

Formación permanente de los profesores de formación pedagógica en la UPEL-IPB

Valeria Araya

Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Instituto Pedagógico de Barquisimeto. Av Vargas con Av. Las Palmas, Piso 3, Of. 315, Barquisimeto, Venezuela. E-mail: valaraya@yahoo.com

Resumen

La investigación es parte de un trabajo más integral orientado al análisis de la práctica de los docentes que trabajan con el componente de Formación Pedagógica (FP) en la UPEL-IPB. En este caso nos ocupamos de una de las sub-categorías identificadas en ese proceso: la **Formación Permanente**. El estudio asume la investigación cualitativa como forma de producción de conocimiento, la etnografía como método y la etnografía crítica como enfoque conceptual. El análisis de la información se hizo desde el punto de vista de su contenido usando como referente a la Pedagogía Crítica, condujo a la identificación de categorías y sub-categorías, una de las cuales es objeto de este trabajo: la **Formación Permanente de los Profesores de FP**. Al respecto concluimos que la Formación Permanente a la cual tienen acceso los docentes de la UPEL-IPB sigue los mismos esquemas disciplinares que dominan la formación inicial. No existe Formación Permanente en el campo pedagógico, lo cual se inscribe en la visión de la universidad respecto de una Formación Docente centrada en el saber disciplinar. Asumiendo la Pedagogía Crítica como referente, el trabajo aporta elementos que pueden contribuir a la discusión orientada a la transformación de la Formación Docente comenzando con la Formación Permanente de los profesores formadores en el específico campo pedagógico.

Palabras clave: Componente de Formación Pedagógica, Formación Permanente de los Docentes, Pedagogía Crítica.

Recibido: 15-03-2009 ~ Aceptado: 22-04-2010

Continuing Education for Professors of Teacher Training at the UPEL-IPB

Abstract

This research is part of a more integral work oriented toward analyzing the practice of teachers who work in the Pedagogical Training Component (PTC) at the UPEL-IPB. This study considers one of the subcategories identified in the process: **Continuing Education**. The study adopts qualitative research as a form of knowledge production, ethnography as its method and critical ethnography as the conceptual approach. Information was analyzed from the viewpoint of its content, using Critical Pedagogy as a referent, leading to the identification of categories and subcategories, one of which is the object of this work: **Continuing Education for Professors of Teacher Training**. Conclusions are that the continuing education to which professors have access at the UPEL-IPB, follows the same disciplinary schemes that dominate initial training. Continuing education does not exist in the pedagogical field, which accepts a vision of the university centered on disciplinary knowledge in regard to teacher training. Taking Critical Pedagogy as a referent, this work contributes elements to a discussion oriented toward transforming teacher training, starting with continuing education for the professors who train teachers in the specific pedagogical field.

Keys words: Pedagogical Training Component, continuing teacher education, Critical Pedagogy.

Introducción

Los grandes cambios que se han operado en los últimos tiempos, especialmente en el conocimiento, han estremecido las bases de la sociedad, generando presiones sobre los sistemas establecidos. Es el caso de la educación, la cual ha sufrido el impacto de los cambios ocurridos particularmente en el ámbito de las teorías que le sirven de base. Estos cambios, cuyo origen se encuentra ligado a la revolución paradigmáti-

ca (Kuhn, 1992), han creado nuevas visiones que, a su vez, están haciendo de la educación actual un campo extremadamente dinámico, lleno de expectativas y promesas cuya concreción constituye el mayor de los retos. Estructurar las modificaciones en los sistemas para acoger las nuevas visiones no es tarea fácil ni de corto plazo, de hecho estamos viviendo desde hace algunas décadas una especie de transición, caracterizada por la yuxtaposición de

tendencias, eclecticismo a nivel de las prácticas y polarizaciones diversas.

La educación, por lo demás, no es una actividad sencilla, por su misma naturaleza constituye un campo fundamentalmente práctico pero que se relaciona de manera esencial con la teoría, en una reafirmación permanente de carácter interdisciplinar. Por otra parte, tampoco la educación es una actividad neutra o aséptica, sino que tiene nexos de compromiso de carácter ético e ideológico que son ineludibles. Como tal, en ella recae, parcialmente, la responsabilidad de formar ciudadanos que actúen de manera crítica y responsable frente a los problemas que el medio les plantea (Porlán y Rivero, 1998). Así, los alumnos deben construir no sólo conocimientos, sino también valores, en el decir de Santos (1995) citado en Porlán y Rivero (1998): "el compromiso de la escuela empieza por encarnar en sus estructuras y funcionamiento los valores que desea defender y promover en la sociedad" (pág. 38).

En este marco las acciones más inmediatas parecen ser aquellas que conduzcan a crear espacios destinados a la investigación como un medio para enfrentar la incertidumbre en que se vive. La urgencia de desarrollar una investigación cercana a los agentes educativos tendría el sentido de conectar la teoría a la práctica e involucrar a los docentes

para que sus acciones educativas resulten responsables y significativas. Esta clase de práctica no es posible sin atender a la formación de los profesores y es precisamente aquí donde se inserta nuestro trabajo, el cual se centra en la formación permanente -en el campo pedagógico- de los profesores formadores de docentes, en el contexto de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador- Instituto Pedagógico de Barquisimeto (UPEL-IPB).

Formación Pedagógica Permanente

La formación permanente de los profesores formadores ha constituido una acción constante de la UPEL en los últimos treinta años. Los docentes han contado con un sistema de posgrado y con una oferta variada de cursos de capacitación que, al menos, desde un punto de vista formal, ha satisfecho sus necesidades. Sin embargo, la oferta académica del sistema de posgrado -especialización, maestría y doctorado- ha seguido la misma tendencia observable en la formación inicial, es decir se ha centrado básicamente en ampliar y profundizar el conocimiento disciplinar de las diferentes especialidades. Estas acciones revelan la concepción de la Universidad respecto a la Formación Docente, la cual se orienta por esquemas que valoran al conocimiento disciplinar como el único conocimiento válido. Según nuestro

criterio, tales concepciones han contribuido a intensificar la desvalorización de la formación pedagógica, principal problemática que hemos observado en nuestra investigación. Una formación docente que ha descuidado los aspectos profesionales porque estos son considerados secundarios a la luz de los esquemas teóricos que orientan la actividad formadora.

Por otra parte, la complejidad creciente de los contextos educativos actuales exige cambios en la formación docente, la cual debería orientarse a la formación de profesionales autónomos, capaces de enfrentarse a la incertidumbre del contexto. La formación actual, tanto inicial como permanente, está centrada en el conocimiento disciplinar de la especialidad del profesor y, en consecuencia, es ajena a los grandes cambios que se han operado en la sociedad y que exigen un profesor con una visión más integral del proceso educativo. Así pues, creemos que es necesario comenzar a identificar los campos en los cuales se debería concentrar una Formación Permanente de los profesores formadores que pueda abrir las posibilidades de cambio en las concepciones de Formación Docente. Entre los aspectos más urgentes de abordar están el saber profesional y la profesionalidad docente.

El saber profesional es un conocimiento práctico, profesionalizado y dirigido a la intervención en ámbitos

sociales; no es propiamente un conocimiento académico, no se identifica con ninguna disciplina concreta, en consecuencia su epistemología no coincide precisamente con la del conocimiento científico. Se apoya en tres diferentes tipos de fuentes: las metadisciplinas, el conocimiento disciplinar y la experiencia profesional. Las metadisciplinas son las cosmovisiones o teorías generales (constructivismo, teoría crítica, otras) que, a pesar de su generalidad tienen efectos muy concretos sobre la práctica pedagógica. El conocimiento disciplinar se refiere a las disciplinas relacionadas con los contenidos curriculares y aquellas relacionadas con la enseñanza (Pedagogía, Psicología, Currículo, otras). La práctica profesional, por su parte, incluye los saberes rutinarios, entendidos como guiones o esquemas de acción, los principios y creencias personales y los saberes curriculares sistematizados, referidos al conocimiento conciente del profesor acerca de cómo gestionar el proceso didáctico (Porlán y Rive-ro, 1998).

La profesionalidad del docente es un aspecto que ha sido insuficientemente incluido tanto en la investigación como en la intervención educativa. Aún cuando en los últimos años se han trabajado conceptos que conducirían a perfeccionar el perfil profesional del docente, éstos, en la mayoría de los casos hacían referencia a producción efi-

ciente, fundada en metas objetivas, aplicación eficaz de técnicas y de sistemas rigurosos de evaluación que proporcionen garantía de excelencia. El proceso de producción se fundamenta en elaborados sistemas de gestión y sus fines se orientan según imperativos económicos que inducen y apoyan la tecnificación de la sociedad. Mientras tanto, la actividad profesional docente incluye como elemento fundamental a la interacción social y ésta es difícil de reducir a procedimientos técnicos y a las certidumbres que promete la tecnología.

En consecuencia, proponemos la reconceptualización de la profesionalidad, entendiéndola como una forma de actividad educativa orientada hacia la práctica, en los términos de Grundy (1998):

Cuando una ocupación se desarrolla como una forma de práctica y no como una forma de producción, entran en juego las ideas éticas del "Bien". Esto nos recuerda la importancia de la "ética profesional" e indica que el tipo de ocupaciones que hoy consideramos "prácticas" incorporan la forma de actividad humana que recoge el término griego *praxis*. Esto significa que, aunque las consideraciones de la eficiencia y la eficacia sirven como criterios para juzgar el resultado de la acción productiva, para la persona profesional, predominan las consideraciones éticas (pág. 68).

Las razones que mueven a hacer el planteamiento de una formación permanente de los profesores en

términos del análisis y reconceptualización de la profesionalidad del docente se derivan de la observación y autoobservación de la práctica de los profesores que trabajan en el componente de Formación Pedagógica y de la identificación de algunos de los principales vacíos que parecen derivarse de la orfandad formativa en que permanecen estos profesionales.

Entre los elementos identificados que justifican la necesidad de intervenir en términos de formación permanente se puede mencionar que la mayoría de los docentes involucrados en la formación pedagógica se manejan y se reconocen a sí mismos como ejecutores acrílicos del currículo. Las circunstancias que rodean el ejercicio profesional, los lineamientos curriculares, los procesos administrativos, en fin, la cultura de trabajo al interior de la universidad, han limitado la participación activa de los docentes en los procesos de evaluación, diseño y reforma curricular, haciendo que aquella sea, la mayoría de las veces marginal u obligada. Por otra parte, existe la convicción entre los profesores del componente, de que los estudiantes no aprecian la formación docente o, al menos, no de la misma manera en que valoran la formación especializada. Se cree que entre las razones para tal desequilibrio se pueden contar la estructura del diseño curricular y las características de la práctica pedagógica

de los profesores responsables de la formación específica.

En este sentido se observa desvinculación entre las concepciones teóricas explícitas de los profesores y su práctica. Así, se pueden citar tendencias pedagógicas tradicionales encubiertas en prácticas aparentemente innovadoras, el valor desproporcionado que se asigna a algunos aspectos del proceso educativo, especialmente a las estrategias, las cuales adquieren en este marco calidad de fines más que de medios, revelan el predominio de concepciones espontaneístas o tecnológicas -en el mejor de los casos- en la formación docente.

Asimismo, persiste en la comunidad universitaria, en general, una valoración del conocimiento disciplinar por encima del conocimiento pedagógico, situación que se desprende del discurso y se expresa en torno a la idea de que los docentes que no están capacitados para ser especialistas de buen nivel, pueden ocuparse de la formación pedagógica.

Por otra parte, siendo la profesión docente un ejercicio crítico, inmerso en el marco más amplio de las finalidades de la educación, la formación de docentes enfrenta problemas derivados de las definiciones de calidad en la educación, de las metas y fines de la misma, según si éstas definiciones enfatizan valores intrínsecos o instrumentales.

La formación permanente de los profesores formadores no puede des-

cuidar la investigación en relación a la idea de profesionalidad, ligada a la concepción de educación, al tipo de educación que se desea. En consecuencia, no puede dejarse de lado el análisis de las tendencias predominantes a lo largo de las diferentes épocas, tanto en la educación, como en la formación de los profesores y que permiten explicar -al menos parcialmente- las características que han asumido estos procesos a lo largo de la historia reciente. En términos generales, la literatura refiere propuestas prescriptivas, hacia lo que el docente debe ser, en síntesis, un panorama que privilegió lo normativo sobre lo esencial.

Frente a este panorama, hemos explorado las ideas que manejan los profesores para llegar a algunas elaboraciones teóricas conducentes a definir la forma en que los profesores puedan -a través de procesos de formación permanente- desarrollarse y construir espacios de interacción destinados a elaborar su propia concepción de "ser docente" de carácter integral. En la misma deberían incluir su capacidad para enfrentar los desafíos que deban asumir, las condiciones de la práctica y la naturaleza esencial de su trabajo.

Metodología

Con la intención de contribuir a la transformación y perfeccionamiento de la práctica de los profesores de Formación Pedagógica se

consideró a la Formación Permanente como parte de un proyecto más amplio que incluyó la exploración de diferentes dimensiones de la actividad docente. El estudio asumió la investigación cualitativa en la forma de producción de conocimiento científico y utilizó la etnografía como método, el cual permitió acercarse de manera exploratoria al conocimiento de los profesores de Formación Pedagógica en lo que respecta a su formación permanente. Ahora bien, se usó la etnografía no sólo en la vertiente metodológica sino también en su aspecto conceptual y en tal sentido se adoptó la etnografía crítica.

Entre sus etapas la investigación contempló una fase preparatoria destinada a la selección del campo de investigación, la elaboración del diseño y los contactos con el escenario (profesores del Departamento de Formación Docente, unidad académico-administrativa que se encarga de la Formación Pedagógica). El trabajo de campo y específicamente la recogida de la información se llevó a cabo en dos etapas: la primera fue la realización de una Jornada de Discusión de la Formación Pedagógica, en la cual participaron docentes de las tres áreas adscritas al Depto. (Teoría, Tecnología y Ciencias de la Conducta) quienes constituyeron grupos de discusión. La segunda estuvo constituida por entrevistas en profundidad realizadas a tres informantes clave que re-

presentaron a cada una de las tres áreas citadas, respectivamente.

Las técnicas de recolección de información empleadas fueron la observación externa y participante, los grupos de discusión y las entrevistas en profundidad. Como técnicas de análisis de la información se utilizó la triangulación de fuentes y técnicas y el análisis de contenido. El procedimiento utilizó como referencias generales a las proposiciones de Taylor y Bogdan (1990) en el sentido de darle prioridad a la comprensión en profundidad de los escenarios más que al desarrollo de conceptos y teorías. Técnicamente se ajustó a unas etapas de: descubrimiento, codificación y definición de categorías y discusión de hallazgos.

Análisis de Resultados

Teoría y Práctica de los profesores de Formación Pedagógica, Subcategoría Formación Permanente

El análisis de la información obtenida por las diferentes fuentes y a través del uso de distintas técnicas de recolección de información condujo a la identificación de una serie de categorías y subcategorías temáticas, entre las cuales se encuentra la Formación Permanente de los Profesores de Formación Pedagógica. A partir de las categorías identificadas se desarrollaron algunas formas de interpretación y teorización referidas a la Formación Pedagógica, uti-

lizando como criterios referenciales los principios de la Pedagogía Crítica. El Cuadro 1 recoge el procedimiento de categorización general resultado del análisis.

El Cuadro 1 contiene la categorización general que incluye tres grandes categorías y sus respectivas subcategorías. En el marco de la Teoría y Práctica de los Docentes de Formación Pedagógica, aislamos la subcategoría Formación Permanente de los Profesores de Formación Pedagógica.

En esta subcategoría se incorporan todas las ideas asomadas por los profesores informantes respecto a cómo perciben la Formación Permanente que se realiza en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador y a las necesidades del profesorado en relación con esta materia. Entre las ideas que expresan los profesores en torno al tema destacan comentarios relativos a la ausencia de un verdadero proyecto estructurado de programa dirigido a la Formación Permanente de los profesores de Formación Pedagógica. Así tenemos:

No sólo no existe un proyecto de Formación Permanente de los docentes, lo que es absolutamente necesario especialmente en el caso de los profesores que se desempeñan en el componente de Formación Pedagógica, sino que, incluso, el mismo sistema que la universidad provee para la formación permanente de su personal docente, entiéndase cursos de capacitación y programas

de posgrado, no se engarzan dentro de una concepción integral de lo que debe ser la Formación Pedagógica y las necesidades de los profesores en materia de formación (Informante 1)

Se ofrecen maestrías en distintas especialidades, pero yo estoy convencido de que no estamos cubriendo las necesidades reales de los docentes a nivel de su práctica cotidiana. Estamos sí cubriendo necesidades de tipo administrativo, que los docentes de Educación Básica y Media obtengan mejores salarios y que los profesores de la Universidad cumplan con los requisitos para su ascenso en la escala de clasificación. Pero, realmente, los cursos de clasificación, las especializaciones y maestrías no están cubriendo las verdaderas necesidades que los docentes tienen en su práctica profesional (Informante 1)

Yo siento que hace falta que Formación Docente (el Departamento que se encarga de la FP) permanentemente sensibilice a sus docentes. Y esto no es cada año, sino que cada inicio de semestre, debe sensibilizarse a los docentes para que estos no pierdan su norte, no pierdan su visión, que se de cuenta cual es el papel de la Formación Pedagógica. Yo creo que Formación Docente tiene que sensibilizar más a sus docentes (Informante 2)

Yo creo que no, es insuficiente (en relación a la pregunta de si la Formación Permanente de los profesores es adecuada) debe estar más atento a eso, permanentemente, vamos a decir esa palabra !Ideologizar! Permanentemente. De algún modo abriendo conciencia

Cuadro 1. Categorización

Categoría	Subcategoría	Atributos
Categoría 1 Visión de la Formación Pedagógica	1.A. Importancia y lugar que ocupa la FP en la formación de docentes	*Importancia de la FP para la formación de docentes *Lugar de la FP en la formación de docentes
	1.B. Condiciones que distorsionan la FP	Fragmentación Parcelación Falta de Discusión Burocratización Falta de Actuación
Categoría 2 Características de la Teoría y Práctica de los Docentes de Formación Pedagógica	2.A. Visión de la Profesionalidad	Visión de la Profesionalidad * Transmisión * Compromiso Crítico * Valores * Mediación
	2.B. Interdisciplinariedad	Interdisciplinariedad
	<u>2.C. Formación Permanente</u> <u>Formación Permanente</u>	
	2.D. Investigación	Investigación
	2.E. Características de la Práctica	Características de la Práctica • Inconsistencia • Descuido • Desfase de la realidad
	2.F. Relación Teoría-Práctica	Relación Teoría-Práctica
	2.G. Tendencias de la Práctica	Tendencias de la Práctica • Tradicional • Pseudoinnovadora • Espontaneísta
Categoría 3: Percepción de los Profesores respecto al Currículo	3A. Relación práctica-currículo	Relación Práctica-Currículo
	3 B. Adecuación	Adecuación
	3 C. Participación	Participación
	3 D. Tendencias curriculares	Tendencias Curriculares

Fuente: Autor.

¡Mira tu papel! De modo que el profesor no pierda su norte, porque se diluye. La Universidad no está haciendo los mejores esfuerzos, ni los mayores esfuerzos para que el docente esté en ese papel, no lo veo (Informante 2)

...Ya que tampoco hay un programa de formación en la universidad, esa es la debilidad que hay... Yo no siento que la universidad haya tenido un programa que se preocupe, una de las políticas es formar, en el papel aparece, en los documentos aparece, pero tu no ves planes, no ves proyectos concretos, ejecución de proyectos concretos, por ejemplo: ¡Vamos a preparar a los docentes, vamos a prepararlos en esto, vamos a mandarlos a hacer un curso en tal institución! (Informante 3)

Si no hay un programa de formación que permita que el profesor conozca el diseño, sepa como debe aplicar ese diseño, lo que se persigue, hacia donde va la universidad con ese diseño, entonces cada uno va a asumir de manera individual. No hay tampoco una evaluación del desempeño del docente que te permita a ti conocer tus debilidades y querer mejorar. En consecuencia, no hay política de formación (Informante 3)

Si, está dentro de las políticas educativas, la formación permanente de sus docentes, sin embargo, yo observo que cada uno de nosotros tiene que hacer grandes esfuerzos, económicos y de tiempo y del espacio que tiene que dejar y una búsqueda personal e individual, pero no hay una política que se esté ejecutando en función de formarnos a nosotros (Informante 3)

Una de las cosas que yo siempre he comentado es porqué aquí en la universidad tenemos Maestrías en Gerencia, Investigación y otras y los docentes... están estudiando las maestrías para cubrir requisitos de ascenso, pero aquí no se hace un diagnóstico de necesidades, aquí las maestrías no se están creando en función de las necesidades que hay en el colectivo docente (Informante 3)

Integración de Resultados

La Formación Permanente de los profesores de Formación Pedagógica (FP) fue identificada entre otras subcategorías formando parte de un cuerpo de conocimiento mas amplio referido a la Teoría y Práctica de los Profesores de Formación Pedagógica. El análisis de la información referida a ésta subcategoría señala que en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Barquisimeto, no existe un Programa Estructurado de Formación Permanente de los Profesores en relación a la Formación Pedagógica.

Aún cuando las políticas de la universidad contemplan los procesos de formación permanente, la misma ha dado prioridad a la formación en especialidades disciplinares, dejando a la Formación Pedagógica a expensas de las iniciativas individuales de los profesores, lo cual se entiende en el marco de una gestión universitaria que no define con claridad su propio quehacer profesional.

Ahora bien, lo anterior no significa que la universidad no proporcione oportunidades de formación permanente a sus profesores, de hecho la institución, a través de las Subdirecciones de Extensión y de Investigación y Posgrado ofrece variados cursos de ampliación (la mayoría de estos últimos están destinados a usuarios externos) y programas de posgrado que incluyen especialización, maestría y doctorado.

La Formación Pedagógica tal como está concebida en el diseño curricular de la UPEL, como uno de sus componentes (Formación General, Formación Pedagógica, Formación Especializada y Práctica Docente) queda relegada en la formación de los docentes a un lugar secundario, pues aún cuando formalmente no existen diferencias demasiado grandes en cuanto a peso curricular, en la práctica las especialidades constituyen el aspecto central de la profesión.

No resulta extraño entonces que la Formación Permanente que ofrece la universidad no está destinada a fortalecer la Formación Pedagógica de sus docentes, fundamentalmente porque la UPEL no considera a esta formación como su eje principal. La oferta de Formación Permanente de la universidad es de carácter disciplinar y no pedagógica, de hecho, los principales programas de especialización y maestría se estructuran en torno a este último concepto y quizás la

única excepción la constituye el programa de doctorado.

Así pues, nuestros argumentos se apoyan en la idea de que una Universidad Pedagógica debe ser una institución cuyo eje principal sea la Formación Pedagógica. Al respecto Bedoya (2000) dice:

La formación pedagógica debe ser el eje de una entidad formadora de docentes, desde el pregrado hasta el último programa de posgrado (...) Es tarea del profesor orientado por el saber pedagógico ir realizando, ir logrando éste cambio de actitud frente al conocimiento en el estudiante que conciente y directamente ha elegido formarse en el campo de la educación (p. 99).

En el caso que nos ocupa, la formación principal es la de especialidad (Disciplinar: matemáticas, ciencias naturales, lenguaje, otras), lo cual se percibe a través del análisis del diseño curricular, del estudio del pensamiento tanto de docentes como de estudiantes y de la observación de la práctica.

La desvalorización evidente de la Formación Pedagógica se inserta en un escenario donde han predominado históricamente tendencias formativas de carácter tradicional en la enseñanza junto a enfoques academicistas, los cuales promueven el conocimiento disciplinar como eje principal. Siguiendo a Porlán y Rivero (1998) en éste enfoque prevalece el saber disciplinar, que puede ser el relacionado con la especialidad o el de las ciencias de

la educación, ignorando otros saberes, especialmente el del profesor. La misma idea es reforzada por Pérez Gómez (2000) cuando señala que “no se distingue con claridad entre saber y saber enseñar, concediéndose escasa importancia tanto a la formación didáctica de la propia disciplina cuánto a la formación pedagógica” (p. 33).

La persistencia de estos enfoques favorece una visión simplificadora de la enseñanza, del profesor y de su formación tanto inicial como permanente. Una simplificación que, en principio, es epistemológica y prescribe un currículo de yuxtaposición de contenidos científicos y psicopedagógicos, en proporciones determinadas. Pero, además favorece la prevalencia de modelos de enseñanza atrasados, formas espontaneístas (cualquiera puede ser profesor) y copia de modelos. Como lo apunta Bedoya (op. cit.):

“...la necesidad de cambiar el currículo (...) porque éste ha perdido su vigencia y continúa apoyado y sostenido en un paradigma obsoleto o inadecuado: en una *pedagogía tradicional*, es decir, en una *praxis pedagógica* o ejercicio de la enseñanza no orientado propiamente a la *formación*, sino a la capacitación de *empleados* de la educación. Esta práctica pedagógica paradójicamente carece de *pedagogía*, es decir, está en contravía de lo que *hoy* se entiende debe ser la *formación pedagógica* (p.114-115)”.

El análisis de las categorías y subcategorías identificadas en la investi-

gación demuestran la necesidad de transformación de las definiciones y orientaciones del currículo así como de las visiones de los profesores en relación con la profesionalidad y el saber específico. A lo anterior se agregan las condiciones que distorsionan la Formación Pedagógica, entre ellas la fragmentación y parcelación del conocimiento, falta de integración entre disciplinas y profesores, descontextualización y falta de pertinencia, entre otros. Todas las características citadas son coherentes con los modelos teóricos identificados: enseñanza tradicional o academicista, espontaneísta o tecnológica y en todas las condiciones prevalentes interviene de alguna manera la organización curricular por asignaturas (Díaz Barriga, 2005). Este tipo de organización responde a concepciones dominantes de ciencia vinculadas al positivismo y es responsable de las visiones fragmentarias y disociadas que muestran tanto el conocimiento como las imágenes institucionales.

Las consecuencias de lo anterior en la práctica de los docentes se traduce en innumerables problemas entre los cuales podemos citar el empobrecimiento de su capacidad para enfrentar los problemas prácticos que su actividad les demanda, la tendencia a actuar bajo el influjo de teorías implícitas altamente coherentes con las tendencias más tradicionales de la enseñanza. También se promueve el uso

de saberes desarticulados y juxtapuestos derivados de una formación asentada sobre concepciones de la Didáctica como saber instrumental, conectado con el saber específico, en el sentido que saber enseñar una disciplina depende del saber específico de esa disciplina. Todo ello conduce a que cada docente entienda a su modo el proyecto académico de la institución.

Las tendencias teóricas predominantes también son responsables de la falta de discusión, de la fosilización y reificación del acto pedagógico y de su descontextualización entre otros, todo lo cual hace que el profesor aplique los mismos esquemas frente a situaciones cada vez más disímiles y divergentes y pierda su capacidad para valorar la complejidad de las situaciones reales.

Conclusiones y Recomendaciones

Todo lo anterior exige pues la Formación Permanente de los Profesores de Formación Pedagógica y de todos los profesores formadores en un proceso que incluya la reflexión crítica frente a la experiencia práctica, frente a la idea de profesionalidad docente y ante los supuestos aceptados como válidos en el campo de la enseñanza. La reflexión así planteada persigue el desarrollo de un docente entendido como pro-

fesional autónomo, capaz de enfrentar y aceptar la profesión desde la complejidad, relatividad y diversidad del conocimiento profesional.

Así pues, acercarnos a una nueva visión de la Formación Docente debería pasar necesariamente por un cambio en las concepciones de los profesores, en su práctica, en sus ideas en torno a la profesionalidad docente y en cuanto al saber profesional, entre otros. Todo lo anterior requiere necesariamente la modificación integral de la Formación Permanente que ofrece la universidad, orientándola al fortalecimiento de su formación profesional docente antes o conjuntamente con lo disciplinar. Así pues, los procesos de Formación Permanente se deben canalizar de manera que puedan acoger la reflexión constante en torno a: 1. Los fines y principios que orientan la Formación Docente y la Educación en general, así como sus implicaciones de carácter ético e ideológico; 2. Las cuestiones éticas y morales que atañen a la profesión; 3. Los marcos teóricos en los que creemos sustentar la práctica; 4. La consistencia y significatividad de nuestra práctica pedagógica. 5. Las concepciones respecto a la profesionalidad; 6. La forma en que podemos construir el saber profesional; 7. Desarrollar formas de investigación cercanas a los actores docentes, entre otros.

Referencias Bibliográficas

- BEDOYA, J. (2000). **Epistemología y pedagogía**. Bogotá. Ecoe Ediciones.
- DÍAZ BARRIGA, A. (2005). **Ensayos sobre la problemática curricular**. México. Trillas.
- GRUNDY, Sh. (2000). **Producto o praxis del currículo**. Madrid. Morata.
- KUHN, T. (1992). **La estructura de las revoluciones científicas**. Colombia: Fondo de Cultura Económica.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (2000). **La cultura escolar en la sociedad neoliberal**. Madrid. Morata.
- PORLÁN, R. y RIVERO A. (1998). **El conocimiento de los profesores**. Sevilla. Diada: Editora.
- TAYLOR, D. y BOGDAN, R. (1990). **Introducción a los métodos cualitativos de la educación. La búsqueda de significados**. Barcelona: Paidós.