

Laurus
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
suleimabu@cantv.net
ISSN (Versión impresa): 1315-883X
VENEZUELA

2006
Víctor Díaz Quero
FORMACIÓN DOCENTE, PRÁCTICA PEDAGÓGICA Y SABER PEDAGÓGICO
Laurus, año/vol. 12, número extraordinario
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Caracas, Venezuela
pp. 88-103

Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal

Universidad Autónoma del Estado de México

<http://redalyc.uaemex.mx>



FORMACIÓN DOCENTE, PRÁCTICA PEDAGÓGICA Y SABER PEDAGÓGICO

Víctor Díaz Quero

Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Instituto de Mejoramiento Profesional Magisterio

RESUMEN

Los docentes generamos teorías de manera consciente o inconsciente, que pueden contribuir a la constitución de una base de conocimientos sobre los procesos que explican nuestra actuación profesional y el reconocimiento de esta realidad constituye un nuevo referente para analizar la formación permanente del docente. Este estudio examina la formación docente desde dos de sus categorías de análisis más importantes: (a) la práctica pedagógica y (b) el saber pedagógico, las cuales se revelan en sus entidades ontológicas, teóricas y epistemológicas cuando se indaga sobre el proceso formativo. Nuestra actuación no puede, ni debe estar limitada sólo a consumir conocimientos producidos por otros (Eliot, 1997), sino que debemos contribuir con el desarrollo real de un docente-investigador, pues, al reivindicar la condición de generador de teorías está en la posibilidad de producir nuevos conocimientos, desde un proceso reflexivo, que deben socializados y sistematizados para que sean útiles a la sociedad.

Palabras claves: práctica pedagógica, formación docente, docente-investigador, saber pedagógico.

EDUCATIONAL FORMATION, PEDAGOGIC PRACTICE AND TO KNOW PEDAGOGICALLY

ABSTRACT

The teachers we generate theories of a conscious or unconscious way, which they can contribute to the constitution of a base of knowledges on the processes that explain our professional performance and the recognition of this reality constitutes a new modal to analyze the permanent training of the teacher. This study examines the educational formation from two of your categories of more important analyses: (a) the pedagogic practice and (b) to know pedagogically, which are revealed in your ontological, theoretical entities and epistemologicas when it is investigated on the formative process. Our performance cannot, must be limited to consuming only knowledges produced by others (Eliot, 1997), but we must contribute (pay) with the royal (real) development of a teacher-investigator, so, on having claimed the condition of generator of theories is in the possibility of producing new knowledges, from a reflexive process, which they owe socialized and systematized in order that they are useful to the society.

Key words: pedagogic practice, educational formation, teacher-investigator, to know pedagogically.

Recibido: ~ Aceptado:

INTRODUCCIÓN

Los escenarios donde se desarrolla la actividad docente, escuela, colegio, universidad, son entidades complejas, dinámicas y dialécticas que tienen como propósitos centrales: (a) transmitir y mantener los valores de la cultura de una sociedad a través de un currículo, (b) promover los cambios socio-culturales de su entorno y (c) contribuir con la formación personal y profesional de la población. La educación, como saber, se ocupa de los problemas de las instituciones educativas, pero los problemas de la educación no son sólo los problemas de estas instituciones aunque estos sean los principales. Los hechos que suceden en los contextos sociales y culturales son también de interés de la educación en una doble dirección, bien por la influencia que puedan tener en ella, así como por la intervención que la educación pueda realizar en esos contextos.

El docente desde el deber ser de su actuación profesional, como mediador y formador, debe reflexionar sobre su práctica pedagógica para mejorarla y/o fortalecerla y desde esa instancia elaborar nuevos conocimientos, pues en su ejercicio profesional continuará enseñando y construyendo saberes al enfrentarse a situaciones particulares del aula, laboratorios u otros escenarios de mediación, donde convergen símbolos y significados en torno a un currículo oficial y uno oculto.

La reflexión desde la práctica implica la condición de un *docente investigador*; más real que ideal, pero; no obstante, a pesar de las formalidades declarativas se mantiene una concepción, heredada de la tradición, de formar sólo para enseñar porque se supone que la investigación está reservada a los *expertos* o son otros profesionales quienes deben investigar los problemas de la educación, lo cual no es verdad.

¿Cómo iniciar ese proceso investigativo? La primera condición es querer hacerlo y tener con quien compartir esta actividad.. Resuelto este aspecto es necesario partir de una concepción teórica que se exprese y revele en una práctica. La única manera de aprender a investigar es investigando. El docente debe asumir este proceso intelectual de manera solidaria y compartida. En esa dirección debe conformar y/o participar en núcleos o grupos de investigación en su institución educativa y promover

movimientos pedagógicos, círculos de estudio, centros de discusión donde se pueda discutir, analizar, reflexionar y presentar los resultados de las investigaciones y sus aplicaciones.

La formación docente está asociada a la emergencia de nuevas maneras de concebir el conocimiento y el proceso de la ciencia, en general, plantea nuevas interrogantes según las cuales no existen verdades absolutas, sino que su estatuto será siempre provisional y desde esta perspectiva se intenta estudiar –la formación docente– en sus categorías de análisis más importantes: (a) la práctica pedagógica y (b) el saber pedagógico. Se trata de reflexionar desde una perspectiva ontológica, epistemológica y teórica sobre la relación de ese proceso complejo entre el saber y el hacer.

Práctica Pedagógica

La actividad diaria que desarrollamos en las aulas, laboratorios u otros espacios, orientada por un currículo y que tiene como propósito la formación de nuestros alumnos es la práctica pedagógica. Esta entidad tiene varios componentes que es necesario examinar: (a) los docentes, (b) el currículo, (c) los alumnos, y (d) el proceso formativo (Díaz, 2004).

Ahora bien, cuando examinamos nuestra práctica pedagógica ¿Como nos vemos como docentes? ¿Cómo nos perciben los demás? Es indudable que somos nosotros quienes le damos vida a la práctica pedagógica, pero realmente, qué respondemos, cuando nos hacemos la pregunta ¿Quién soy? ¿Soy realmente un docente ideal?

Es necesario, entonces, una primera precisión. Los docentes somos una circunstancia que se forma a partir de una persona. Si la formación personal es fuerte, sólida, así lo será el docente. Por eso es necesario preguntarnos ¿Cuáles son los valores y convicciones que orientan mi actuación? ¿Acaso vivo desde el personaje que aparento ser o desde la persona que soy? ¿Qué es lo que orienta mi vida? ¿Tener más o ser más? Se trata de darle sentido a nuestras vidas, y así evitar quedarnos llenos de nada y vacíos de todo.

La práctica pedagógica, desde una perspectiva ontológica, es compleja y cuando reflexionamos entre el ser y el deber ser de la actuación del docente encontramos que nos corresponde orientar a nuestros alumnos, contribuir a resolver sus problemas, pero muchas veces se nos hace difícil resolver el problema de nuestros hijos y no logramos que progresen en sus estudios y en su vida personal. Pareciera que somos *luz hacia fuera y oscuridad hacia dentro* y esta es una primera evidencia de nuestra realidad como formadores. Esto significa que necesitamos primero una victoria privada con nosotros para tener una victoria pública con los demás (Covey, 1996).

Otro componente importante es el currículo y en nuestras instituciones educativas coexisten tres versiones: (a) un currículo oficial, prescrito por las autoridades educativas, (b) un currículo oculto, derivado de la rutinas, prácticas y costumbres que se dan en la institución y (c) un currículo real como expresión del balance de los dos anteriores. Lo que indica que es una cosa es la que nos dice el programa que enseñemos; otra la que realmente enseñamos y otra distinta es la que aprenden los alumnos. En esta realidad los docentes deben mediar con los alumnos y procurar su formación en un proceso que tiende a ser normalizador, regulado, progresivo, público y controlado (Echeverría, 1998).

En relación con nuestros alumnos ¿Los tratamos con respeto? ¿Consideramos sus opiniones? ¿Leemos con interés sus trabajos? ¿Promovemos la solidaridad y la justicia entre ellos? ¿Intentamos aprender sus nombres y los valoramos como personas? Es importante destacar que el propósito de formar necesita una teoría pedagógica, pues, la pedagogía se fundamenta en la formación y este proceso debe tener como orientación al hombre, entonces, necesitamos una antropología y una cosmovisión; es decir, una concepción del hombre que se quiere formar y un proyecto de la sociedad que queremos.

¿Cómo es el proceso de mediación que desarrollamos? ¿Cómo es la enseñanza? ¿Tenemos presente los aportes de la neurociencia? ¿Trabajamos con los sistemas de representación visual, auditivo y kinestésico? ¿Consideramos los procesos cognitivos básicos y superiores?

¿Promovemos la investigación? ¿Valoramos las iniciativas? O por el contrario a medida que avanza el tiempo nuestra mediación se hace repetitiva, cae en la rutina y, promueve el aprendizaje sin significación ni relevancia y caemos en la acción de ser reproductores automáticos de la competencia práctica, en la cual es posible se dominen unos procesos y estrategias, que en la actualidad dan resultado, pero que con el tiempo convierten la actividad docente en superficial y sin sentido. De esta forma comenzamos a ver como normal lo que no es normal.

Es importante destacar 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 se difunden, de manera sistemática y metódica. Lo que orienta y sustenta a la educación es la finalidad, es la respuesta al ¿Para qué educar? No hay sociedad que no tenga un perfil humano acorde con los intereses predominantes, a la cosmovisión que se acepta como representativa del colectivo que es la que se entrega mediante la acción pedagógica a las generaciones de relevo. Nuestra sociedad tiene un conjunto de valores que son dignos de promoverse en tanto se convierten en fines; es decir, asumen una condición teleológica. Una mirada a la historia de la educación muestra cuales fueron los valores predominantes: Los griegos educaron para el logos. Los romanos para el orden. La edad media para la santidad. El renacimiento para la individualidad, la edad moderna para la productividad (Donoso, 1999).

“Logos”, “orden”, “santidad”, “individualidad”, “productividad” son todos valores y a la vez fines, que en determinadas coyunturas históricas, se aceptaron como dignos de ser alcanzados, es decir, socializados, ¿Y en la actualidad, en la llamada sociedad post moderna, es muy difícil determinar que el valor fundamental que se ha asignado a la educación es la competitividad en el mercado? ¿Es un atrevimiento decir que la educación ha sido convertida en el sector final de la economía? ¿Es casual que en el vocabulario educativo estén presentes categorías, conceptos y significados cuyo origen y definición está en la economía y que en el campo educativo se convierten en dudosas metáforas? Esto explica que a veces encontramos docentes y/o expertos que dicen que en

lugar de alumnos tienen clientes y esto ha generado una curiosa figura para la educación, pues, ya no es el hombre el centro de la actividad educativa sino el mercado.

Por otra parte también es verdad que en el análisis del problema tiene vital importancia el lenguaje que al aludir al conjunto, lo hace por medio de parcelas, e identifica temas parciales con la pretensión de abarcar la totalidad. El fenómeno de la perversión en el lenguaje, no sólo es una característica ontológica, sino también responde a la función social que, con el decir eufemístico y el curriculum oculto, intenta reflejar falsas realidades.

La escuela, instituto, universidad, como referencia educativa, y espacio dialéctico donde se desarrolla nuestra práctica pedagógica, no escapa a estos juegos del lenguaje que sirven para modernizarnos e intentar estar al día en el decir, pero que en esencia encubren dramáticas situaciones, que al llamarlas por su nombre inquietaría nuestras conciencias.

Ahora los profesores, los maestros no son tales sino facilitadores; ya no hay trabajo universitario, sino productos académicos tangibles; nuestros niños ya no salen al recreo, sino al espacio lúdico; ya no hay vacaciones, sino segmentos de ocio; ya no se pide ayuda sino una segunda; ya no se aprende a leer, sino a decodificar; ya no hay igualdad de oportunidades educativas, sino equidad; ya no son los fines de la educación los que importan, sino la reforma curricular; ya no se habla de los desertores ni de ausentistas, sino de los excluidos; ya no se organizan vendimias, sino festivales gastronómicos; ya no se estudia, sino se navega y algunos docentes ya no dicen que todo está bien sino todo fino.

Todos estos elementos pueden ser útiles para: (a) desarrollar un proceso reflexivo en la reconstrucción de nuestra práctica pedagógica, y (b) definir un criterio teórico-metodológico que permita establecer la diferencia entre el docente que aspiramos ser y el que realmente somos, y así procurar la correspondencia entre la prédica y el testimonio en nuestra vida docente.

Saber Pedagógico

Los docentes generamos teorías, como fundamento consciente o inconsciente de nuestra práctica pedagógica, que pueden contribuir a la constitución de una base de conocimientos sobre los procesos que explican nuestra actuación profesional. Este reconocimiento constituye un nuevo referente, desde el cual se replantea el problema de la formación permanente del docente, como opción de su desarrollo personal y profesional; genera, además, un proceso reflexivo importante que, desde una postura crítica en relación con sus actuaciones, inicia una búsqueda de fundamentos para que las prácticas pedagógicas de los docentes tengan sentido y con ese proceso contribuyan a producir teorías que fortalezcan su ejercicio docente.

Ahora bien, considero que esta realidad del docente como generador de conocimientos, cuando reflexiona desde su práctica, reconstruyéndola y resignificándola no ha sido estudiada de manera sistemática, amplia y suficiente en nuestros escenarios educativos. Sin lugar a dudas, es una situación que debe ser examinada como consecuencia de las implicaciones que tiene, entre algunas, en las siguientes áreas: (a) políticas de docencia del Estado, (b) programas de formación docente de las universidades y (c) ejercicio docente y práctica pedagógica en las instituciones educativas, por citar los más importantes.

En consecuencia, estamos frente a un vacío teórico en relación con el estudio sobre la construcción del saber pedagógico de los docentes. Este hecho es de interés para quienes investigamos sobre los problemas de la educación; pues es evidente el protagonismo y la responsabilidad del docente en las diversas instancias donde se planifica, organiza, ejecuta y evalúa el proceso educativo como factor importante en el desarrollo y progreso de la sociedad.

Una nueva perspectiva en la actuación docente, en relación con sus concepciones, prácticas y sus posibilidades de construcción y reconstrucción de su saber, plantea nuevas preguntas sobre este objeto de estudio, no discutidas, ni respondidas en nuestra comunidad académica: ¿Cuál es la naturaleza de los saberes pedagógicos que poseen los docentes

a partir de la reflexión sobre su formación y experiencia en la práctica cotidiana del aula? ¿Cuáles son las condiciones asociadas a la construcción y reconstrucción del saber pedagógico de los docentes? ¿Cómo se puede explicar la construcción y reconstrucción del saber pedagógico desde la perspectiva de los docentes, con referencia a su proceso de formación y práctica pedagógica? y ¿Qué implicaciones tiene esta nueva manera de investigar la generación del saber pedagógico en la formación y, especialmente en el desarrollo profesional con vista a la educación permanente?

La búsqueda sistemática y rigurosa de respuestas a tales inquietudes puede resolver este vacío teórico, puesto que es necesario disponer de nuevas referencias ontológicas, epistemológicas, teóricas y metodológicas en la concepción y diseño de los programas de formación docente, inicial y en ejercicio, dentro de las alternativas curriculares que imponen los nuevos tiempos, caracterizados por el cambio, la incertidumbre y la complejidad. Desde esta referencia se sustenta la concepción del saber pedagógico no sólo como acumulación y reproducción de conocimientos y modos de hacer, sino además y fundamentalmente como reconstrucción de la acción pedagógica lo que a la par de conducir a un posible mejoramiento o estancamiento de la misma práctica, puede contribuir a consolidar el cuerpo teórico de la pedagogía.

El saber pedagógico son los conocimientos, contruidos de manera formal e informal por los docentes; valores, ideologías, actitudes, prácticas; es decir, creaciones del docente, en un contexto histórico cultural, que son producto de las interacciones personales e institucionales, que evolucionan, se reestructuran, se reconocen y permanecen en la vida del docente (Díaz, 2001).

Esta definición propuesta contiene tres entidades básicas: (a) cognitiva, expresada en dos direcciones: formal e informal, (b) afectiva, y (c) procesual. La entidad cognitiva está referida a las formas y/o instancias desde las cuales se origina el saber y pueden ser, las formales; en este caso los estudios escolarizados o informales que corresponden a otros escenarios distintos a los escolares: laborales, religiosos, artísticos

o en otros espacios de las sociedades intermedias. Esta entidad cognitiva está asociada a los contextos desde donde se origina ese saber.

La entidad afectiva está referida a sentimientos, afectos y valores. El docente se forma a partir de una persona que posee una antropología y una cosmovisión y en esa concepción son elementos constitutivos sus componentes afectivos que forman parte inseparable de su vida personal y actuación profesional. En esta entidad se integran los significados de las relaciones del docente con su comunidad pedagógica, constituida por otros docentes, directivos, estudiantes, padres y representantes; y demás personas vinculadas al proceso educativo.

La entidad procesual denota flujos permanentes de interacción, construcción, reconstrucción, reconocimiento y permanencia que se dan al interior del docente, en un contexto histórico cultural, institucional y social que le sirven de marco. Es importante significar que esta entidad supone un saber pedagógico complejo y dinámico; es decir, sujeto a cambios

Se trata, desde estas ideas reflexionar sobre cómo ha sido y es la construcción de nuestro saber pedagógico y cuáles son los contextos que más han contribuido con su desarrollo, entre ellos: académico, laboral, familiar y/o la vida cotidiana que se da en las sociedades intermedias.

Formación Docente

Estas dos representaciones; es decir, práctica pedagógica y saber pedagógico contribuyen a intentar responder ¿Cómo es nuestra formación docente? Esta respuesta deberá orientarse en dos planos. El primero referido a la formación académica recibida en las universidades e instituciones de educación superior que concluye provisionalmente con el grado académico de pregrado y/o postgrado.

El segundo plano está dado por la formación que se da en el ejercicio de la profesión docente y en la decisión que tomamos de desarrollar un plan personal, visto que, la universidad contribuye con un bajo porcentaje de los saben la elaboración de saberes y dominios. El mayor porcentaje

procede de las múltiples relaciones contextuales que se dan en la sociedad y en los últimos años por la influencia de las nuevas tecnologías de la información y comunicación que se han convertido en una “escuela paralela” en nuestro proceso formativo.

La formación del docente, licenciado o profesor, en la mayoría de los casos, concluye en la escolaridad al no disponer de un plan de formación permanente. Una vez concluidos los estudios universitarios, en parte, con carencias y vacíos el docente ingresa al ejercicio profesional o continúa con su ejercicio docente con un conjunto de saberes dispersos, difusos, superficiales que lo acompañan durante su desempeño; a los cuales se suman la rutina, conformismo, condiciones adversas del medio, ausencia de programas de formación y un abandono intelectual que se apodera del docente ayudado por la fragilidad de un compromiso que no ha podido desarrollar.

Se trata de hacer un balance, sobre como consideramos nuestra formación docente en relación con los siguientes criterios: (a) formación personal, (b) formación teórica, (c) formación disciplinar y (d) formación como investigador y lo que es más importante la promoción de los valores como la libertad, el respeto a la dignidad de la persona, la solidaridad, el pluralismo y la justicia social.

Estas consideraciones nos llevan a examinar los modelos de formación docente (Tejada, 2000), y detenernos a pensar en como ha sido nuestro proceso formativo. ¿Será de orientación artesanal?; es decir, parecido a la formación de los artesanos de la edad media donde un aprendizaje servía para toda la vida y, cuando se abandona el trabajo, se sabía que los que quedaban seguirían haciendo lo mismo, de la misma manera y con herramientas iguales a las suyas; o una orientación academicista donde se ve al profesor como un especialista en una o varias disciplinas y el objetivo fundamental de la formación es la transmisión de conocimientos científicos y culturales para dotar a los profesores de bases en el dominio de la materia; o por el contrario será de orientación de orientación técnica, donde el profesor es considerado como un técnico que domina las aplicaciones del conocimiento científico producido

por otros y convertido en reglas de actuación. El centro de interés está en el conocimiento del contenido y en las destrezas necesarias para la enseñanza.

¿Será de orientación personalista? el cual centra la atención sobre la persona con todos sus condicionantes y posibilidades. La formación deja de ser un proceso de enseñar, para pasar al autodescubrimiento personal, el tomar conciencia de si mismo; es decir, se trata del desarrollo total de la personalidad y no de conductas específicas; o de orientación práctica donde la fundamentación es que la enseñanza actividad compleja se desarrolla en escenarios singulares, claramente determinada por el contexto. El docente tiene que desarrollar su sabiduría experiencial y su creatividad para afrontar las situaciones únicas, ambiguas, inciertas y conflictivas que configuran la vida del aula. En esta situación es la práctica el elemento vertebrador de la formación docente, de manera que es en ella y a partir de ella como se organizan los programas de formación.

También pudo ser de orientación social-reconstruccionista, que pone de relieve el carácter crítico de la enseñanza entendida como una actividad social saturada de opciones de carácter ético, en la que los valores que presiden su intencionalidad deben traducirse en principios de procedimiento que rijan y se realicen a lo largo de todos los procesos de enseñanza y aprendizaje. La constante necesidad de actualizar la formación de los profesores se plantea como una cuestión imprescindible para evitar la rutinización del profesional y la obsolescencia del sistema educativo.

Es posible, entonces, que nuestra formación docente esté influida de manera marcada por uno de los modelos anunciados anteriormente; o que tenga elementos de uno u otro, queda entonces para la reflexión personal determinar como puedo identificar mi modelo de formación, desde las características señaladas en los párrafos anteriores.

Vale la pena, en este contexto, considerar el estudio comparado de **los modelos innovadores de formación docente** (Murillo, 2005). El estudio examinó siete experiencias innovadores consolidadas en las siguientes universidades: (a) Pedagógica de Colombia, (b) ARCIS en

Chile, (c) General Sarmiento en Argentina (d) Minas Gerais en Brasil (e) Universidad Fumbiolt de Berlín (f) en la Universidad de Soas en los países bajos y (g) en la Universidad autónoma de Madrid.

Desde una perspectiva global las características son las siguientes:

1. **Cultura innovadora.** Entendida como el conjunto de actitudes, necesidades y expectativas conocidas y compartidas por toda la comunidad escolar que hacen que el centro de formación tenga una actitud positiva hacia los procesos de cambio y se encuentre comprometido con la mejora del proceso formativo y sus resultados. La cultura innovadora es una forma especial de ser y de actuar del centro en su conjunto.
2. **Contextualizados o contextuados.** La propuesta innovadora está contextualizada en tres elementos: (a) la institución donde se sitúa, (b) su entorno social y geográfico y (c) su marco histórico.
3. **Con un claro marco teórico.** Detrás de cada propuesta hay un concepto de docente, de sistema educativo y de sociedad surgidos de la reflexión colectiva y concretada en una serie de propuestas prácticas. Cualquier iniciativa innovadora debe orientarse en unos principios rectores y ser coherente con ellos. Si se decide, por ejemplo que las prácticas se desarrollen desde el primer semestre de la formación del futuro docente es porque se parte de un enfoque en el que la interrelación teoría práctica es la que ayuda a desarrollar las capacidades buscadas en los estudiantes. Si por el contrario se piensa que las prácticas suponen la aplicación de la teoría, estas estarán al final de la formación.
4. **Enfoque de abajo hacia arriba.** Para que un proceso de transformación pase de las palabras a los hechos es necesario que la iniciativa, el impulso y la coordinación de los esfuerzos de cambio provengan del centro. El cambio será real si es la comunidad, en sentido amplio, quien ha liderado ese cambio.

Estas características nos llevan a presentar las principales tendencias que pueden contribuir a orientar los procesos orientados a elaborar un

modelo de formación docente: (a) Formación basa en competencias, (b) Interrelación teoría práctica, (c) La investigación como forma de reflexión, (d) Una visión transdisciplinar de la formación, (e) Combinación de una formación generalista con la especializada, (f) Formación semipresencial como estrategia para la formación de docentes en servicio (tic).

Todas estas reflexiones y consideraciones me llevan a replantearme una pregunta que hice hace varios años ¿Será que el título de licenciado o profesor será válido para toda la vida? Esta pregunta es válida para todas las profesiones, pero de nosotros es de quien mas espera la sociedad y pienso que es necesario detenernos cada cierto tiempo, reflexionar sobre nuestro ser y nuestro saber, y comprometernos con la formación permanente para que nuestro título tenga vigencia.

Pero esta opción de la formación docente requiere de mucha paz espiritual que tiene que partir de un proceso de reconciliación con nosotros mismos para poder reconciliarnos con el otro. De un compromiso conmigo y con Dios para poder comprometerme con el otro. No somos *vendedores de palabras* como diría San Agustín en las Confesiones cuando renunció a su condición de profesor durante su proceso de conversión y mucho menos el saber podrá ser mas importante que el ser.

Estas ideas deben tener como propósito insistir en la formación de un docente-investigador que trascienda la enseñanza y que investigue desde su práctica pedagógica y sobre los hechos que afectan la vida educativa. La actuación del docente no debe ser sólo para consumir conocimientos producidos por otros (Elliot, 1997), sino que al reivindicar la condición de generador de teorías, está en la posibilidad de producir nuevos conocimientos que deben ser socializados y sistematizados para que sean útiles a la sociedad. La investigación no es sólo un hecho metodológico; es un hecho social, cognitivo, discursivo, psicológico, organizacional. La investigación tiene muchas facetas adicionales al punto de vista epistemológico.

Pero este proceso formativo de investigadores requiere resolver, en primera instancia, los aspectos organizacionales. Es imposible un investigador sin una organización a la que el se sienta adscrito y a la que el

siente que pertenece. Es necesario desarrollar una cultura organizacional en investigación. No obstante, la responsabilidad de las organizaciones formales es insustituible en este proceso, pero la responsabilidad de la formación de investigadores no se puede delegar sólo en los profesores de metodología de la investigación, ni en los tutores de trabajos de grado ni en ningún otro factor de carácter individual, es una responsabilidad de las organizaciones (Padrón, 2002).

No obstante, la eficiencia de un investigador estará condicionada a los siguientes componentes: (a) un componente informacional en un sistema de conocimientos actualizados, tanto en el plano general como en el especializado, (b) un componente axiológico; es decir, de valores que orienten su vida y su actividad profesional y (c) un componente procedimental, el saber hacer, en atención a un sistema de tecnologías, técnicas que contribuyan con el trabajo de su área de estudio.

Conclusiones

La formación docente puede ser examinada a través de sus dos categorías de análisis más importantes: la práctica pedagógica y el saber pedagógico, las cuáles se caracterizan por su complejidad. El docente desde el deber ser de su actuación profesional, como mediador y formador, debe reflexionar sobre su práctica pedagógica para mejorarla y/o fortalecerla y así elaborar nuevos conocimientos, pues, en su ejercicio profesional continuará enseñando y construyendo saberes en los diversos espacios de mediación donde convergen símbolos y significados en torno a un currículo oficial y uno oculto.

Desde esta perspectiva la reflexión constituye un componente determinante porque es un proceso de reconstrucción de la propia experiencia que logra: (a) reconstruir situaciones donde se produce la acción; lo que conduce a que los docentes redefinan la situación donde se encuentran reinterpretando y asignando nuevo significado a las características conocidas, (b) reconstruirse a sí mismos como docentes que permite tomar conciencia de las formas en que estructuran sus conocimientos, afectos y estrategias de actuación y (c) reconstruir los supuestos acerca de la práctica pedagógica.

La reflexión así desarrollada es una forma de practicar la crítica con el objetivo de provocar la emancipación de las personas, cuando descubren que tanto el saber pedagógico como la práctica pedagógica son construcciones sociales de la realidad que responden a diferentes intereses que pueden cambiar históricamente (Gimeno y Pérez, 2000); no obstante, la experiencia se convierte en credencial para el ejercicio de la docencia. En la mayoría de los casos esta vida experiencial es asociada con los años de servicio y/o trabajo profesional; lo que supone que a mayor cantidad de años de ejercicio docente más experiencia se posee, lo cual conduce a confundir antigüedad con experiencia.

Es posible, entonces, transformar las prácticas pedagógicas, si se generan los espacios institucionales necesarios para reflexionar acerca de los supuestos que las sustentan. Se requiere para ello una disposición individual favorable a la crítica y a la aceptación de la incertidumbre y la

propia vulnerabilidad, que, a su vez, necesita de una sociedad democrática y respetuosa de la diversidad y del espacio del otro.

Referencias

- Covey, S. (1996). *Los siete hábitos de la gente altamente efectiva*. Argentina: Paidós.
- Díaz, V. (2001a). *Construcción del saber pedagógico*. Sinopsis Educativa, Revista Venezolana de Investigación., 1(2), 13-40.
- (2004). *Currículum, investigación y enseñanza*. San Cristóbal: Litoformas
- Donoso, U. (1999) *La transversalidad y el currículo desde una mirada herética*. Conferencia dictada en la ULA Táchira. Echeverría, J. (1998). *Filosofía de la ciencia*. Madrid: Akal
- Elliot, J. (1997). *La investigación – acción en educación*. Madrid: Morata
- Gimeno J. y Pérez A. (2000). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Las confesiones de San Agustín (1986) Caracas: San Pablo.
- Murillo, F. (2005) *Modelos innovadores de formación docente: un estudio comparado*. Kipus, III encuentro internacional. El conocimiento que educa. Bogotá
- Padrón, J. (2002). *Como formar un docente investigador*. Ponencia presentada en foro electrónico en III Jornada de Investigación Educativa UPEL-Táchira.
- Tejada, J. (2000). *Perfil docente y modelos de formación*. En S La Torre. y O. Barrios. (Comps). *Estrategias didácticas innovadoras* (pp. 16-44). Barcelona, España: Octaedro.