



SENTIDO DE LA FORMACIÓN DOCENTE DESDE LA PERSPECTIVA SOCIOCRÍTICA

Autor

José Eduardo Padilla Beltrán (eduardo.padilla@unimilitar.edu.co)

Karolina González Guerrero (karolina.gonzalez@unimilitar.edu.co)

Wilmer Hernando Silva Carreño (wisilca@gmail.com)

Título en inglés

Meaning of teacher training partner critical perspective.

Tipo de artículo

Artículo de reflexión derivado de investigación o de tesis de grado

Eje temático

Formación docente

Resumen

Recientemente se ha presentado un creciente interés por la educación superior y por la formación pedagógica de los docentes universitarios. Por esto, merece especial atención aquellos fenómenos que afectan la labor pedagógica universitaria y plantear una reflexión en torno al sentido y la importancia de pensar la formación del docente universitario como un proceso de transformación y emancipación en la comprensión de las prácticas docentes y los procesos de enseñanza y de aprendizaje que se vinculan a la educación superior. Este artículo constituye una reflexión en torno a la formación docente desde la perspectiva de la pedagogía sociocrítica.

Abstract

Recently there has been a growing interest in higher education and pedagogical training of university teachers. Therefore, special attention phenomena that affect academic and educational work to raise a reflection on the meaning and importance of thinking university teacher education as a process of transformation and emancipation in the understanding of teaching practices and processes teaching and learning are linked to higher education. This article is a reflection on teacher education from the perspective of critical pedagogy.

Palabras clave

Docente, educación, emancipación, formación, pedagogía, sociocrítica.

Key words

Education, emancipation, pedagogy, sociocritical, teachers, training.



Datos de la investigación, a la experiencia o la tesis

Proyecto de investigación "Evaluación formativa y formadora del aprendizaje en el contexto de la cibernética y la formación de formadores en la educación superior", financiado por la Universidad Militar Nueva Granada, Departamento de Educación, (2009 - 2010).

Traectoria profesional y afiliación institucional del autor o los autores

José Eduardo Padilla Beltrán

Licenciado en Matemáticas - Universidad Pedagógica Nacional. Especialista en Educación Sexual - Universidad Manuela Beltrán. Magíster en Administración y supervisión Educativa- Universidad Externado de Colombia. Magíster en Educación con énfasis en evaluación educativa- Universidad Santo Tomás. Doctor en Educación -Newport University, USA.

Actualmente es Profesor y Docente Investigador de la Universidad Militar Nueva Granada - Bogotá.

Karolina González Guerrero

Licenciada en electrónica. Magíster en educación. Estudiante Doctorado en educación y multimedia.

Actualmente es Profesora y Docente Investigadora de la Universidad Militar Nueva Granada - Bogotá.

Wilmer Hernando Silva Carreño

Licenciado en Filosofía. Investigador de la Universidad Militar Nueva Granada - Bogotá.

Referencia bibliográfica completa

Padilla, J., González, K. y Silva, W. (2011). Sentido de la formación docente desde la perspectiva sociocrítica. (Artículo de reflexión derivado de investigación o de tesis de grado) Revista Q, 6 (11), 15, julio-diciembre. Disponible en: <http://revistaq.upb.edu.co>

Cantidad de páginas

15 páginas

Fecha de recepción y aceptación del trabajo

19 de mayo de 2011 - 25 de julio de 2011

Aviso legal

Todos los artículos publicados en REVISTA Q se pueden reproducir en otros medios de comunicación sin ánimo de lucro, siempre y cuando se cite la fuente completa: tanto los datos del autor del artículo como de la publicación. En medios con ánimo de lucro se debe contar con la autorización expresa del autor; en tal caso se debe citar la fuente completa de la publicación original (incluyendo los datos del autor y los de la Revista).



Introducción

"Al adoptar esa postura crítica y reconstruir a la vez nuevas teorías y prácticas educativas, los docentes de las aulas pueden contribuir a elevar su propia conciencia política, la de sus colegas y la de sus alumnos" (Giroux, 2003, p. 215).

La formación del docente universitario es un proceso permanente de orden profesional y personal que denota nuevas y continuas exigencias intelectuales, disciplinares, virtudes y competencias en orden a desarrollar procesos pedagógicos y educativos de transformación social. Se puede, por tanto, señalar que hay una gran diferencia entre los cursos de capacitación docente que algunos centros universitarios ofrecen de forma aislada y disciplinaria y una estructurada formación pedagógica para los docentes universitarios. Inicialmente se puede ver cómo los centros universitarios se han convertido en academias que tienen como preocupación esencial formar en función de la excelencia en el ámbito científico, por lo cual, más que la formación pedagógica de sus docentes, interesa la formación disciplinar.

De ahí que la institucionalidad universitaria y las políticas públicas respecto a la educación superior permiten percibir una serie de situaciones que desvirtúan la labor pedagógica y formativa de los docentes en los centros universitarios. Se puede señalar, entre otras, dificultades tales como: se ha distanciado la labor investigativa de la labor docente, por lo que las actividades pedagógicas terminan careciendo de estatus formativo; la misma gestión de procesos o programas de formación para los docentes se ha considerado más como un valor agregado de la labor institucional que como una prioridad estructural de la vida universitaria; el docente se ve más como un sujeto laboral por lo que los centros universitarios procuran ocupar al máximo su tiempo sin dejar espacio a la reflexión y formación pedagógica de carácter personal; el interés administrativo de las instituciones universitarias más que en la formación pedagógica y humana de la comunidad escolar y en la excelencia educativa, se centra sobre todo en la gestión de asuntos relacionados con la certificación o acreditación de calidad desde entidades o estamentos externos; las crisis económicas y financieras de la nación ha llevado a que algunas universidades orienten su mayor atención a la obtención de recursos convirtiéndose en centros económicos de mercado (Villalobos y Melo, 2008)

Aproximación a la formación docente

En el docente universitario recae gran responsabilidad, por lo que se puede evidenciar una serie de dificultades tales como: carecer de interés para participar en procesos de formación pedagógica de forma permanente; la construcción colectiva y cooperativa de procesos de



investigación y por tanto de conocimiento, está subordinada en muchos casos al aislamiento e individualismo profesional del docente; las prácticas pedagógicas se orientan más a la instrucción profesional que a la práctica reflexiva y crítica de los fenómenos y problemas sociales, económicos y políticos; en muchos docentes predomina un miedo, desinterés o resistencia al cambio hacia la innovación didáctica y metodológica, prevaleciendo la pedagogía tradicional como son las clases magistrales (Imbernón, 2007, p. 43).

De ahí la necesidad de pensar la formación de un docente reflexivo, crítico e investigador, cuya función no sea la de transmitir conocimientos mediante recetas procedimentales o cuyo rol no se defina por un carácter enciclopedista. Se trata de formar un docente más activo y garante de procesos sociales.

Al desentrañar esta situación se pueden entrever fenómenos tales como: los programas de educación superior se han visto en la necesidad de articularse con un déficit conceptual y procedimental de los estudiantes que ingresan a este nivel de formación; ha centrado la atención los programas de pregrado dado el carácter de acceso laboral que estos representan; no se evidencia una gestión de programas curriculares flexibles e interdisciplinarios; las políticas de calidad educativa se han orientado más hacia aspectos como mayor cobertura y diversificación, que a la excelencia humana y pedagógica de la labor docente, estudiantil y administrativa (Imbernón, 2007).

Desafortunadamente, como señala De Tezanos (2006), se entrevistó cómo la mayoría de las propuestas de formación pedagógica para docentes se han enfocado o estructurado hacia la formación de aquellos profesionales que en su formación universitaria carecieron de una formación pedagógica, dando por entendido que quienes si recibieron alguna formación al respecto, no necesitan profundizar o participar de estos programas de formación continua; incluso se ha considerado que la formación pedagógica de los docentes es solo una actualización de su labor profesional en sentido académico y pedagógico. Aunque esto hace parte de la formación docente, no agota su carácter epistemológico y curricular. Desde la perspectiva sociocrítica, es también la oportunidad para que el docente adquiera conciencia social, esto es, que hace parte de una comunidad, que es ciudadano y que incluso como profesional, está reclama un quehacer a favor del progreso y la promoción del ser humano de forma integral. De forma que exige que el docente comprenda su rol personal y profesional como integrante de una sociedad o nación.

Gran parte de este proceso de formación de los docentes debe orientarse a la promoción de estrategias que faciliten de forma integral la inserción, el uso y el acceso público de la sociedad escolar a las TIC. Dado el vertiginoso avance tecnológico, lejos de desvirtuar una sociedad más justa, deben ser un medio para la reflexión crítica y la búsqueda de una sociedad igualitaria y humana para todos. Se puede señalar entonces cómo de esta forma, el desarrollo tecnológico está situando un nuevo paradigma de comprensión del rol de docente universitario de forma conjunta



con nuevas formas de entender los procesos de enseñanza, por lo que se va configurando un enfoque particular de la profesionalidad docente (Castillo, 2005).

De ahí que se pueda señalar que para garantizar la excelencia en los procesos de educación superior no basta con exigir a los docentes que ingresan a esta labor algún grado académico de especialidad, como sucede en los centros universitarios por ley o reglamento interno. Esto quizá esté asegurando algún nivel de manejo de los conocimientos de un área en particular, pero no se puede fraguar el sentido y la importancia del carácter pedagógico en su formación disciplinar, antes y durante su ejercicio profesional como docente (Navarro, 2009). En efecto, el desarrollo de buenas prácticas pedagógicas y el egreso de profesionales críticos en áreas de pre o posgrado, debe ser un horizonte serio de comprensión y gestión escolar.

Por otra parte, los docentes universitarios no pueden configurarse y menos pensarse la función docente como profesionales formados para el ejercicio docente y/o para el desarrollo de proyectos de investigación de forma aislada. Estas funciones deben articularse en continuos procesos de formación docente para facilitar, orientar y acompañar no solo los procesos de aprendizaje de los estudiantes sino también su formación para la vida, la interacción social y su devenir activo como sujetos de una comunidad.

Si las discusiones pedagógicas y el desarrollo de las TIC han motivado una comprensión de la formación de los estudiantes en la que éstos asumen ya no pasiva sino activamente su propia formación personal y profesional, siendo así cogestores de su propio aprendizaje, las mismas prácticas pedagógicas de los docentes deben llevar a reflexionar cómo ahora la sociedad y las políticas estatales, no se construyen verticalmente, sino de forma horizontal y dialéctica. Así, uno de los retos para las instituciones universitarias ha de ser la estructuración de procesos de formación permanente para los docentes universitarios que incluyan un enfoque social y humano desde el uso de las TIC, por ejemplo.

De ahí que planteamientos como la renovación educativa, la emergencia de la sociedad del conocimiento, el desarrollo e inclusión en las prácticas educativas de las TIC, demandan una continua reflexión en torno a las prácticas escolares de los docentes universitarios y al rol que desempeñan institucional y socialmente. En el presente estudio se considera que esta reflexión debe hacerse desde una perspectiva pedagógica sociocrítica, por tanto posibilita validar el hecho de que la labor educativa universitaria no se puede dar al margen del contexto histórico institucional y de la sociedad en general. En efecto, la formación universitaria va más allá de lo exclusivamente institucional en función de ser un elemento constitutivo de la vida nacional de un país.



Es decir, pensar una reflexión e "investigación social crítica, incluida la acción social en la acción emancipatoria, concibe la educación como un proceso histórico e ideológico. Utiliza el razonamiento práctico por un interés emancipador de transformar las organizaciones y prácticas educativas para conseguir la racionalidad y la justicia social" (Carr y Kemmis, 1988, p. 188).

Implica así, posibilitar una representación social del docente ya no como un transmisor de conocimientos, de tradiciones, de estructuras sociopolíticas; sino como un sujeto social de transformación. Se trata pues hacer reflexivo un nuevo rol docente en el que se tengan en cuenta de forma clara las nuevas demandas de la docencia como profesión, una desestructuración de las prácticas docentes alienantes, el desarrollo de competencias y actitudes tendientes a la búsqueda de una educación superior humanizante y socializante.

Desde esta perspectiva sociocrítica se demanda de parte del docente verdaderos procesos de innovación pedagógica y didáctica que permitan formar personas profesionales con la capacidad de pensar y actuar por sí mismas, críticas, dialógicas y creativas frente a los problemas y situaciones que desvirtúan una sociedad justa. Por esto, corresponde a los maestros "aprender a emplear el análisis crítico y el pensamiento utópico... combinar el lenguaje de crítica con el lenguaje de la posibilidad" (McLaren, 2003, p. 126).

Aún más, pensar la formación del docente universitario desde este enfoque implica pensar una orientación epistemológica de la labor docente que articule dicha transformación de comprensión y acción del docente tanto profesional como humana, esto es, no solo pedagógica y didáctica, sino también cotidiana. Esta epistemología de la formación docente exige tener en cuenta aspectos como: superar la concepción académica de que un buen docente es aquel que maneja de forma estructurada una disciplina, superar la dicotomía entre docencia e investigación como funciones independientes que hacen parte de toda acción pedagógica universitaria y por tanto justificar desde la teoría sociocrítica, la necesidad de la formación pedagógica e investigativa del docente universitario.

Así, desde la pedagogía sociocrítica emerge la comprensión del docente como "intelectual transformador, profesional reflexivo, agente de cambio, profesional competente, intelectual crítico y transformador, profesor educador" (Giroux, 1990, p. 74); por lo que esta formación pedagógica e investigativa tiene que llevar más que a la producción científica, a la transformación social. Esto es, la calidad y la excelencia educativa pasa por desarrollar procesos y proyectos de investigación con miras al establecimiento de un orden social justo, digno y humano.



Fundamentación legal de la formación docente en Colombia

Aunque no existe en la reglamentación educativa colombiana orientaciones en torno a la formación del docente universitario, sí podemos señalar que mediante el Decreto 709 de 1996 se establece el reglamento general para el desarrollo de programas de formación de educadores y señala las condiciones para su mejoramiento profesional.

En el artículo 6 de este decreto se establece que ésta formación “está dirigida al perfeccionamiento científico e investigativo de los educadores, a nivel de especialización, maestría, doctorado y post doctorado en educación”; señalando además que “corresponde a las universidades y demás instituciones de educación superior que posean una facultad de educación u otra unidad académica dedicada a la educación, ofrecer programas de formación de postgrado a los educadores” (MEN, 1996).

Sin embargo también se señala que esta formación permanente “está dirigida a la actualización y al mejoramiento profesional de los educadores vinculados al servicio público educativo” (MEN, 1996, Art. 7), por lo que se orienta en especial al proceso de ascenso en el escalafón estatal, dando así libertad o dejando al margen los requerimientos de formación del profesional docente por parte de las entidades educativas de carácter privado. Lo que permite resaltar que estas orientaciones para el desarrollo de programas de formación permanente de los docentes deben estructurarse en el desarrollo de aspectos fundamentales como la formación pedagógica, la formación disciplinaria específica en un área del conocimiento, la formación científica e investigativa y la formación deontológica y en valores humanos que promueva la idoneidad ética del educador (MEN, 1996, Art. 8).

Respecto a la formación de posgrado en Colombia, las orientaciones para la gestión de este nivel de formación tienen un enfoque epistemológico de renovación y actualización académica como proceso para el fortalecimiento de la formación científica y técnica a nivel profesional (MEN, 2006, Art. 1). Se otorga también autonomía a los centros universitarios para desarrollar programas de acuerdo a sus intereses o a su proyecto educativo en la construcción del conocimiento.

Además, pretendiendo mejorar en la calidad de la educación y en la búsqueda un perfil profesional de egresados con carácter científico, investigador, crítico, se han dado orientaciones estatales buscando que los procesos educativos institucionales sean una respuesta a las necesidades y a los proyectos de desarrollo cultural y científico de la nación (MEN, 2008, Art. 2). De esta forma, especialmente los programas de posgrado, deben caracterizarse por involucrar en su plan de estudios o estructura curricular, en sus procesos pedagógicos y en su finalidad epistemológica, el



desarrollo contextual de la economía, de la comunidad, es decir, las características, problemáticas y necesidades de la población; buscando evidenciar el impacto social de la educación superior en el desarrollo del país (MEN, 2010, Art. 5).

A partir de lo señalado, se puede evidenciar que la normatividad nacional colombiana respecto de la educación superior, aunque pone gran énfasis en la actividad investigadora de las instituciones y de los currículos académicos, deja al margen el desarrollo de procesos pedagógicos de formación ciudadana, por lo que ésta se tiene más como un valor agregado. Por esto, mejorar las políticas educativas no es solamente potencializar la actividad investigativa de los docentes universitarios con una connotación esencialmente profesional, sino que también trae consigo formar para la vida social, para la praxis de la libertad y la construcción de nación.

Mejorar las políticas educativas es también validar la formación docente de forma continua de modo que se establezcan procesos orientados a formar docentes que mejoren la calidad de la docencia y del ejercicio profesional de todo egresado universitario. En efecto, un egresado universitario debe ser primero un ciudadano, puesto que, así como existe la necesidad de que los docentes se especialicen en un área determinada o afín a su ejercicio profesional, existe la impronta de formar docentes investigadores en función de la transformación tanto del conocimiento como de la cotidianidad social con un enfoque emancipatorio definido, esto es, en tanto conlleve por parte de los docentes "el imperativo de juzgar, criticar y rechazar los enfoques de la autoridad que refuerzan una división técnica y social del trabajo que silencia y priva de poder tanto a docentes como a alumnos" (Giroux, 2003. p. 154).

Así, la calidad de la enseñanza se fomenta promoviendo la investigación pero ante todo haciendo explícito el componente social de ésta. Pero no se pretende establecer que esta dicotomía docente investigador desdibuje la labor de quienes desempeñan un rol de investigador no docente; pero si se puede señalar que es difícil pensar en un proceso de formación docente al margen de la investigación y más aún al margen de desarrollar estos procesos de investigación con un enfoque emancipador. El docente universitario no puede por tanto desentenderse de su rol como investigador, pero tampoco puede perderse en la complejidad del conocimiento científico al margen de los fenómenos sociales que devienen en su entorno.

Sin embargo, se entrevé que en los procesos de formación docente se da mayor importancia a la formación disciplinar que a la formación pedagógica e investigativa. En efecto, para muchos es más importante identificarse como médicos, ingenieros, abogados, entre otras profesiones, que enseñan, que como docentes en éstas mismas áreas del saber.

Desde luego aparecen factores que pueden desvirtuar este compromiso profesional, como por ejemplo, las reformas en las políticas educativas, la poca o casi nula participación docente en la



organización y gestión de estas reformas, la falta de decisión pública que se permite a los docentes. Estos elementos, entre otros, crean un ambiente de desesperanza institucional o nacional frente a la labor docente y las condiciones en que esta se desarrolla. Por lo que pensar al docente como un agente de cambio constituye en sí mismo un reto educativo, dado en algunos casos la misma naturaleza institucional de los centros universitarios (Monereo, 2010).

Aún más, el fenómeno de la llamada "economía del conocimiento" (Castells, 1996), esto es, la fuerte interrelación de la educación con aspectos como la innovación, el conocimiento y el desarrollo de la ciencia y la tecnología, demanda una formación dinámica de los docentes para que el desarrollo tecno científico, el uso de las MTIC (Programa Nacional de Uso de Medios y Tecnologías de Información y Comunicación), por ejemplo, esté en función del progreso social, justo y equitativo de las naciones. Esto mismo plantea a la escuela como centro universitario trasponer su carácter de academia hacia una identidad como espacio de reconocimiento humano y formación social.

En la primera Conferencia Mundial sobre la Educación Superior de la UNESCO (1998) se trató con gran relevancia la necesidad de articular procesos de educación permanente de los docentes universitarios dedicando especial atención a su formación pedagógica. En efecto, se señala allí: "Un elemento esencial para las instituciones de enseñanza superior es una enérgica política de formación del personal. Se deberían establecer directrices claras sobre los docentes de la educación superior, que deberían ocuparse... de enseñar a sus alumnos a aprender y a tomar iniciativas, y no a ser, únicamente, pozos de ciencia" (UNESCO, 1998, Art. 10). Esto permite entrever que esta preocupación por la formación permanente de los docentes universitarios implica un renovado interés por la investigación, por el desarrollo de competencias pedagógicas que articulen la innovación tecnológica con los procesos de enseñanza - aprendizaje. Incluso, en esta misma declaración se invita a la estructuración de políticas financieras que garanticen la excelencia en la labor científica y pedagógica de los docentes.

Sentido de la formación docente desde la pedagogía crítica

Un enfoque sociocrítico de la pedagogía se funda en los criterios de concientización y emancipación de las prácticas pedagógicas en función de una formación consciente y autónoma frente al devenir de procesos de dominio estandarizados por las políticas estatales y globalizantes (Giroux, 2003). Y aunque se formule una crítica a este enfoque en tanto no evidencia de forma explícita el paso de la teoría a la gestión de prácticas concretas de dicha emancipación, constituye un punto de partida de reflexión política y social en torno a la educación y a la forma como los procesos sociales son deformados y regulados por relaciones de poder de dominación.



Esta perspectiva sociocrítica busca evidenciar las condiciones en las cuales estas relaciones de poder que desvirtúan una sociedad justa y equitativa, puedan ser transformadas en función de la emancipación no solo política sino económica y social. En efecto, "los educadores... deben llevar a cabo un incesante análisis crítico de aquellas características inherentes que reproducen las relaciones sociales inequitativas" (Giroux, 2006, p. 164).

Ya Habermas (1982) había advertido que la sociocrítica es ante todo una crítica ideológica hacia la emancipación, por lo que corresponde a los docentes dotarse como sujetos sociales de un carácter profesional y formativo reflexivo y crítico para la gestión de prácticas y procesos de transformación social, o si se quiere, de un carácter revolucionario, pero ante todo humanizador.

La educación es entonces un proceso histórico e ideológico de acción emancipatoria, de transformación social a partir de las prácticas educativas, de reivindicación de la justicia social. Se trata pues de hallar soluciones precisas desde el ámbito educativo a los problemas sociales que devienen; se trata de "defender las escuelas como instituciones esenciales para el mantenimiento y el desarrollo de una democracia crítica y también, para defender a los profesores como intelectuales transformativos que combinan la reflexión y la práctica académicas con el fin de educar a los estudiantes para que sean ciudadanos reflexivos y activos" (Giroux, 1990, p. 172). Tal proyecto demanda una participación de los docentes como sujetos gestores de reflexión y praxis liberadora. En consecuencia, desde este enfoque de la sociocrítica se hace apremiante un proceso de transformación de mentalidad de los docentes, de modo que lleguen a implicarse de forma activa en procesos educativos de emancipación y lucha política. No se pretende desde luego que se constituyan en redentores de la educación, pero sí en gestores de cambio y transformación social.

La labor docente implica poseer competencias y habilidades pedagógicas que motiven de forma pragmática la búsqueda y construcción del conocimiento científico. Y además, que sea un referente para formar sustantivamente a los futuros profesionales, esto es, críticos, participativos y tutores de cambio y transformación social. Es decir, siguiendo a McLaren (2003), hacer posible un serio empoderamiento por parte de sujetos de la educación desde los centros educativos, como espacios de posibilidad para dar poder al estudiante.

Por esto, la formación de los docentes universitarios además de tener la exigencia de formar profesionales, debe formar ciudadanos críticos y participes de la vida nacional. Pero esto no es un proceso imaginario o meramente teleológico de la academia, es decir, con unos fines explícitos, sino que también trae consigo perpetuar el proyecto de transformación en orden a establecer la sociedad más digna y humanamente posible. En efecto, las prácticas pedagógicas de los docentes van más allá de la instrucción profesional, y deben ofrecer referentes de desarrollo personal y



social en los estudiantes.

En nuestros centros universitarios hacer una afirmación positiva al respecto resulta un reto. Las comunidades universitarias solo han configurado un perfil profesional o laboral de sus egresados pero no un perfil de sujeto social, ciudadano, de sujeto de nación. Ya hemos señalado que desde la pedagogía sociocrítica los centros universitarios son más que academias profesionales, son más que centros de divulgación y construcción de conocimientos disciplinarios.

Por esto, los docentes universitarios constituyen un punto específico de reflexión. Además de la imperante formación disciplinaria o académica para la gestión de los procesos de enseñanza, es imprescindible que los docentes universitarios sean cada vez más modelos de crítica social, del pensar reflexivo, de construcción y transformación de la sociedad. Se trata no solo de construir conocimiento de forma institucionalizada sino también de llevar a la búsqueda del conocimiento en las experiencias vitales del hombre como ser social.

Así, un proyecto de formación de los docentes universitarios constituye un itinerario permanente que lleve a los docentes a pasar de una educación profesionalizante a una educación humanizante. Una educación contextualizada, esto es, que tenga en cuenta las vicisitudes de la sociedad en su devenir cotidiano, que permita la interacción del ejercicio profesional con la formación de personas y de comunidades cada vez más humanas. Los docentes universitarios deben ser agentes de cambio e incluso, promotores sociales que lleven a los centros educativos superar la resistencia al cambio.

Ser un intelectual transformador implica también cambiar sus prácticas pedagógicas, buscar las maneras para que la innovación de recursos que se tienen trascienda en la formación en las aulas y en las comunidades escolares, en prácticas educativas personalizantes (Giroux, 2003). De forma tal que tanto como son necesarias determinadas competencias académicas y disciplinares, también lo es un sentido de compromiso profesional de construir nación. De ahí que pensar una formación contextualizada es reivindicar el hecho de que el docente desarrolla sus prácticas pedagógicas inmersas en un contexto que influye como tal, pero sobre el cual debe confluir todo proceso de aprendizaje como elemento de transformación.

Si queremos mejorar los procesos educativos universitarios, incluso estrictamente académicos, se debe tener en cuenta la dialéctica entre la formación profesional y la formación humana tanto de docentes como de estudiantes. Además porque esto constituye un atributo relacional para el desarrollo socioeconómico y político de un Estado. No se trata solo de investigar la labor de los docentes universitarios o sus prácticas pedagógicas, sino también de focalizar orientaciones públicas que hagan de la educación superior un referente constitutivo de progreso social.



Desde la pedagogía sociocrítica el estudiante debe caracterizarse por un sólido empoderamiento de su situación humana y social, constituirse en sujeto activo de su formación (McLaren, 2003); pero también corresponde al docente superar definitivamente su funcionalidad instructiva y constituirse en un formador y gestor de este rol del estudiante. Aún más, dado que en la actualidad el ejercicio profesional de un egresado se inscribe en un contexto no solo nacional sino también transnacional o global, los procesos de formación deben responder a las múltiples necesidades que trascienden el contexto inmediato educativo.

El avance tecnológico y el progreso científico que caracterizan lo que se conoce como la sociedad del conocimiento exigen del docente un perfil tanto profesional como humano, esto es, capaz de orientar procesos científicos y de construcción del conocimiento, como de evidenciar y denunciar las desigualdades socioeconómicas que el mismo avance técnico y científico trae consigo.

Constituirse en un intelectual transformador implica por tanto que sus actuar pedagógico debe incluir una transformación del conocimiento y de la investigación científica como claves para el desarrollo social, e implica gestar procesos de formación integral que lleven a los demás de forma activa y constructiva hacia una inserción en la sociedad no solo laboral sino ante todo de creativa, social y crítica frente a las problemáticas contextuales de su entorno. Exige también de parte del docente una reflexión crítica en torno a su desempeño pedagógico y su rol social, de modo que se constituya en un formador dialógico para una sociedad democrática, participativa y justa. Pero también la búsqueda de la excelencia en la labor docente implica también de parte del Estado la configuración de un marco legal tendiente a favorecer el ejercicio profesional y la identidad ocupacional de los docentes.

Un programa de formación pedagógica de los docentes debe tener en cuenta por ejemplo: Un diagnóstico de las necesidades y consideraciones formativas de los docentes de forma contextualizada, institucional; procesos de intercambio de experiencias y conocimientos disciplinarios entre el grupo de docentes de la comunidad escolar; programas curriculares orientados a la reflexión crítica y creativa frente a las problemáticas de orden pedagógico, institucional y social; orientación frente a la inmersión en la innovación pedagógica y didáctica a partir del progreso tecnológico al respecto; programas estructurados en torno a múltiples alternativas de formación dadas las experiencias y necesidades de la labor docente.

Conclusiones

Los centros universitarios deben prestar interés a la gestión de los procesos de formación inicial



de los docentes universitarios, al compromiso institucional y pedagógico que tienen con su personal docente, a la promoción y apoyo de nuevas estrategias y competencias pedagógicas por parte de su comunidad docente, a la estructuración e incorporación de la innovación tecnológica; para que de esta forma, los procesos de enseñanza aprendizaje se caractericen por la gestión de buenas prácticas pedagógicas con un definido sentido social.

Así, este enfoque de comprensión sociocrítico del rol del docente universitario debe pensarse en función del desarrollo de procesos de investigación pedagógica en las prácticas escolares, en la dinamización de los estudiantes, en la gestión de habilidades para la convivencia, la ciudadanía y la construcción de comunidad. Por esto la necesidad que el docente se constituya en un intelectual transformador, precursor de procesos humanos en la revolución social no sólo de condiciones socioeconómicas sino también del conocimiento, de los saberes, y del acceso dignificante de las tecnologías y los medios de comunicación. Tal labor le compete dentro y fuera del aula de clase, esto es, en todo ámbito *ad intra* y *ad extra* de la comunidad escolar. Aún más, ya se ha dicho cómo también debe moverse hacia escenarios de orden transnacional dada la convergencia global de la política, la economía, la sociedad y la cultura.

Bibliografía

- Carr, W. y Kemmis, S., (1988). *Teoría crítica de la enseñanza, la investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona, Ediciones Martínez Roca S.A.
- Castells, M. (1996). *La era de la información: Economía, sociedad y cultura*. Vol. I. La sociedad red. Traducción: Carmen Martínez Gimeno. México, Siglo XXI Editores.
- Castillo, J. (2005). *Formación del profesorado en Educación Superior*. Madrid, España. McGrawhill.
- De Tezanos, A. (2006). *El maestro y su formación: Tras las huellas y los imaginarios*. Ed. Magisterio, Bogotá.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Paidós.
- (2003). *Pedagogía y política de la esperanza*. Traducción de Horacio Pons. Buenos Aires, Amorrortu.
- (2006). *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. México, Siglo XXI.



Habermas, J. (1982): *Conocimiento e interés*. Madrid, Taurus.

Imbernón, F. (2007). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado*. Barcelona, Grao.

Mclaren, P. (2003). *La vida en las escuelas*. Buenos Aires: siglo XXI.

Monereo, C. (2010). Resistencia, obstáculos y alternativas en la formación de los docentes para el cambio educativo. Universidad Autónoma de Barcelona. En *Revista de Educación*, N. 352. Mayo-Agosto, p. 583-597.

Navarro, T. (2009). La formación del docente universitario en Latinoamérica. En *Revista en línea Artemisa*, México, Vol. 13, Núm. 2, Junio. P. 70-72.

Villalobos, A. y Melo, Y. (2008) La formación del profesor universitario: Aportes para su discusión. En *Revista Universidades*, UDUAL, México, N. 39, octubre - diciembre, p. 3-20.

Cibergrafía

MEN, (1996). Decreto 709 de 1996: por el cual se establece el reglamento general para el desarrollo de programas de formación de educadores y se crean condiciones para su mejoramiento profesional. Recuperado de http://menweb.mineducacion.gov.co/normas/concordadas/jeronimo/ley%20115%20OK/hipervinculos%20115/Decreto_0709_1996.pdf

MEN, (2006). Decreto 1001 de Abril 3 de 2006. Diario Oficial No. 46.230. Por el cual se organiza la oferta de programas de posgrado. Recuperado de <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-96961.html>

MEN, (2008). Ley 1188 de 2008. Diario Oficial 46.971: por la cual se regula el registro calificado de programas de educación superior y se dictan otras disposiciones. Recuperado de <http://ucc.edu.co/normatividad/Documents/Normatividad/ley%201188%20de%202008.pdf>

MEN, (2010). Decreto 1295 de 2010. (Abril 20). Diario Oficial No. 47.687 de 21 de abril de



2010. Por el cual se reglamenta el registro calificado de que trata la Ley 1188 de 2008 y la oferta y desarrollo de programas académicos de educación superior. Recuperado de <http://www.mineducacion.gov.co/1621/propertyvalue-31215.html>

UNESCO (1998). Primera conferencia mundial sobre la educación superior: La educación superior en el siglo XXI, Visión y acción. Recuperado de http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm

Revista Q

Revista electrónica de divulgación académica y científica
de las investigaciones sobre la relación entre
Educación, Comunicación y Tecnología

ISSN: 1909-2814

Volumen 06 - Número 11

Julio - Diciembre de 2011

Una publicación del Grupo de Investigación Educación en Ambientes Virtuales (EAV),
adscrito a la Facultad de Educación de la Escuela de Educación y Pedagogía
de la Universidad Pontificia Bolivariana, con el sello de la Editorial UPB.



<http://revistaq.upb.edu.co> – www.upb.edu.co

revista.q@upb.edu.co

Circular 1ª 70-01 (Bloque 9, Oficina 121G)
Teléfono: (+57) (+4) 448 83 88 ext. 13252
Medellín-Colombia-Suramérica