080/01425692.2014.976698>
- FARIETA, Alejandro (2018), "Análisis comparativo de los planes de estudio de los programas de pregrado en filosofía en Colombia, segunda parte: contenidos", *Folios*, núm. 48, pp. 167-191. DOI: <https://doi.org/10.17227/folios.48-8142>
- FARIETA, Alejandro (2020), "Initial Education of Philosophy Teachers in Colombia: Association between new Public Policy Requirements and National Standardized Tests", *Australian Journal of Teacher Education*, vol. 45, núm. 6. DOI: <https://doi.org/10.14221/ajte.2020v45n6.3>
- FARIETA, Alejandro (2022), "La incidencia de la filosofía en la lectura crítica y otras competencias genéricas en los programas de formación de docentes en Colombia", en Wilson Herrera (ed.), *Actualidad y defensa de la filosofía*, Bogotá, Universidad del Rosario/Universitaria Agustiniiana, pp. 241-290. DOI: <https://doi.org/10.12804/uosario9789587848182>
- FARIETA, Alejandro y Marcos Delprato (2024), "The Effect of Philosophy on Critical Reading: Evidence from initial teacher education in Colombia", *International Journal of Educational Development*, vol. 104, núm. 102974. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2023.102974>
- FARIETA, Alejandro, Marcela Gómez y Sergio Almeida (2015), "Análisis comparativo de los planes de estudio de filosofía en Colombia, parte 1: generalidades y flexibilidad", *Folios*, núm. 42, pp. 87-104. DOI: <https://doi.org/10.17227/01234870.42folios87.104>
- GARCÍA Jaramillo, Sandra, Darío Maldonado Carrizosa, Guillermo Perry Rubio, Catherine Rodríguez Orgales, Juan Esteban Saavedra Calvo (2014), *Tras la excelencia docente: cómo mejorar la educación de todos los colombianos*, Bogotá, Punto Aparte, en: <https://www.fundacioncomparrir.org/pdf/Tras%20la%20excelencia%20docente%20-%20estudio%20final.pdf> (consulta: 23 de marzo de 2018).
- Gobierno de Colombia-Congreso de la República (CRC) (1992, 28 de diciembre), Ley 30. Por la cual se organiza el servicio público de la Educación Superior, *Diario Oficial*, núm. 40700, en: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articulos-104539_archivo_pdf.pdf (consulta: 12 de septiembre de 2019).
- Gobierno de Colombia-Congreso de la República (CRC) (2015, 9 de junio), Ley 1753 de 2015, por la cual se expide el Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018 "Todos por un nuevo país", *Diario Oficial*, núm. 49538, en: http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_1753_2015.html (consulta: 25 de agosto de 2019).
- Gobierno de Colombia-Congreso de la República (CRC) (2019, 25 de mayo), Ley 1955 de 2019, por la cual se expide el Plan Nacional de Desarrollo 2018-2022 "Pacto por Colombia, Pacto por la Equidad", *Diario Oficial*, núm. 50964, en: http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_1955_2019.html (consulta: 25 de agosto de 2019).
- Gobierno de Colombia-Departamento Nacional de Planeación (DNP) (2015), *Plan nacional de desarrollo 2014-2018: todos por un nuevo país*, 2 vols., Bogotá, Departamento Nacional de Planeación, en: <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/PND/PND%202014-2018%20Tomo%201%20internet.pdf> (consulta: 16 de octubre de 2019).
- Gobierno de Colombia-Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES) (2017), *Informe nacional de resultados Colombia en PISA 2015*, Bogotá, ICFES, en: https://www2.icfes.gov.co/documents/39286/1125697/Informe_nacional_resultados_PISA_2015.pdf (consulta: 23 de septiembre de 2023).

- Gobierno de Colombia-Ministerio de Educación (MEN) (2014, 5 de mayo), “Lineamientos de calidad para las licenciaturas en educación”, versión preliminar, en: https://www.mineducacion.gov.co/1759/articulos-357233_recurso_1.pdf (consulta: 18 de octubre de 2018).
- Gobierno de Colombia-Ministerio de Educación (MEN) (2016, 3 de febrero), “Resolución 2041. 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*, núm. 49.776, en: https://www.mineducacion.gov.co/1759/articulos-356982_recurso_1.pdf (consulta: 13 de agosto de 2018).
- Gobierno de Colombia-Ministerio de Educación (MEN) (2016a), *ABC de las licenciaturas*, en: https://www.mineducacion.gov.co/1759/articulos-357231_recurso_1.pdf (consulta: 23 de febrero de 2019).
- Gobierno de Colombia-Ministerio de Educación (MEN) (2016b), “La práctica pedagógica como escenario de aprendizaje”, en: https://www.mineducacion.gov.co/1759/articulos-357388_recurso_1.pdf (consulta: 15 de marzo de 2019).
- Gobierno de Colombia-Ministerio de Educación (MEN) (2017, 15 de septiembre), “Resolución 18583, por la cual se ajustan las características específicas de calidad de los programas de licenciatura para la obtención, renovación o modificación de registro calificado, y se deroga la Resolución 2041 de 2016”, *Diario Oficial*, núm. 50357, en: <http://svrpubindc.imprenta.gov.co/diario/index.xhtml?jsessionid=c2d2b3e3161534d46736ce26bb3d> (consulta: 5 de septiembre de 2019).
- Gobierno de Colombia-Ministerio de Educación-Consejo Nacional de Acreditación (MEN-CNA) (2013), *Lineamientos para la acreditación de programas de pregrado*, en: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articulos-342684_recurso_1.pdf (consulta: 14 de noviembre de 2018).
- Gobierno de Colombia-Presidencia de la República (PRC) (2002, 19 de junio), Decreto-Ley 1278. Por el cual se expide el Estatuto de Profesionalización Docente, *Diario Oficial*, núm. 44840, en: <https://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=5353> (consulta: 18 de febrero de 2019).
- Gobierno de Colombia-Presidencia de la República (PRC) (2005, 16 de junio), Decreto 2035. Por el cual se reglamenta el parágrafo 1º del artículo 12 del Decreto-Ley 1278 de 2002, *Diario Oficial*, núm. 45942, en: <https://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=16759#0> (consulta: 24 de marzo de 2019).
- Gobierno de Colombia-Presidencia de la República (PRC) (2015, 17 de diciembre), Decreto 2450. Por el cual se reglamentan las condiciones de calidad para el otorgamiento y renovación del registro calificado de los programas académicos de licenciatura, *Diario Oficial*, núm. 49729, en: https://www.mineducacion.gov.co/1759/articulos-357048_recurso_1.pdf (consulta: 31 de marzo de 2019).
- Gobierno de Colombia-Presidencia de la República (PRC) (2015, 26 de mayo), Decreto 1075. Por medio del cual se expide el Decreto Único Reglamentario del Sector Educación, *Diario Oficial*, núm. 49523, en: http://redes.colombia-aprende.edu.co/ntg/men/pdf/decreto_1075_de_2015.pdf (consulta: 28 de febrero de 2019).
- Gobierno de Colombia-Presidencia de la República (PRC) (2017, 28 de mayo), Decreto 892, por el cual se crea un régimen transitorio para la acreditación de alta calidad de los programas académicos de licenciaturas, *Diario Oficial*, núm. 50247, en: <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=69320> (consulta: 14 de abril de 2019).
- HANUSHEK, Eric (2011), “The Economic Value of Higher Teacher Quality”, *Economics of Education Review*, vol. 30, núm. 3, pp. 466-479. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2010.12.006>
- HANUSHEK, Eric y Ludger Woessmann (2012), “Schooling, Educational Achievement and the Latin American Growth Puzzle”, *Journal of Development Economics*, vol. 99, núm. 2, pp. 497-512. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jdeveco.2012.06.004>
- HANUSHEK, Eric y Ludger Woessmann (2015a), *The Knowledge Capital of Nations: Education and the Economics of Growth*, Cambridge, MIT Press.
- HANUSHEK, Eric y Ludger Woessmann (2015b), *Universal Basic Skills: What countries stand to gain*, Paris, OECD. DOI: <https://doi.org/10.1787/9789264234833-en>
- HANUSHECK, Eric, Marc Piopiunik y Simon Wiederhold (2018), “The Value of Smarter Teachers: International evidence on teacher cognitive skills and student performance”, *Journal of Human Resources*, vol. 54, núm. 4, pp. 857-899. DOI: <https://doi.org/10.3368/jhr.55.1.0317.8619R1>
- HERRERA, Wilson (ed.) (2022), *Actualidad y defensa de la filosofía*, Bogotá, Universidad del Rosario/Uniguistiniana. DOI: <https://doi.org/10.12804/urosario9789587848182>
- HUNKIN, Elise (2018), “Whose Quality? The (mis)uses of quality reform in early childhood and education policy”, *Journal of Education Policy*, vol. 33, núm. 4, pp. 443-456. DOI: <https://doi.org/10.1080/02680939.2017.1352032>

- JUAN PABLO II (1979), *Constitución apostólica "Sapientia Christiana"*, Ciudad del Vaticano, en: http://w2.vatican.va/content/john-paul-ii/es/apost_constitutions/documents/hf_jp-ii_apc_15041979_sapientia-christiana.html (consulta: 23 de marzo de 2019).
- LIMA, Licio (2016), "Evaluación hiperburocrática", *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, vol. 20, núm. 3, pp. 87-118, en: <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/54592/33222> (consulta: 16 de abril de 2019).
- MCGETTIGAN, Andrew (2013), *The Great University Gamble. Money, markets, and the future of higher education*, Londres, Pluto Press.
- MCNEIL, Linda y Eileen Coppola (2006), "Official and Unofficial Stories: Getting at the impact of policy on educational practice", en Judith Green, Gregory Camilli y Patricia Elmore (eds.), *Complementary Methods in Education Research*, Washington, DC, American Educational Research Association, pp. 681-699. DOI: <https://doi.org/10.4324/9780203874769>
- MERRIAM, Sharan y Elizabeth Tisdell (2016), *Qualitative Research. A guide to design and implementation*, San Francisco, Jossey-Bass.
- MOCKLER, Nicole (2013), "Teacher Professional Learning in a Neoliberal Age: Audit, professionalism and identity", *Australian Journal of Teacher Education*, vol. 38, núm. 10. DOI: <https://doi.org/10.14221/ajte.2013v38n10.8>
- NOVELLI, Mario (2016), "Capital, Inequality and Education in Conflict-affected Contexts", *British Journal of Sociology of Education*, vol. 37, núm. 6, pp. 848-860. DOI: <https://doi.org/10.1080/01425692.2016.1165087>
- NUSSBAUM, Martha (2012), *Non for profit. Why democracy needs the humanities. With and afterword by the author*, Princeton, Princeton University Press.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OECD) (2014), *PISA 2012 Results: What students know and can do – student performance in mathematics, reading and science (volume I, revised edition, February 2014)*, París, OECD Publishing. DOI: <https://doi.org/10.1787/9789264208780-en>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OECD) (2016), *PISA 2015 Results, Volume I: Excellence and equity in education*, París, OECD Publishing. DOI: <https://doi.org/10.1787/9789264266490-en>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OECD) (2018), *Effective Teacher Policies: Insights from PISA*, París, OECD Publishing. DOI: <https://doi.org/10.1787/9789264301603-en>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OECD) (2019), *PISA 2018 Results (Volume I): What students know and can do*, París, OECD Publishing. DOI: <https://doi.org/10.1787/5f07c754-en>
- OECD/International Bank for Reconstruction and Development/The World Bank (2013), *Reviews of National Policies for Education: Tertiary education in Colombia 2012*, París, OECD. DOI: <https://doi.org/10.1787/9789264180697-en>
- OHEMENG, Frank y Elyse McCall-Thomas (2013), "Performance Management and 'Undesirable' Organizational behaviour: Perspective of standardized testing in Ontario", *Canadian Public Administration*, vol. 56, núm. 3, pp. 454-475. DOI: <https://doi.org/10.1111/capa.12030>
- PARCERISA, Lluís y Antoni Verger (2016), "Rendición de cuentas y política educativa: una revisión de la evidencia internacional y futuros retos para la investigación", *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, vol. 20, núm. 3, pp. 15-51, en: <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/54589> (consulta: 15 de octubre de 2019).
- PINEDA, Pedro y Jorge Celis (2017), "¿Hacia la universidad corporativa? Reformas basadas en el mercado e isomorfismo institucional en Colombia", *Educational Policy Analysis Archives*, vol. 25, núm. 71. DOI: <https://doi.org/10.14507/epaa.25.2837>
- Pontificia Universidad Javeriana-Laboratorio de Economía de la Educación (PUJ-LEE) (2020), *Un análisis sobre los programas de las ciencias de la educación*, en: <https://lee.javeriana.edu.co/-/lee-informe-21> (consulta: 15 de mayo de 2021).
- PRADA-Dussán, Maximiliano (2024), "Reducción de la filosofía: dos décadas de políticas públicas en la construcción de la enseñanza de la filosofía en Colombia", *Estudios de Filosofía*, núm. 69, pp. 177-198. DOI: <https://doi.org/10.17533/udea.ef.353222>
- RIZVI, Fazal y Bob Lingard (2010), *Globalizing Education Policy*, Nueva York, Routledge.
- SALDAÑA, Johnny (2015), *The Coding Manual for Qualitative Researchers*, Londres, Sage.
- Santa Sede. Congregación para el Clero (2016), *Ratio Fundamentalibus Institutionis Sacerdotalis*, Vaticano, L'Osservatore Romano, en: <https://www.clerus.va/en/ministri-ordinati/sacerdoti/documenti-dicastero/ratio-2016.html> (consulta: 15 de agosto de 2019).
- SERPIERI, Roberto, Emiliano Grimaldi y Sandra Vatrella (2015), "School Evaluation and Consultancy in Italy. Sliding doors towards privatisation?", *Journal of Educational Administration and History*, vol. 47, núm. 3, pp. 294-314. DOI: <https://doi.org/10.1080/00220620.2015.1038695>

- SIMPSON, Adrian (2017), "The Misdirection of Public Policy: Comparing and combining standardised effect sizes", *Journal of Education Policy*, vol. 32, núm. 4, pp. 450-466. DOI: <https://doi.org/10.1080/02680939.2017.1280183>
- STAMELOS, Georgios, Andreas Vassilopoulos y Marianna Bartzakli (2012), "Understanding the Difficulties of Implementation of a Teachers' Evaluation System in Greek Primary Education: From national past to European influences", *European Educational Research Journal*, vol. 11, núm. 4, pp. 545-557. DOI: <https://doi.org/10.2304/eeerj.2012.11.4.545>
- UNESCO-OREALC (2013), *Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes en América Latina y el Caribe*, Santiago de Chile, UNESCO-OREALC, en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002232/223249S.pdf> (consulta: 13 de marzo de 2018).
- UNESCO-OREALC (2016), *Perspectivas sobre políticas docentes en América Latina y el Caribe. Aprendizajes de la Estrategia Regional de Docentes de la OREALC/UNESCO 2011-2016*, Santiago de Chile, UNESCO-OREALC, en: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000248295_spa (consulta: 15 de febrero de 2018).
- Universidad de San Buenaventura (USB) (2014), *Proyecto académico pedagógico. Licenciatura en Filosofía*, Bogotá, Universidad San Buenaventura.
- Universidad de San Buenaventura (USB) (2017), *Documento maestro para renovación de registro calificado de la Licenciatura en Filosofía*, Bogotá, Universidad San Buenaventura.
- Universidad Santo Tomás (USTA) (2016a), *Documento de actualización curricular y cambio de denominación. Licenciatura en Filosofía*, Bogotá, Universidad Santo Tomás.
- Universidad Santo Tomás (USTA) (2016b), *Actualización curricular del programa Licenciatura en Educación Religiosa*, Bogotá, Universidad Santo Tomás.
- VALDERRAMA Leongómez, Mariana, Luis Alejandro Murillo Lara, Alejandro Farieta y Lina Melissa Vela (2019), "Licenciaturas en filosofía: disputas y articulaciones entre lo disciplinar y lo pedagógico", en Alejandro Murillo Lara y Melba Libia Cárdenas (eds.), *Formación de docentes en universidades latinoamericanas*, Bogotá, Editorial Uniagustiniana, pp. 71-112. DOI: <https://doi.org/10.28970/9789585498273.02>
- VERGER, Antoni (2013), "Políticas de mercado, Estado y universidad. Hacia una conceptualización y explicación del fenómeno de la mercantilización de la educación superior", *Revista de Educación*, núm. 360, pp. 268-291. DOI: <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-360-111>
- VERGER, Antoni y Romuald Normand (2015), "Nueva gestión pública y educación: elementos teóricos y conceptuales para el estudio de un modelo de reforma", *Educação & Sociedade*, vol. 36, núm. 132, pp. 599-622. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302015152799>
- VERGER, Antoni y Lluís Parcerisa (2018), "Globalización, rendición de cuentas y gobernanza educativa. Análisis de un fenómeno en expansión", *Con-Ciencia Social* (segunda época), núm. 1, pp. 59-73, en: https://bb7960e1-26dd-4e9b-8afc-861b4bc81988.filesusr.com/ugd/61fdc1_9d51b8356b324713a1d6afbe1ba25e7d.pdf (consulta: 13 de noviembre de 2019).
- VERGER, Antoni, Clara Fontdevila y Lluís Parcerisa (2019), "Reforming Governance through Policy Instruments: How and to what extent standards, tests and accountability in education spread worldwide", *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, vol. 40, núm. 2, pp. 248-270. DOI: <https://doi.org/10.1080/01596306.2019.1569882>
- WALKER, Jo, Caroline Pearce, Kira Boe y Max Lawson (2019), *The Power of Education to Fight Inequality*, Londres, Oxfam. DOI: <https://doi.org/10.21201/2019.4931>
- YIN, Robert (2018), *Case Study Research and Applications: Design and methods*, Los Ángeles, Sage.
- ZIMMERMAN, Aaron (2018), "Democratic Teacher Education: Preserving public education as a public good in an era of neoliberalism", *Educational Forum*, vol. 82, núm. 3, pp. 351-368. DOI: <https://doi.org/10.1080/00131725.2018.1458358>