La Práctica en la Formación de Formadores

Luz Myrian Rojas Rojas
Docente Facultad de Estudios a Distancia, FESAD-UPTC
Estudiante Maestría en Educación
miryan.rojas@uptc.edu.co

Resumen

El presente trabajo surge de la necesidad de comprender el sentido de la formación, la legitimidad de la práctica en la formación de los formadores, así como la validez del conocimiento social y crítico, independiente de parámetros institucionalizados.

Este estudio encamina al lector hacia la reflexión sobre la formación profesional, especialmente la formación de formadores y a establecer el recorrido que lo lleva a la madurez intelectual, como también, sobre el sentido que éste le dé a su formación desde la ideología de los valores individuales y sociales que acompañen su proceso formativo.

Palabras claves: Formación, educación, práctica, profesional, educador.

Abstrac:

This work arises from the need to understand the sense of training, the legitimacy of the practice in the training of trainers, and the validity of social knowledge and critical, independent institutionalized settings.

This study directs the reader to reflect on the training, particularly the training of trainers and set the path that leads to intellectual maturity, as well, on the sense that it gives your training from the ideology of individual values and its accompanying social learning process.

Key words: Formation, education, pratical, proffesional, teacher.

Presentación:

Formar no solo debe concebirse como un proceso de adaptación a lo establecido por una normatividad, sino que debe ser tenido en cuenta como un proceso que posibilita el desarrollo de habilidades, capacidades y disposiciones del ser humano para construir su propia existencia. Pensar en la formación de un profesional, es pensar también en un proceso de formación permanente, personal, cultural y social, desde la concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes.

La formación propuesta en el programa de educación superior, centra sus esfuerzos en educar a un profesional idóneo en su disciplina, con habilidades, competencias y destrezas; pero también, en la responsabilidad social para formar a un profesional integral, fuente de conocimiento científico, capaz de asumir éticamente los retos sociales, políticos, económicos y culturales; dicha responsabilidad, principalmente recae en aquellos que dirigen e imparten educación en los programas curriculares, pues son ellos los responsables de orientar y desarrollar el proyecto académico, en el cumplimiento de la misión, la visión, los objetivos y los propósitos, así como acatar las exigencias insertadas en áreas estratégicas de los lineamientos, de los planes de desarrollo institucionales y del cumplimiento de funciones misionales académicas y administrativas, sin dejar de lado el costo social que se asume desde el plano de la responsabilidad en la formación de un profesional sistémico.

En cuanto a los propósitos de la formación, se hace indispensable tomar los aportes de DÍAZ (2006:102), quien afirma que se necesita de una teoría pedagógica, que fundamente toda formación, con una orientación de cosmovisión, de una concepción de hombre que se quiere formar en un proyecto de sociedad, puesto que en toda acción educativa está "en juego un conjunto de valores que sustentan fines, que a su vez corresponden a una imagen de hombre en una sociedad determinada y que difunden de manera sistémica y metódica –pues "lo que orienta y sustenta la educación es su finalidad que es la respuesta al ¿para qué educar? valor adjudicado a una condición teológica en correspondencia con los fines de la educación de una sociedad posmoderna.

Teniendo en cuenta el vacío teórico en estudios realizados sobre la "construcción del saber pedagógico de los docentes" (DÍAZ, 2006:103) requeridos por la gran responsabilidad de los docentes en el desarrollo y progreso de la sociedad. Queda la tarea de examinar los modelos de formación docente al iniciar su ejercicio, potenciar aquellos con perspectivas globales y características de cultura innovadora, contextualizados en marcos teóricos y enfoques precisos que posibiliten en ellos una educación permanente, ubicados en un contexto histórico cultural, desde tres entidades básicas: la cognitiva, la afectiva y la procesual, para contribuir con su desarrollo académico, familiar, laboral y vida cotidiana.

La práctica pedagógica la define DÍAZ (2000:127) como una reproducción cultural, que se configura en situaciones y contextos pedagógicos de interacción entre profesores y estudiantes, en un marco de interdependencia e interacción entre los procesos académicos diseñados en unidades que atienden lo: curricular, pedagógico e investigativo; con agentes responsables que requiere de una concertación política y académica alrededor de los compromisos establecidos y tareas propuestas; labor que corresponde a lo conceptual, en una continua construcción reflexiva donde se elaboran referentes, conceptos, fundamentos teóricos expresados en un lenguaje descriptivo y comprensivo dando cuenta y razón de las especificidades de la práctica, su método y recursos pedagógicos, técnicas y tecnologías utilizados.

La práctica, por demás estructura el andamiaje para que el docente en formación desarrolle conocimiento científico, construya relaciones entre la educación y la pedagogía, obtenga una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes; promueve el desarrollo humano, y ofrece a la sociedad un profesional capaz de contribuir en la solución de problemas comunitarios en diversos entornos educativos, por otra parte en ellos se promueve la comunicación como vínculo de socialización cultural y significativa de autoconstrucción.

A través de la práctica pedagógica, el docente construye nexos entre diferentes contextos, en procesos que acompañan su quehacer docente, toma conciencia sobre el sentido de su labor educativa; es así como interactúa en escenarios educativos enmarcados dentro de una pedagogía que permita trascender hacia nuevos aprendizajes, conocimientos y acciones que exigen cambios, donde se construyen acercamientos entre el saber común y el pensamiento estructurado para construir lo nuevo.

Entre el discurso normativo de la práctica y la voluntad del enseñante

En el estudio del docente investigador Ferry (1991) el discurso normativo o político de la práctica, es el discurso pedagógico, que justifica objetivos, estrategias, fines, medios; dentro del orden de las prácticas educativas, el discurso, es el responsable de anunciar y justificar las decisiones que se deben tomar, porque:

Es el discurso propio del saber-hacer un discurso complejo, como lo es en su campo el discurso político. Este tipo de discurso lleno de ambigüedades es a la vez la expresión y la elucidación de la acción desarrollada en la práctica (aunque este discurso no se lidera en un plano verbal, se podría hablar de un discurso implícito del proceso práctico en el plano de las conductas) y la teoría de esta práctica, teoría que puede comportar tanto aspectos técnicos como ético-políticos (Ferry, 1991:20 y 21).

Según el anterior planteamiento, el saber-hacer del enseñante conduce y expresa de manera implícita la puesta en práctica y la activación directa de un conjunto teórico del cual cada ser se apropia, es así como en la práctica, se hacen presentes diversas conductas y comportamientos que enriquecen y dan vida a la fundamentación teórica adquirida durante el proceso educativo.

En la acción educativa, Ferry (1991:26) devela tres tipos de racionalidades que en-

marcan la práctica en distintos criterios de validez; en primer lugar, la objetivante, en segundo lugar, la praxiológica y en tercer lugar la pragmática, pero trabajadas de manera entretejidas. Unas relacionadas con cuestiones de la ciencia (para este caso referido a las ciencias de la educación) aludidas al conocimiento objetivo del hecho educativo, de tipos de cientificidad, de modelos explicativos o hermenéuticos, relacionados con la especificidad del objeto que es el hombre, sujeto social o individual.

Otras prácticas obedecen a las racionalidades del discurso pedagógico, Ferry (1991: 26) las señala dentro de un: "discurso normativo y totalizante, que, si bien puede estar fundado en el conocimiento objetivo del hecho educativo, es, por otro lado, tributario de una visión prospectiva y de una elección de valores. Por lo tanto, surge de una problemática ético-política", la visión prospectiva de la práctica, se fundamenta en la elección y fortalecimiento de valores y en un discurso normativo que la envuelve, y parte de un cuestionamiento ético y político, que le otorga el sentido al discurso pedagógico.

La tercera racionalidad de la práctica educativa está en"... el saber-hacer, que dentro de la acción, con sus azares, sus zonas oscuras, su temporalidad, exige improvisaciones y correcciones en relación con la dinámica singular de la situación" Ferry (1991: 26) en esta racionalidad, la voluntad del educador se devela espontáneamente, manifestando su autonomía y definiendo la identidad personal.

Por otra parte en el lenguaje de Kant (citado por Ferry, 1991:26) se expresa que: "un conocimiento teórico no sabe ser prescriptivo. Dice lo que es. Las reglas de acción no pueden deducirse a menos que su fines hayan sido determinados, y es la práctica la que determina los fines y no la teoría", para manifestar que hasta tanto el educador no tenga la facultad de practicar no se reconocerá en su saber ser. También señala, que "No siempre es la práctica por ella misma, fabricadora y operante, la que determina los fines, sino la práctica reflexiva, contextualizada en el complejo conjunto en el que acciona, lo que designa más justamente la palabra praxis" (Ferry, 1991:26),en la praxis el educador debe cuestionarse en su acción, investigar sobre su propio quehacer y reconocerse en su saber ser; bajo el control de la práctica de la clase, integra el saber que debe trasmitir, dándose cuenta que está supeditado al conocimiento construido, producto de la "formación dada y seguida, formación sancionada, certificada..." (Ferry, 1991, p. 43) es decir, que el título otorgado, expresa el objetivo de una formación, el que posee un diploma, responde a cánones institucionales, indicados en un perfil profesional.

Se espera que en el lugar de la pedagogía, ante acontecimientos nuevos, el enseñante transforme las estructuras de los conocimientos en el dominio de las acciones, como lo resalta Ferry (1991: 50) no en "... una función social de transmisión del saber, como suele decirse del saber-hacer o del saber-ser, que se ejerce en beneficio del sistema socioeconómico o, más generalmente de la cultura dominante" sino en la óptica "de una maduración interna y de posibilidades de aprendizaje, de reencuentros y de experiencias" considerado como un proceso de desarrollo individual que perfecciona en el actuar, independientemente de culturas dominantes. No está bien que el enseñante reciba una formación alejada de aquellas vivencias que se escriben en el sentir, sin tener la oportunidad de aprender en la confrontación.

En el trayecto de la formación de un profesional, el estudio de Ferry (1991:53) resalta aquellas: "etapas de la vida escolar con sus éxitos o fracasos, las capacitaciones programadas para esto o aquello, es decir, los caminos marcados e instrumentados que emprenden obligatoria o facultativamente el trayecto de la formación", recorridos facultados y obligados por las instituciones formadoras, como rutas de aprendizaje, que se van complementando y aunando a las vivencias personales de cada sujeto, independiente de la profesión, es así como es inconcebible una formación sin práctica, ya que esto no conduciría al éxito de un profesional.

Por demás en los discursos elaborados sobre la formación, entre la psicología y la sociología, la mirada de Eugène Enríquez (citado por Ferry, 1991:53) atribuye tres tipos de ilusiones, "la de los formadores que negocian los efectos benéficos de toda formación tendiente a –reforzar el yo consciente y voluntario del individuo, a construirlo sólidamente para que esté en condiciones de comportarse de manera adulta-..." , mirada educativa que se centrada en la formación de los normalistas superiores, encargados de enseñar a los niños desde los niveles de preescolar y primaria, quienes desde muy pequeños reciben esa formación para ser los maestros de la primera infancia; es así como quien se forma profesionalmente, adquiere los conocimientos de su disciplina en el programa de su formación específica, en los conocimientos que son adquiridos por interés propio y/o en todo y de todo aquello que le nace estudiar, indagar, conocer y experimentar.

En la teoría psicológica, la formación también se imparte según (Ferry, 1991:53) desde "... el encuentro interindividual, en un lugar cerrado cuyas iluminaciones dan poca oportunidad de poner en movimiento un proceso –tendientes a nuevos comportamientos y la irrupción del motor imaginario", para recibir educación, también es necesario el encuentro consigo mismo, con momentos a solas de estudio, de reflexión, de disposición personal para incubar las ideas, que serán después expresadas, comunicadas, dialogadas. En la mirada sociológica, este momento se realza en "la capacidad inventiva de las formas, la toma de conciencia de su determinación y de su voluntad de hacer", voluntad que marca nuevos comportamientos, dilucidados en el trascurso de la formación, paulatina y conscientemente explorados.

En este concierto de postulados, según (Ferry, 1991:52) se desenvuelve la formación de un futuro docente, sin necesidad de ignorar "ni el mito de la formación, ni las instituciones de formación, ni los procesos formativos que son parte de nuestro universo económico, social y cultural", en lo establecido, no se pierde de vista, la necesidad de mantener una acción reflexiva, el formador se mantiene atento y dispuesto al cambio, para orientar procesos que faciliten la autoformación como principal tomador de decisiones.

Intenciones para una formación de enseñantes

La educación interesada en el desarrollo humano, social y cultural, en su oferta educativa, hace distinción entre lo que es impartir una formación como un entrenamiento, y lo que es impartir una formación teórica-practica más allá de lo estrictamente operativo, desde donde llegará a cumplir con los objetivos y las intenciones de formación, atendidas y apropiadas desde cada situación o contexto. En palabras de Ferry

(1991:53) un proyecto educativo se acoge a "Toda acción organizada que pretenda provocar una reestructuración más o menos radical del modo de funcionamiento de la persona, la formación, entendida así, afecta las diferentes maneras de pensar, de persistir, de sentir y de comportarse", el proyecto educativo que acompaña a la persona desde los primeros años de vida, la enmarca dentro de un comportamiento, una manera de pensar, de actuar y de sentir adoptada por la formación adquirida.

En el trayecto de la formación de los enseñantes, Ferry (1991: 54, 55) en su estudio plantea, caracteriza y organiza dicha formación desde tres categorías: la doble, la de formación de formadores y la profesional, así:

En la formación doble "el oficio de enseñante exige una formación científica, literaria o artística" la que denomina "formación académica", la formación profesional, la cual se reduce en ocasiones a una formación meramente pedagógica, incluyendo otros aspectos relacionados con la inserción institucional en tareas de gestión, concertación y de orientación,[1] entre otras; algunas concepciones buscan minimizar una de las dos dimensiones o de absolver una en la otra[2].

Para la formación de formadores (Ferry, 1991, p. 56, 57)señala que en la práctica pedagógica de aquel que posee el saber y lo trasmite, y en la concepción de la doble formación, prevalece una bipolaridad en la imagen del enseñante-animador que se refleja casi a la imagen del enseñante-educador, por el énfasis puesto en la comunicación y en la animación adoptada como una técnica pedagógica para facilitar los aprendizajes y que dependen de los objetivos de la educación y de cómo se conciba el plan de formación, avalado por una política general.

Al igual que otras profesiones, el lugar de los profesionales de la enseñanza no está establecido claramente al hablarse de competencias, según Piaget (citado en Ferry, 1991:58) "el maestro de escuela no es considerado por los otros, ni, lo que es peor, por él mismo, como un especialista desde el doble punto de vista de las técnicas y de la creación científica, sino como el simple transmisor del saber en el nivel de cada uno", desde este paradigma se debe resignificar el valor de ser maestro, de su quehacer y de su autoestima, que apoyado en la investigación sentirá la necesidad de conocer el dominio de su especialidad, alcanzando "el éxito de la fórmula socrática: ¿Qué puedo yo enseñarle? Reflexión que lo llevará a sentirse despojado de una enseñanza sometida, que obedece solamente a controles administrativos pero que a la vez, se sentirá en condiciones de dar a los otros lo mejor de sí.

El estudio de Ferry (1991: 59, 60), trae a colación, cómo la profesión de enseñante en Norteamérica, se constituye bajo el modelo de las profesiones libres, con total independencia de controles de los practicantes por parte de sus colegas, condición que ha sido asegurada durante el transcurso de su formación, como ser autónomo e independiente para que a la hora de su desempeño actúe seguro, desde sus propias "motivaciones y los fantasmas, las prohibiciones, los ideales profesionales y sus imágenes, y el objeto del trabajo deseado". En este sen-

[1] Para Ferry, esta situación aparece como una nueva problemática de la formación profesional-personal, en oposición a la problemática tradicional científico-pedagógica.

[2] Ferry, manifiesta que tradicionalmente la formación profesional confería capacitación pedagógica, profundización en una disciplina científica, literaria o artística, capacitado para enseñar en secundaria con "adiestramiento para la observación, para el análisis y para el control social".

tido formativo, los futuros maestros, han allanado el camino, que les permite alcanzar los ideales y lograr transformar las realidades de los contextos educativos, actuando con un alto sentido de responsabilidad ante hechos de incertidumbre; pues el bagaje intelectual y emocional que posee ya no le son inferiores a los retos vislumbrados.

La característica señalada para la formación de los enseñantes y denominada "una formación de formadores" Ferry (1991, p. 61) parte de la semejanza entre el lugar físico de la formación y el lugar físico de la práctica profesional, de un isomorfismo que él describe como: "los edificios, las aulas, los ritmos de las actividades cotidianas, semanales o anuales son más o menos los mismos. La situación es la misma. La relación profesor-alumno, relacionada con el vínculo padre-hijo, uno de los dos arquetipos de nuestra vida social, se encuentra en dos situaciones", como dos conjuntos de modelos de referencia adoptados por los formadores, entre los que existen relaciones de tensión de idéntica forma, que se "ven conducidos a reproducir los procedimientos, las actitudes, el estilo de comportamiento desarrollado por los formadores y la institución de formación", casi sin darse cuenta, el formado, retoma modelos del pasado para reproducir en su práctica pedagógica, va experimentando con la cosecha de los otros, posiblemente sin saberlo, llegará a crear el propio modelo de práctica.

Referente a la formación pedagógica Ferry (1991:61) también considera que "Los efectos de estructuración y de impregnación producidos por el dispositivo de formación, pueden llegar a ser más fuertes que sus discursos" los currículos de los programas académicos están pensados para formar en valores a sujetos autónomos, libres, innovadores, pensadores críticos, responsables y solidarios, desde un nivel que ofrece alcanzar un equilibrio entre lo ontológico, epistemológico y filosófico.

La importancia del trayecto de la formación para Ferry (1991) está dada en todo instituto de enseñanza, específicamente en aquel que orienta la formación científica y pedagógica de los docentes o aquel que se encarga de la "formación de los formadores"; trayecto orientado por un sistema educativo, acompañado por el sentido que éste le dé a su formación y la ideología de los valores individuales y sociales que acompañen la educación.

Para quienes desean ser enseñantes, Ferry (1991: 67 y 68) señala que deben dominar tres tipos de discursos: uno, adquirir los conocimientos propios de la disciplina que va a enseñar y su didáctica. Dos, adquirir conocimientos sobre procesos de aprendizajes, psicología del desarrollo, métodos de evaluación, condiciones socioculturales, etc. Tres, prepararse para el saber-hacer; es decir; desarrollando habilidades, que se van adquiriendo durante momentos sistemáticos de adiestramientos en diferentes sesiones, así como con la orientación y realización de tareas bajo supervisión, ya que esto permite el reconocimiento de deficiencias presentes durante la práctica y por ende genera la construcción de nuevas estrategias funcionales de desempeño, que le hacen sentir la necesidad de perfeccionarse continuamente.

Ferry (1991:68) reafirma que "lo importante para que se pueda preparar en el oficio de enseñante es realizar experiencias, de cualquier naturaleza, que lo enfrenten con diversas realidades y que permitan probar sus capacidades. Este es el principio de

toda formación profesional", allí cobra importancia, la resolución de problemas, porque es a partir de las situaciones donde se pone en funcionamiento lo que se sabe, las competencias que se manejan, las habilidades desarrolladas conscientemente para la toma de decisiones, el proceso evaluativo, que permita verificar el nivel de la calidad y la aprehensión de los conocimientos adquiridos, así como el manejo ecuánime, coherente y pertinente de las respuestas expresadas.

Concluye Ferry (1991:68) diciendo que "es ilusorio pensar que usted puede almacenar todos los conocimientos o desarrollar todas las habilidades necesarias. Formarse es aprender a movilizarse, a utilizar todos los recursos para resolver un problema, poner en práctica un proyecto, abordar situaciones imprevistas, cooperar con los otros", concepto que en el argot popular se definiría con la expresión "la experiencia hace al maestro", es así como el proceso de formación de la persona se orienta desde las diversas experiencias que rodean al ser humano ya que éstas lo enriquecen y le permiten generar herramientas para solucionar, modificar y transformar la realidad existente acorde a las necesidades de quienes en ella se encuentran.

Partiendo de lo anterior, se hace necesario plasmar que la necesidad de alcanzar una meta hace que se cumplan las expectativas trazadas y se alcance una madurez intelectual, individual y social, para Ferry (1991: 68) la formación "es una actividad que se cumple en función de una meta, sorteando las dificultades que surgen en el camino", conocimiento y práctica van de la mano, las dos se complementan, para llegar a la madurez intelectual, no se puede dejar de lado ninguna de las dos actividades.

Analizando la labor del educador, no basta con fortalecer habilidades, dominar métodos o técnicas para impartir una enseñanza, sino que se hace indispensable el reconocer que cada clase responde a un momento único, éste no se repite ni rutiniza y en él se da qué una intervención singular en la cual se le da un sentido particular a la práctica[3], Ferry (1991:69) en su estudio señala que: "aunque es verdad que no existe una conducta-tipo que sirva para todo, que ninguna clase se asemeja a otra, que la reacción de los alumnos es imprevisible, lo esencial es la presencia frente a situaciones siempre singulares y estar atento a lo que surge", de esta manera, la práctica moldea la conducta del educador, pues sabe que ninguna clase será igual que la anterior, así se mantendrá en permanente búsqueda para ofrecer lo mejor de sí en cualquier entorno sociocultural de desempeño.

Ferry (1991) manifiesta que las prácticas que determinan el trayecto de la formación del educador, están divididas y validadas en tres grandes tipos de modelos teóricos; el centrado en la adquisición de los conocimientos, el centrado en el proceso y el centrado en el análisis, procesos que no son exclusivos de ninguna práctica, pero que dependiendo del tipo de modelo teórico, algunos trayectos se hacen más visibles que otros, como se evidencia en la siguiente tabla:

[3] En la formación están presentes la pedagogía de las adquisiciones (en términos de adquisiciones programables y verificables) y la pedagogía centrada en el proceso (en términos de experiencias) Ferry (1991: 69).

Trayecto de formación*:

Centrado en las adquisiciones *(modelo que privilegia lo teórico)*	***Centrado en el proceso*** *(modelo que privilegia la práctica)*	***Centrado en el análisis*** *(modelo que sub-ordina el saber-hacer a las representaciones)*
La noción de formación se reduce solamente al aprendizaje, organizado en función de los resultados que se contrastan y evalúan, con la pretensión de garantizar el nivel definido en la competencia en cuanto a la técnica, a conocimientos y comportamientos, de actitudes o habilidades.	La noción de aprendizaje es abierto, hace hincapié en el desarrollo de la personalidad, pertenece más al proceso que a las diversas adquisiciones; desde el inicio de la formación, vive dentro del campo profesional, experiencias intelectuales, sociales e individuales.	Fundamentado en lo imprevisible, su formación depende del trabajo sobre sí mismo, es el responsable de impulsar el análisis de diversas situaciones para tomar conciencia de su singularidad.

FUENTE: Luz Myrian Rojas Rojas (2012) *tomado de Ferry (1991, p. 70)

En el modelo centrado en las adquisiciones, que privilegia lo teórico, para Olivier Reboul (citado por Ferry, 1991:70) el aprendizaje es la "adquisición de un savoir faire; es decir, de una conducta útil para el sujeto o para otros sujetos, que él pueda reproducir a voluntad cuando la situación se presente", en el oficio pedagógico del educador, lo gobierna su voluntad, la cual es guiada por lo que adquirió en el transcurso de su formación y la vivencia de su práctica, manejada desde una lógica interna, de una didáctica racional, progresiva, controlada por etapas y sistemáticamente dirigida.

El modelo centrado en el proceso que privilegia la práctica, interesa las experiencias colectivas o individuales, dentro de su campo de formación o fuera de él, parte de la capacidad de hacer, del grado de madurez con que aborda una situación difícil, mide la competencia del saber hacer en contexto (Ferry, 1991:74).

Para el modelo centrado en el análisis, que subordina el saber hacer a las representaciones, significa aprender y adquirir conocimiento continuamente, está fundamentado en la imprevisible, según Lesnes (citado por Ferry 1991: 77, 78) "consiste en un trabajo de desestructuración-reestructuración del conocimiento de la realidad" se autoevalúa y aprende a decidir, se produce una apertura para su actuación.

Teorizar las prácticas del educador o aplicar prácticas de la teoría, es resaltar que en ellas existe un nexo entre pedagogía, investigación acción, movidas entre dos conocimientos, de lo social y lo crítico. La diferencia entre los tres modelos teóricos del trayecto de formación, lo definen las instituciones de enseñanza, clasificados en aquellos que se centran en la adquisición de competencias; los que se centran en procesos que privilegian la experiencia, y los que se centran en el análisis que subordina el saber-hacer a las representaciones.

Conclusiones

Desde los avances de la ciencia, la tecnología, la información y la comunicación se forma el sujeto social, portadores de conocimientos propios y pertinentes para atender las necesidades educativas propias de cualquier entorno sociocultural, inmerso en políticas y demandas de formación, nacionales e internacionales. Entre el saber y el hacer devela una identidad teórica, epistemológica y ontológica, como resultado de su formación profesional.

El trayecto de la formación está diseñado por modelos que privilegian lo teórico, lo práctico y lo sub-ordinado al saber-hacer; el modelo centrado en lo teórico (las adquisiciones) para garantizar el nivel de competencia, reducido únicamente al aprendizaje, en función de resultados, contrastados y evaluados. El modelo centrado en el proceso, hace hincapié en el desarrollo de la personalidad, en las experiencias intelectuales, sociales e individuales. El modelo centrado en el análisis, se fundamenta en lo imprevisible, el trabajo depende de la formación recibida y de su propia singularidad para la toma de conciencia y de su voluntad de hacer.

Preparar y orientar docentes con dominio de conocimientos propios de su área de formación, con el propósito de generar acciones sistemáticas para un buen desempeño profesional.

La formación académica, es propia del que enseña, fuera de conocimiento pedagógico posee formación científica, literaria y artística, posee un saber y lo trasmite, su énfasis está en la comunicación; conoce y maneja técnicas pedagógicas para facilitar el aprendizaje.

La práctica ocupa un lugar relevante en la formación profesional, sin ella no sería posible construir conocimiento y discurso pedagógico; es necesario aprender de la confrontación. Desde la fórmula socrática, se apoya en la investigación para despojarse de una enseñanza sometida; hace uso de su autonomía para tomar distancia de controles y dar lo mejor de sí a sus enseñantes. En el espacio de contextos históricos y culturales, recrea procesos formativos en constante relación con el conocimiento de sí mismo y los otros.

La práctica pedagógica se ubica en un lugar físico de la formación, donde los enseñantes deben dominar discursos propios de la disciplina, de los conocimientos de aprendizajes, de los métodos de evaluación y el de las habilidades necesarias para saber-hacer en la resolución de problemas.

Citas Bibliográficas

CONSTITUCIÓN POLÍTICA DE COLOMBIA. Art. 356, Ley 115 de 1994, Art. 19, Decreto 1860 de 1994, Decreto 709 de 1996.

DÍAZ VILLA, Mario. (2000) La formación de profesores en la educación superior colombiana: problemas, conceptos, políticas y estrategias. Bogotá: ICFES págs. 115, 117, 119, 127, 128, 131.

DÍAZ, Víctor (2006). Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico. En Laurus Revista de Educación, vo.12 pags.88-103. Recuperado el 9 de marzo de 2012 en base de datos Redalyc. http://google.com (76109906. pdf)

FERRY, Gilles. (1991) El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica. 2º ed. Buenos Aires: Ed. Paidós. 146 p.

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA (2007) En: Textos de maestros Maestría en Educación. Línea de investigación: Prácticas educativas y procesos de formación en la Educación Superior. Reflexiones en torno a la cultura, la práctica y el aprendizaje del estudiante universitario. Pág. 28.

RESTREPO & CAMPO (2002) La docencia como práctica. Sistema de práctica pedagógicas investigativas "Un asunto de todos. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, s.f. p. 39. Recuperado de http://googol.com(ppi.pdf)

SALAZAR, S. (2005) El conocimiento pedagógico del contenido como categoría de estudio de la formación del docente. En: Actualidades Investigativas en Educación. Redalyc, Vol. 5 julio-diciembre 2005. ISSN 1409-5703.

VILLAR PEÑALVER, Darío (s.f.) Hacia una formación de docentes que posibilite la práctica pedagógica autónoma-investigativa, como elemento articular del profesional de la educación.