



PRÁCTICAS Y FORMACIÓN DOCENTE: UN ESCENARIO PROPICIO PARA PROMOVER LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN COLOMBIA

PRACTICES AND TEACHING FORMATION: A PROPITIOUS STAGE TO PROMOTE THE
EDUCATIONAL INVESTIGATION IN COLOMBIA

Volumen 15, Número 2

Mayo - Agosto

pp. 1-17

Este número se publicó el 1° de mayo de 2015
DOI: <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v15i2.18962>

Faber Andrés Alzate Ortiz

Revista indizada en [REDALYC](#), [SCIELO](#)

Revista distribuida en las bases de datos:

[CATÁLOGO DE LATINDEX](#), [IRESIE](#), [CLASE](#), [DIALNET](#), [DOAJ](#), [E-REVIST@S](#),
[SHERPA/ROMEO](#), [QUALIS](#), [MIAR](#)

Revista registrada en los directorios:

[ULRICH'S](#), [REDIE](#), [RINACE](#), [OEI](#), [MAESTROTECA](#), [PREAL](#), [CLACSO](#)

Los contenidos de este artículo están bajo una licencia [Creative Commons](#)



PRÁCTICAS Y FORMACIÓN DOCENTE: UN ESCENARIO PROPICIO PARA PROMOVER LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN COLOMBIA

PRACTICES AND TEACHING FORMATION: A PROPITIOUS STAGE TO PROMOTE THE EDUCATIONAL INVESTIGATION IN COLOMBIA

Faber Andrés Alzate Ortiz¹

Resumen: El presente ensayo deriva de las reflexiones teóricas realizadas alrededor del campo de las prácticas y la formación docente en el contexto de la educación superior, como una apuesta para movilizar la investigación educativa de los formadores de maestros especialmente en el contexto colombiano. Metodológicamente se utilizó la técnica de análisis documental, triangulando datos registrados en diferentes matrices de acuerdo con las categorías centrales del interés investigativo. Los hallazgos y construcciones conceptuales sirvieron de soporte teórico a la línea de investigación "Prácticas y Formación Docente" del Grupo de Investigación "Educación y Formación de Educadores" adscrito a la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Manizales. Los desarrollos conceptuales de este estudio tuvieron un doble interés, por un lado, busca develar los intereses académicos de los diferentes proyectos de investigación que se encuentran vinculados con el grupo y por el otro, estimular la generación/gestación de nuevas iniciativas de investigación, semilleros, estrategias de promoción profesional y difusión de conocimiento asociado con la formación de educadores.

Palabras clave: FORMACIÓN DOCENTE, PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS, IDONEIDAD PROFESIONAL, CUALIFICACIÓN PROFESIONAL, INVESTIGACIÓN EDUCATIVA, SABER PEDAGÓGICO, COLOMBIA

Abstract: This essay is derived from theoretical reflections made around the field of practices and teacher training in the context of higher education, as a commitment to mobilize educational research of trainers of teachers especially in the Colombian context. Methodologically used the technique of analysis of documentary, Triangulating data recorded on different grids according to the core categories of investigative interest. The findings and conceptual constructions served as theoretical support to the research line "Practices and teacher training" of the "Education and training of educators" research group affiliated with the Faculty of education at the Catholic University of Manizales. Conceptual developments of this study had a dual academic interest, on the one hand, it seeks to reveal the academic interests of the different research projects that are linked with the Group and on the other, to stimulate the generation/gestation of new initiatives in research, nursery, strategies of promotion and dissemination of knowledge associated with the training of trainers.

Key Word: TEACHER TRAINING, PEDAGOGICAL PRACTICES, FITNESS PROFESSIONAL, PROFESSIONAL QUALIFICATION, EDUCATIONAL RESEARCH, PEDAGOGICAL KNOWLEDGE, COLOMBIA

¹ Docente-investigador de la Universidad Católica de Manizales, Colombia. Estudiante de doctorado en educación con especialidad en mediación pedagógica, Magister en Educación, Licenciado en Gestión Educativa y Normalista Superior.

Dirección electrónica: falzate@ucm.edu.co

Ensayo recibido: 5 de agosto, 2014

Enviado a corrección: 5 de marzo, 2015

Aprobado: 20 de abril, 2015

PROBLEMATIZACIONES EN EL CONTEXTO LOCAL, REGIONAL Y NACIONAL²

Así, el pasado es un producto más de la autonomía de este universo, una de las inversiones indispensables para presentarse revestido con una existencia tan antigua que exigiría para su discernimiento la presencia de un genealogista o de un arqueólogo, que puedan hacer de las creencias que los sostienen, inevitables consecuencias de una tradición remota. (Serna, 2004)

Al objeto de conocimiento de la presente reflexión investigativa, se incorporan diversas reflexiones teórico-conceptuales que merecen ser traídas a la discusión por su valor práctico y epistemológico, en tanto riqueza/bagaje académico a nivel regional y nacional. En este sentido, se presentan a continuación aquellos aspectos relevantes que han aportado a las problematizaciones que alrededor de los temas que convoca el título se han desarrollado.

El primero está directamente relacionado con el asunto de la formación de los profesionales de la educación, precedente que históricamente es de reciente incorporación socio-cultural a nivel mundial, en comparación con la educación de filósofos, físicos, matemáticos, músicos, teólogos y otros profesionales la cual desde hace muchos siglos si ha estado vinculada a escuelas/instituciones ya que representaba los ideales, intereses y necesidades de la época y sus organizaciones sociales. Para el caso de la formación de maestros, como asunto vital en el crecimiento y desarrollo de las sociedades durante los últimos años, nos encontramos con que es un proyecto social de data reciente y fuertemente vinculado con las transformaciones de la época, como lo plantea Calvache (2004):

La formación del profesorado en el mundo, históricamente, se ha situado en el devenir de los siglos XVII y XVIII, cuando las nuevas exigencias y expectativas sociales, en el escenario de la modernización, comienzan a ver en la educación el motor fundamental y dinámico para el desarrollo de las estructuras económicas, políticas, sociales y culturales de los países, y a perfilar la educación y su escolarización como el espacio propicio para las luchas de poder y para la dominación ideológica. (p. 107)

² Ensayo de reflexión, derivado de los ejercicios investigativos desarrollados en la línea de investigación, Prácticas y Formación Docente adscrita al grupo Educación y Formación de Educadores de la Universidad Católica de Manizales. Es importante destacar que fue enriquecido permanentemente con los aportes/problematizaciones del equipo investigador que en la actualidad forman parte esta comunidad académica.

A nivel mundial, nos encontramos con que la creación de instituciones especializadas directamente relacionadas con la formación del profesorado, tiene su punto de partida en los intereses mismos de una sociedad que se muestra muy interesada en escolarizar a sus individuos, esto impulsa en primera instancia, la creación de lo que hoy conocemos como escuelas normales, desde donde se pretendía regular y potenciar la formación de aquellos profesionales a quienes se les encargaría la tarea de liderar la obra educativa en aquellas escuelas/centros escolares rurales y urbanos de básica que venían emergiendo producto de políticas económicas y sociales de un nuevo tiempo, al respecto Calvache (2004) menciona:

La tendencia hacia la escolarización educativa propicia, a la vez, la creación de instituciones especializadas en la formación de maestros, en Alemania, en Francia, en España y en Austria. Estas múltiples iniciativas de los siglos XVII, XVIII y principios del siglo XIX, inicialmente bajo el apelativo de "Escuela Normal", se convierte como en el pilar para el establecimiento de posteriores Instituciones Normalistas y para la consolidación político-educativa y pedagógica de los sistemas escolares en varias regiones del mundo, incluido el **Sistema Educativo Colombiano** que goza de unas particularidades importantes, inscritas en las contingencias y contextos del desarrollo de la sociedad, en las ideologías de sus partidos políticos y en estrecha relación, sobre todo en el transcurso de los siglos XIX y XX, con la hegemonía del capitalismo industrial en el plano mundial y con las transformaciones que, en este contexto, se presentaron en el campo de la educación y la cultura. (p. 107)

Para el caso de Colombia, nos encontramos con que desde 1822 se le ha asignado a dos instituciones la tarea de preparar a los maestros. Una es las escuelas normales donde es formado el profesor para la básica primaria y la otra, son las facultades de educación de las universidades, en donde se ha preparado al docente para orientar determinada disciplina en los grados/ciclos de la secundaria y en muchos casos en la misma universidad. De esta manera nuestro país traza un camino más en su determinante tarea de brindar progreso y calidad de vida a sus ciudadanos reconociendo el papel preponderante de la docencia como profesión importante y necesaria³.

³ Es importante destacar que fue a finales del siglo XIX e inicios del siglo XX, cuando se crea en el contexto colombiano, la Escuela Normal Superior, que posteriormente fue transformada en el Instituto Pedagógico Nacional para Señoritas, que luego se denominó Universidad Pedagógica Nacional Femenina en 1955 y la cual finalmente da origen a la actual Universidad Pedagógica Nacional en 1962, que junto con la Universidad Pedagógica de Colombia (hoy Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia), se les asignó la tarea de formar los docentes en el país a finales del siglo XIX hasta finales del XX.

Aunque los desarrollos de esta profesión han sido limitados y en muchos casos menospreciados por estudiosos de otros campos del saber, al considerar de poca aplicabilidad y certeza sus ejercicios y hallazgos investigativos, no se puede desconocer que la práctica en sí misma de los educadores en el país ha forjado la formación de destacados médicos, abogados, ingenieros, políticos, artistas y demás profesionales que a lo largo de los años han impulsado el crecimiento de nuestra nación.

Vemos entonces, como el tema de la formación del profesorado, es una variable que tiene lugar en las discusiones/reflexiones políticas, sociales, académicas y legislativas de nuestro país, tal como lo plantea Muñoz, Quintero y Munevar (2002):

Desde 1994, a partir de la Ley 115, la reforma educativa exige la formación científica, pedagógica y ética de todo educador. En consecuencia, se reglamenta la acreditación de calidad y se instala la investigación pedagógica como columna vertebral de los planes curriculares. No obstante, la formación de los educadores ha sido objeto de críticas, prejuicios y malos entendidos. Uno de los principales reproches es la falta de rigor científico, la falta de relación teoría-práctica y la escasa aplicabilidad de los resultados de la investigación a los contextos escolares. (pp. 67-68)

La formación del profesorado es una acción compleja en sí misma, no solo porque denota un alto grado de responsabilidad social, sino porque además le exige a las instituciones que lo hacen, implementar currículos novedosos, críticos, abiertos y contextualizados, que posibiliten la emergencia de maestros investigadores, reflexivos y transformadores de la realidad.

El segundo aspecto de esta problematización, está relacionado con el campo de la práctica del docente, un asunto académico que siempre ha dejado entrever tensiones y diferencias entre investigadores de la educación y los mismos maestros que aunque en muchos casos no investigan formalmente, si viven todos los días la experiencia de estar en el aula re-creando -y cuestionando- en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Esta situación, propone este tema como una problematización que dispone para la reflexión investigativa, un escenario amplio de indagación donde no se agotan ni las teorías, ni los modelos, ni las mismas prácticas como puntos de referencia para indagar alrededor de la formación de educadores como ya se ha venido planteando.

En este sentido, el quehacer del profesor es una práctica en sí misma, que generalmente ha sido teorizada con el apelativo de pedagógica, comprensión que exige del estudio de algunos elementos que bien los plantea Zuluaga (1979):

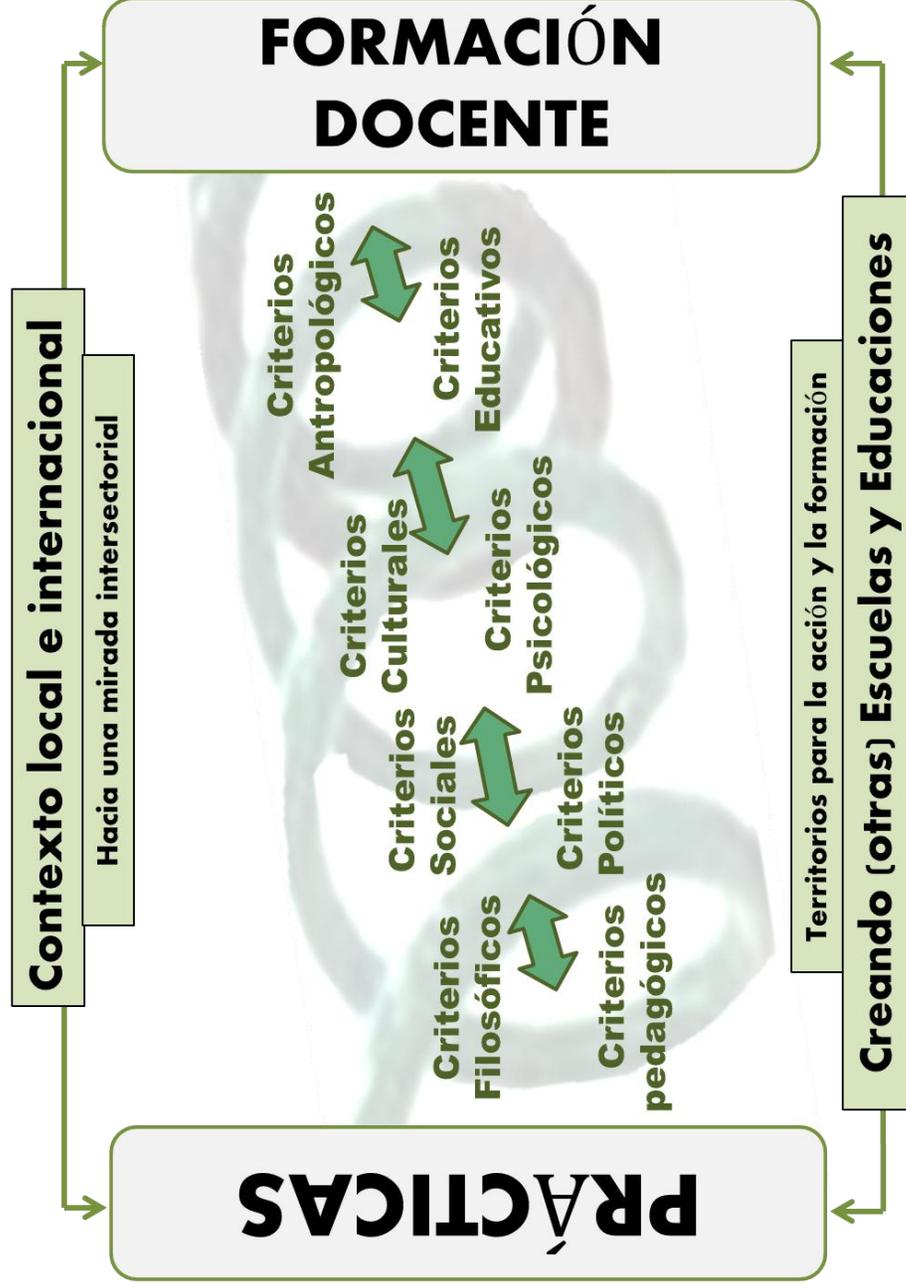
Práctica Pedagógica es una noción que designa: 1. Los modelos pedagógicos, tanto teóricos como prácticos utilizados en los diferentes niveles de enseñanza. 2. Una pluralidad de conceptos pertenecientes a campos heterogéneos de conocimiento, retomados y aplicados por la Pedagogía. 3. Las formas de funcionamiento de los discursos en las instituciones educativas donde se realizan prácticas pedagógicas. 4. Las características sociales adquiridas por la práctica pedagógica en las instituciones educativas de una sociedad dada que asigna unas funciones a los sujetos de esa práctica. (p. 12)

Se observa el carácter pedagógico que tiene la vinculación de la práctica docente con las realidades emergentes no solo al interior del aula, sino también de la institución educativa, como escenarios posibilitadores de actuación humana y profesional; aspecto que demuestra además, el valor epistémico que tiene ese quehacer docente en torno a la formación integral de los estudiantes y el desarrollo, el progreso y hasta la transformación de la comunidad educativa como tal (Ver gráfica 1).

La práctica –pedagógica- no solo del maestro en ejercicio sino también del maestro en formación “debe jalonar la construcción de la integración disciplinar del conocimiento pedagógico-investigativo” (Pérez, 2008, p. 59). Responsabilidad que trae consigo un compromiso en doble vía, por un lado el relacionado con la función humanizante de la obra educativa que orienta el profesor y por el otro, la construcción científica que podrá emerger del contacto entre su saber y el mundo de la escuela.

El tema de la práctica docente históricamente está vinculado con la emergencia misma de la profesión, en tanto el ejercicio de la enseñanza ya lleva inmerso dicho criterio epistémico y dispone de los elementos culturales para que el maestro sea gestor de la misma.

Gráfica 1: Escenarios posibles de configuración de la reflexión investigativa en la formación de maestros



Fuente: elaboración propia.

PRÁCTICAS DEL DOCENTE: UN ASUNTO VITAL EN LA REFLEXIÓN PEDAGÓGICA

Un problema pedagógico no es ni la enseñanza ni el aprendizaje. Como problema de conocimiento en pedagogía no es una simple dificultad en la comunicación de los conocimientos (transmisionismo - repeticionista) y en la comprensión del mensaje por parte de los alumnos, pues, como ya la didáctica lo estableció, basta con una transformación de códigos, con poner todo el contenido en el lenguaje de los discentes, para que todo quede resuelto

Gallego (1992, p. 111)

El maestro, es aquel profesional que enseña y aprende, es quien tiene a su cargo la gestión del aula, y por tanto tiene el compromiso de planear, reglamentar, revisar, evaluar y potenciar el aprendizaje del estudiante y su propio quehacer (De Vincenzi, 2009). Es vital que el maestro esté en constante interacción y comunicación con sus alumnos, con sus colegas y con el resto de la comunidad de la institución donde labora. Pues parte de su itinerario es el de consolidar un estilo de vida profesional integral, si tenemos en cuenta que es muy importante el alcance de buenas relaciones con el contexto social en el que se desempeña.

Todos sabemos que hay un elemento de alto valor que diferencia al proceso de enseñanza y aprendizaje de otros procesos, y es que este no busca transformar un objeto material inanimado, sino un ser humano, una persona que piensa, siente, opina y que por ende tiene la capacidad de autorregularse, claro está que con la ayuda de otros seres humanos con iguales o más capacidades, y podríamos decir, de acuerdo a la experiencia, que la labor del docente se percibe como una de ellas. En este sentido, es posible exponer que el objeto pedagógico de la práctica del maestro no podrá ser exclusivamente el estudiante, sino también la gestión/orientación de su aprendizaje, en donde es necesario valorar aquellos conocimientos, habilidades, hábitos, afectos, actitudes, formas de comportamiento y valores, que al estar en constante interacción con el medio socio cultural son dinámicos y en constante reconstrucción.

Las motivaciones que movilizan el quehacer del profesor son de múltiples procedencias, si así se pudiese decir, pero además de excepcional relevancia. Pues cuando el maestro ama aquello que hace, experimenta la necesidad interior de aumentar la efectividad del proceso de enseñanza y aprendizaje, de estimular/convocar a sus estudiantes para que aprendan aquellos saberes que él está encargado de compartir/enseñar/orientar,

pero además, buscará siempre contribuir a su desarrollo/crecimiento integral. Según Erazo (2009):

Se entiende así que el profesor realiza su práctica en un contexto social específico –la institución escolar-, el cual define un campo de interacciones sociales complejas, en donde docente y alumnos no sólo adoptan conocimientos provenientes de las esferas de la actividad científica, sino que participan de manera activa en la estructuración de la situación educativa y, en esta medida, participan tanto en las interacciones y relaciones que allí se establecen, como en la forma de conocimiento que se construye en la escuela. (p. 48)

Los propósitos de la enseñanza deberán estar directamente relacionados con los propósitos del aprendizaje, es decir, con las aspiraciones/intereses que presentan los estudiantes y la sociedad misma. Es así como los propósitos se convierten en el elemento orientador de los procesos de enseñanza y aprendizaje, cuando tanto los estudiantes y profesores se empoderan de ellos, asumiéndolos como propios.

Otro asunto que delimita aquellas prácticas del maestro, está relacionado con la manera de proceder a la hora de enseñar, el uso de aquellas estrategias, métodos y técnicas pedagógicas que se planean, se estructuran y se aplican con el fin de favorecer el aprendizaje de los estudiantes, regularizarlo y potenciarlo (Barnés de Castro, 2005). Dichos procedimientos se esperan que estén en concordancia no solo con los temas/unidades conceptuales, el quehacer del estudiante, sino también con las mediaciones disponibles y las condiciones pedagógicas y socio-culturales en que se verifica el aprendizaje.

En la actualidad la formación de maestros idóneos y competentes es la finalidad misma del florecimiento que se exige de las comprensiones e interpretaciones teóricas de la acción misma de la práctica pedagógica (Belgich, 2008), cuyo producto es el quehacer del maestro como ser humano, licenciado, transformador de realidades y formador de ciudadanos libres, responsables y autónomos.

De esta manera, se podría considerar que las implicaciones del pensar/discurrir teórico de la práctica pedagógica, vinculado con las necesidades y oportunidades de los contextos, posibilita niveles de autonomía y autorregulación que paulatinamente van resignificando el plano de comprensiones de la vida y obra del docente a partir de una mirada narrativa, interpretativa, reflexiva y crítica de las realidades regionales, nacionales e internacionales, permitiéndose la implementación de procesos de transformación escolar y comunitaria a

partir de la articulación entre la docencia y la investigación, desde donde se de apertura a procesos de organización académica más consultivos, democráticos, humanizantes y equitativos que posibiliten altos niveles de responsabilidad científico-social. De ahí que se necesitan docentes con capacidad de volver sobre las teorías que lo fundan para lograr resignificaciones vitales en su práctica pedagógica.

Algunos aspectos esenciales en la práctica de un docente con las anteriores cualidades pedagógicas que se pueden destacar serían:

- Una formación docente integral, a partir del mejoramiento y la renovación de la propia práctica.
- Altos y pertinentes niveles de producción de conocimiento que fortalezca y sustenten aquellos saberes/teorías/discursos sociales, científicos, culturales y educativos.
- Promoción de acciones individuales y colectivas que apunten a la reconfiguración del pensamiento desde una racionalidad crítica y abierta.
- Reconstrucción de teorías y prácticas hacia mundos posibles de desarrollo humano y profesional.
- La construcción de nuevos, creativos e innovadores modelos y enfoques pedagógicos que permitan aprender a transformar colectivamente las comunidades, impulsando el desarrollo científico, social e individual.

Pero al volver sobre aquellos tránsitos de la teoría a la práctica, es posible observar como es necesario alcanzar niveles de autonomía y autogestión pedagógica, lo que implica independencia intelectual de cara a los cambios permanentes en nuestros territorios escolares (perspectiva local, nacional o internacional), que podrá tener un toque de utopía, si tenemos en cuenta aquellas circunstancias que la limitan/imposibilitan, ya sea desde el carácter intrínseco o extrínseco que trae consigo la normalización misma de la práctica de los educadores del presente (Grisales y González, 2009). En este sentido, es urgente impulsar la configuración de comunidades académicas que sean lideradas por docentes y que busquen desarrollar procesos de investigación a través de los cuales se interpreten crítica y reflexivamente aquellas circunstancias que tejen los desarrollos y limitaciones de las sociedades.

En términos más específicos, puede tenerse en cuenta el planteamiento de Medina (2011) al considerar que:

La teoría emergida de la práctica parte de las numerosas situaciones docentes y selecciona los aspectos comunes y los más representativos, singulares y críticos, buscando los elementos de armonía y la identidad relevante y creativa. La reflexión facilita la comprensión de tales actuaciones formativas y propicia soluciones para tomar las decisiones más valiosas describiendo cuáles son las pertinentes para el conocimiento de la variabilidad de los sujetos, las interacciones y los contextos en los que interactúan. (p. 93)

El estudio de la práctica docente permite develar aquellas experiencias que dan cuenta del tipo de maestro que se forma actualmente en las universidades, y que posteriormente es parte importante de aquellas comunidades que se organizan alrededor de la escuela. No obstante, tanto a los maestros como los estudiantes les incumbe conocer la manera como se encuentra pensado/organizado el proyecto educativo y dentro de él, el tema de lo curricular, lo didáctico y lo evaluativo, con el fin de potenciar en sus dispositivos/estructuras la incorporación de novedosos y pertinentes enfoques, modelos y acciones pedagógicas (Audirac, 2011), que vitalicen la obra social que guarda consigo la educación como proyecto en permanente construcción.

La práctica del educador resulta ser un insumo importante a la hora de validar, comprobar, resignificar aquellas teorías y modelos que sustentan la educación como tal, y por ello, ha de ser comprendida como un proceso de negociación y mediación científica, social y cultural, que además es parte de la etapa más básica en la transformación del educador, ya que es la oportunidad que tiene para explorar-se, sensibilizar-se y observar-se desde su quehacer cotidiano, movilizándolo finalmente a sus estudiantes-comunidad hacia el crecimiento intelectual, no solo desde una didáctica o un currículo transformador y pertinente, una apropiación social del saber, un proceso de enseñanza y aprendizaje creativos y humanizantes, sino también desde una evaluación crítica y pertinente y demás mediaciones pedagógicas y culturales, que permitan consolidar fundamentos axiológicos, teóricos, epistemológicos, políticos, éticos, culturales, antropológicos y sociales, entre otros, que sirvan de columna vertebral en los procesos de transformación de la educación en el plano de lo local, lo nacional y lo internacional. Como lo plantea Medina (2011): "El saber en torno a la práctica se va generando mediante un conjunto de actuaciones que cada docente lleva a cabo y que en su globalidad constituyen un estilo propio y las claves para su profesionalización" (p. 92).

FORMACIÓN DOCENTE: UN DESAFÍO EDUCATIVO EN PERMANENTE

La escuela, en sus diferentes niveles, sus maestros, los investigadores educativos, tiene hoy que enfrentar nuevas políticas educativas, nuevas realidades curriculares, nuevas demandas ocupacionales o laborales, y la diversidad de culturas locales y sus problemas. Estas nuevas realidades implican la generación de nuevos conocimientos para la formación, de nuevas formas de trabajo pedagógico, de tecnologías y nuevas identidades pedagógicas. La geografía cultural diversa, compleja y difícil que enfrentan los maestros (nuevos campos de saber, regionalización del conocimiento, interdisciplinariedad, interculturalidad, participación de nuevos agentes en la escuela, nuevas formas de gobierno escolar, etc., autonomía institucional, descentralización) requiere profundas transformaciones en su formación.

(Díaz, 1998, p. 112)

Al parecer no es un secreto que si lo que se requiere es un diplomado o un seminario que posibilite el ascenso en el escalafón, al igual que en el manejo de ciertas temáticas de actualidad y de interés relacionadas con el mejoramiento educativo, las instituciones de educación superior en Colombia poseen una amplia oferta educativa que se traducen en procesos de formación permanente y que son aprovechadas por los docentes, ya que la labor del educador en tiempos presentes exige de crecimiento y perfeccionamiento intelectual, que se esperen puedan desembocar finalmente en procesos de enseñanza más cualificados y con mayor impacto social.

Sin embargo, la Ley General de Educación 115 de 1994, en su capítulo II, artículo 109, expresa de manera clara que la formación de educadores, tendrá como fines generales (Congreso, 1994):

- a. Formar un educador de la más alta calidad científica y ética;
- b. Desarrollar la teoría y la práctica pedagógica como parte fundamental del saber del educador.
- c. Fortalecer la investigación en el campo pedagógico y en el saber específico, y
- d. Preparar educadores a nivel de pregrado y de postgrado para los diferentes niveles y formas de prestación del servicio educativo

Y en sus artículos 111 y 112, deja entrever que la formación del docente, su actualización, profesionalización, especialización y perfeccionamiento en los más altos niveles de posgrado, estará a cargo de las universidades que posean facultades de educación o unidades académicas dedicadas a la formación profesional de los educadores y

de las Escuelas Normales. Se observa entonces, como desde la legislación se dan directrices que hacen ver la formación del profesorado, como una tarea exigente, rigurosa, concienzuda y vital, al inyectársele una alta dosis no solo de desarrollo pedagógico, sino también científico, investigativo y de transformación social.

No obstante, en la actualidad recae sobre los educadores formadores y en formación muchas exigencias, expectativas, esperanzas y compromisos, casi todas situadas sobre el ideal de responder a aquellos retos que trae consigo no solo la globalización, sino también la sociedad del conocimiento, escenarios que están caracterizándose por la multiplicidad de formas de aprender e interactuar de los seres humanos, pero que además, han traído consigo, otras maneras de pensar y situarse en el mundo. Solo basta con mirar a nuestro alrededor, para darse cuenta que se vive rodeado de nuevos artefactos, otras personas, otros imaginarios políticos, cívicos, artísticos y ambientales, donde la enseñanza que se esforzaba por privilegiar la memoria ha perdido terreno, movilizándose de esta manera un docente que procure estar en permanente formación como pretexto transformador de su obra educativa.

Las instituciones educativas del presente, requieren educadores que posean una buena capacidad para seleccionar con autonomía y objetividad aquellos contenidos/temáticas/saberes que necesitan ser enseñados y, por supuesto, aquellos métodos/modos/maneras/metodologías para hacerlos enseñables. Si tenemos en cuenta que asistimos a una época donde los discursos científicos y hasta los valores sociales y humanos han alcanzados niveles de flexibilidad y heterogeneidad que no tuvieron en otras épocas (Terrén, 1999), siendo vital adquirir/desarrollar/potenciar otras racionalidades más abiertas y críticas que permitan comprender y asumir esa nuevas formas de configurar el conocimiento, sus saberes, discursos y prácticas, de manera que puedan ser enseñadas en el contexto del aula desde la relación maestro-alumno.

Todo esto, exige que los maestros deban acceder a procesos de formación de alto nivel investigativo, científico y humano, que les brinde las competencias para lograr que sus estudiantes respeten y valoren la naturaleza, la diversidad cultural, las diferencias de género y todas aquellas situaciones que cada día demuestran como la verdades absolutas son realmente verdades relativas. Lo que deja entrever que las instituciones formadoras de maestros tiene a cuestas la responsabilidad de formar profesionales de la educación con la imaginación y la inteligencia suficiente para incidir/decidir/construir las lógicas de un saber

pedagógico que no solo exprese la anterior diversidad y complejidad, sino que también determine maneras posibles de transformarla en todos sus niveles.

De acuerdo con Roa (2006):

Es necesario concebir metodologías que recojan el mayor número de elementos y relaciones pedagógicas, didácticas, disciplinares y de investigación, conducentes a formar un profesor integro e integral, con un alto nivel de aprendizaje y comprensión de qué y cómo enseñar en y para la formación de competencias; un profesional autónomo y reflexivo, crítico e investigador, que propenda por el desarrollo humano y social en el contexto de la globalidad y complejidad del mundo. (p. 150)

El mundo de hoy necesita un docente que oriente, facilite, medie e intervenga en los procesos de construcción de conocimiento, de manera que promueva en sus estudiantes la autonomía y las competencias para desempeñarse en aquellos escenarios donde permanentemente interactúa. Por esta razón, la formación de docentes se espera pueda ser direccionada a potenciar su espíritu innovador, creativo, flexible, autónomo, capaz de optar y escoger lo que es adecuado, pertinente, vital, valioso e importante, "la función de los maestros no es resolverle los problemas a los alumnos, ni reducirles la incertidumbre de una manera simplista diciéndoles "mira, esto es lo que hay que saber, esto es verdadero". Ya no es sostenible el modelo monológico en el que el maestro tiene la voz del conocimiento admitido" (Ordoñez, 2010, p.10).

A MANERA DE CIERRE APERTURA

Lo anterior, nuevamente exhorta a las facultades de educación y a las escuelas normales a formar maestros no solo con un dominio pedagógico y didáctico suficientemente estructurado, sino también con capacidad para dominar y problematizar a profundidad el campo disciplinar que enseñará, sin olvidar aquella condición de ser humano universal que le exige ser cívico, ciudadano, ético, democrático, crítico, reflexivo, riguroso e investigador (Serna, 2004).

Sin embargo,

Aprender a ser profesor no es simplemente aplicar unas habilidades fuera de contexto o imitar imágenes predeterminadas de profesores exitosos. ¡No! Aprender a enseñar es un proceso de formación y transformación permanente, una reflexión constante sobre lo que estamos haciendo, en lo que nos estamos transformando y lo que

podemos llegar a ser. El ser profesor constituye una tensión permanente entre el ser y el hacer en búsqueda de identidad". (Rojas, Patiño y Linares, 2012, p. 26)

No basta solo con que las universidades o los centros de formación de docentes, cuenten con currículos o programas académicos lo suficientemente estructurados conceptual o administrativamente, ya que el ejercicio de la profesión docente requiere de múltiples acciones teórico-prácticas que puedan estar en constante deconstrucción, como principio articulador entre el ser y el deber ser de su práctica. La preparación/profesionalización de las personas que aspiran a ser educadores es una tarea que no termina con la participación en un curso o posterior a la finalización exitosa de determinadas asignaturas universitarias, pues como se plantea en la cita anterior, es una tensión que exige transformarse para ir en busca de lo que se quiere ser (Alfonso, 2010).

Finalmente, la formación docente requiere de diferentes acciones interestructuradas e intencionalizadas que puedan insinuar caminos posibles de actuación por donde se direcciona dicho proceso. Con base en los planteamientos hasta este momento desarrollados a lo largo de todo el documento, se dejan esbozadas a manera de cierre-apertura, las siguientes proposiciones/acciones, que sin considerarlas universalizantes o hegemónicas, han sido construidas con el fin de animar la construcción o resignificación de imaginarios académicos que puedan estar directamente relacionados con la formación de profesionales de la educación (Castillo y Cabrerizo, 2006; Corrales, 2008; Díaz, s.f):

1. Impulsar la búsqueda, creación, la difusión y representación de los saberes, discursos, teorías y modelos pedagógicos desde su perspectiva epistemológica y práctica.
2. Promover el mejoramiento de la educación a través de la actualización y el perfeccionamiento de los educadores por medio de procesos de formación de educación continuada y posgradual en las modalidades presencial, virtual o a distancia.
3. Desarrollar ejercicios de investigación que problematicen aquellas prácticas, modelos y teorías relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje, de manera que se vaya tras la huella de nuevas metodologías, técnicas de enseñanza y recursos para el aprendizaje que posibiliten la emergencia de procesos de transformación de la práctica del educador y el mejoramiento de la calidad de la educación (Alzate, 2014).
4. Fomentar en las facultades de educación la investigación como eje transversal de un currículo abierto y flexible, con el fin de contribuir al mejoramiento de la práctica de los

docentes e incidir significativamente en la transformación de la educación que se brinda en los diferentes rincones del país.

5. Pensar, diseñar y ejecutar programas de postgrado que respondan a las necesidades y potencialidades del sistema educativo de la región y el país en perspectiva de un mirar/sentir global.
6. Impulsar el diseño, creación y difusión de materiales educativos que no solo transforme el proceso de aprendizaje de los maestros mientras se actualizan, profesionalizan o profundizan académicamente, sino que además, incidan en su práctica pedagógica cuando estén enseñando lo que conocen.
7. Comprender la educación como un todo, donde es tan importante la gestión académica, como la gestión comunitaria y directiva, de ahí que la formación del docente debe ser un acto integral y transformador, siempre en perspectiva de las metas y objetivos del sistema educativo.
8. Promocionar durante el proceso de formación de los docentes actividades lúdico-recreativas, humanísticas, artísticas, científicas, políticas, deportivas y espirituales que posibiliten el crecimiento de las instituciones y de los profesionales.
9. Hacer de la actividad docente una profesión que recobra sentido entre las comunidades y las mismas personas que hoy deciden estudiarla, al exaltarse las virtudes, bondades e importancia de tan hermosa vocación.
10. Garantizar que los profesionales que forman a los docentes cuenten con la preparación académica e investigativa suficiente en cada una de las asignaturas que orientarán.

REFERENCIAS

- Alfonso Cassola, Grisel. (2010). ¿Brindamos una docencia integral para enfrentar los retos del milenio? *Revista Internacional Magisterio. Educación y Pedagogía*, (43), 28–32.
- Alzate O., Faber Andrés. (2014). La neopedagogía: contextos y emergencias. *Revista Hallazgos*, 11(21), 207-221.
- Audirac Camarena, Carlos Augusto. (2011). *Sistematización de la Práctica Docente*. México: Editorial Trillas, S.A.
- Barnés de Castro, Francisco. (2005). *¿Enseñar o Aprender?* En Fernando Solano, *Educación en el siglo XXI* (pp. 77–110). México: LIMUSA, S.A.
- Belgich, Horacio. (2008). *Reflexiones sobre las prácticas docentes en los procesos de integración escolar*. México: LIMUSA, S.A.

- Calvache López, José Edmundo. (2004). Caracterización de la formación de educadores a nivel superior en Colombia durante el "Frente Nacional": 1958-1974. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, (6), 105-126. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=86900607>
- Castillo Arredondo, Santiago y Cabrerizo, Jesús. (2006). *Formación del profesorado en Educación Superior. Desarrollo curricular y Evaluación* (Vol. II). España: Mc Graw-Hill.
- Congreso, República de Colombia. (8 de febrero, 1994). Ley General de Educación 115, por la cual se expide la ley general de educación. *Diario Oficial N° 41.214*. Colombia: Alcaldía Mayor de Bogotá.
- Corrales Palomo, María, Isabel. (2008). *Metodología de la formación abierta y a distancia*. México: LIMUSA, S.A.
- De Vincenzi, Ariana. (2009). Concepciones de enseñanza y su relación con las prácticas docentes: un estudio con profesores universitarios. *Revista educación y educadores*, 12(2), 87-101.
- Díaz Barriga, Ángel. (s.f.). *Docente y programa. Lo institucional y lo didáctico*. Argentina: Aique Grupo editor, S.A.
- Díaz Villa, Mario. (1998). *La formación académica y la práctica pedagógica*. Santafé de Bogotá: ARFO Editores e impresiones Ltda.
- Erazo, Jiménez, María Soledad. (2009). Práctica reflexiva como estrategia de desarrollo profesional: presencia y estructura en reuniones docentes. *Revista educación y educadores*, 12(2), 47-74.
- Gallego, Rómulo. (1992). *Saber Pedagógico*. Santafe de Bogotá: Magisterio.
- Grisales-Franco, Lina María y González-Agudelo, Elvia, María. (2009). El saber sabio y el saber enseñado: Un problema para la didáctica universitaria. *Revista educación y educadores*, 12(2), 77- 86.
- Medina Rivilla, Antonio. (2011). La construcción del conocimiento práctico, base de la identidad profesional. En Antonio Medina Rivilla, Agustín De la Herrán Gascón y Cristina Sánchez Romero (Eds), *Formación pedagógica y práctica del profesorado* (pp.89-116). España: Editorial Centro de estudios Ramón Areces, S.A.
- Muñoz Giraldo, José Federman, Quintero Corzo, Josefina y Munévar Molina, Raúl Ancisar. (2002). Experiencias en Investigación-acción-reflexión con educadores en procesos de formación en Colombia. *Revista electrónica de Investigación Educativa*, 4(1). Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol4no1/contenido-munevar.html>
- Ordoñez Castro, Sandra Patricia. (2010). La escuela como espacio dialógico para la gestión de la incertidumbre. *Revista Internacional Magisterio. Educación y Pedagogía*, (43), 68-73.

- Pérez Herrera, Manuel A. (2008). Evolución de la práctica pedagógica como dispositivo escolar y discursivo en la educación artística-musical. *Revista Latinoamericana de estudios Educativos*, 4(1), 49-61. Recuperado de <http://es.scribd.com/doc/51355178/practica-pedagogica-3>
- Roa Acosta, Robinsón. (2006). Formación de profesores en el paradigma de la complejidad. *Revista Educación y Educadores*, 9(1), 149-157.
- Rojas Betancur, Mauricio, Patiño Garzón, Luceli y Linares García, Johana. (2012). *La docencia expuesta. Las prácticas pedagógicas en la universidad*. Bucaramanga: Ediciones Universidad Industrial de Santander.
- Serna Dimas, Adrián Eduardo. (2004). *Del pedagogo y el político. Saber de la escuela en la vida pública*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Centro de Investigaciones y Desarrollo Científico.
- Terrén, Eduardo. (1999). *Educación y modernidad: Entre la utopía y la burocracia*. Barcelona: Editorial Anthropos.
- Zuluaga de Echeverri, Olga Lucia. (1979). *Colombia: Dos modelos de su práctica pedagógica durante el siglo XIX*. Medellín: Centro de duplicaciones Universidad de Antioquia.