

Pedagogía y formación docente universitaria hoy en Latinoamérica, una visión epistemológica

Miguel Israel Bennasar-García¹, José Atilio Guerrero², Newman Yonander Zambrano-Leal³
Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña / República Dominicana

Resumen

El objetivo del estudio es analizar, desde la perspectiva epistemológica, la pedagogía y la formación universitaria en el contexto latinoamericano hoy. El itinerario metodológico utilizado fue la hermenéutica, que permitió la búsqueda de elementos y teorías sobre el tema, lo que sirvió para el posterior abordaje crítico. Se encontró que la formación docente universitaria es vista como una forma heurística, cuya función es enseñar los diferentes contenidos programáticos; y que no existe una visión epistemológica clara en los procesos de formación universitaria. Esto permitió entender que la pedagogía y la formación del docente universitario son ejercicios epistemológicos que enlazan el quehacer docente y la producción de conocimientos. Tratamos de dar sentido a las experiencias de aprendizajes en el aula desde una óptica fenomenológica, al caracterizar los acontecimientos cognoscitivos como la sucesión de la aprehensión de las experiencias didácticas, que son fuentes de saber en la evolución educativa. Esta última proviene de las experiencias escolares y singulares, que dan sentido a los eventos pedagógicos de un proceso educativo trascendente y necesario.

Palabras clave: formación de docentes, educación, pedagogía, universidad, epistemología

Autor de correspondencia:

¹miguel.bennasar@isfodosu.edu.do

Recibido: 24 de junio de 2020

Revisado: 30 de julio de 2020

Aprobado: 09 de noviembre de 2020

Publicado: 16 de febrero de 2021



Para citar este artículo: Bennasar-García, M., Guerrero, J., & Zambrano-Leal, N. (2021). Pedagogía y formación docente universitaria hoy en Latinoamérica, una visión epistemológica. *Praxis & Saber*, 12(29), e11267. <https://doi.org/10.19053/22160159.v12.n29.2021.11267>

Pedagogy and university teacher education today in Latin America, an epistemological perspective

Abstract

The objective of the study is to analyze, from an epistemological perspective, pedagogy and university education in the Latin American present context. The methodological route used was hermeneutics, which allowed the search for elements and theories on the subject. These were used for the subsequent critical approach. It was found that university teacher education is seen as a heuristic form, whose function is to teach the different syllabus contents; and that there is no clear epistemological perspective in university education processes. This allowed us to understand that pedagogy and university teacher education are epistemological exercises that link teaching with knowledge production. We attempt to give meaning to learning experiences in the classroom from a phenomenological point of view, by characterizing cognitive events as the succession of the apprehension of didactic experiences, which are sources of knowledge in educational evolution. This latter derives from school and individual experiences, which give meaning to the pedagogical events of a transcendent and necessary educational process.

Keywords: teacher training, education, pedagogy, university, epistemology

Pedagogia e formação universitária de professores na América Latina de hoje, uma perspectiva epistemológica

Resumo

O objetivo do estudo é analisar, de uma perspectiva epistemológica, a pedagogia e a educação universitária no contexto latino-americano de hoje. A via metodológica utilizada foi a hermenêutica, que permitiu a busca de elementos e teorias sobre o assunto, que foram utilizados para a abordagem crítica posterior. Descobriu-se que a formação universitária de professores é vista como uma forma heurística, cuja função é ensinar os diferentes conteúdos programáticos; e que não há uma visão epistemológica clara nos processos de educação universitária. Assim, compreendemos que a pedagogia e a formação universitária de professores são exercícios epistemológicos que vinculam o ensino à produção de conhecimento. Tentamos dar sentido às experiências de aprendizagem nas salas de aula de um ponto de vista fenomenológico, caracterizando os eventos cognitivos como a sucessão da apreensão das experiências didáticas, que são fontes de conhecimento na evolução educacional. Esta última deriva de experiências escolares e individuais, que dão sentido aos eventos pedagógicos de um processo educativo transcendente e necessário.

Palavras-chave: formação de professores, educação, pedagogia, universidade, epistemologia

La formación universitaria y la educación son consideradas, en la actualidad, como una de las duplas más poderosas del saber, que involucra el arte de la pedagogía en la producción de conocimientos y el perfeccionamiento de las posturas didácticas. En este sentido, la educación universitaria debe desarrollar nuevas competencias y capacidades destinadas a desarrollar las potencialidades para aprender, desaprender y reaprender, es decir, para “aprender a aprender” y adaptarse a las nuevas exigencias de la sociedad.

Estas reflexiones se desarrollan en el contexto latinoamericano, con respecto a experiencias de algunos países y universidades donde los procesos de formación docente apuntan hacia el progreso y la consolidación de los pueblos. En estos proyectos emancipatorios, tanto la educación como los procesos formativos son claves.

Echeverría (1997) explica la interrelación entre el docente —que enseña y orienta— y el estudiante —que aprende y se forma—: “cuando los docentes se implican en las actividades de orientación educativa cambian algunas de sus concepciones educativas [...] a la vez que asume su corresponsabilidad y necesidad de formar parte de este esfuerzo educativo” (p. 112). En relación con esto, en el proceso de formación docente en el ámbito universitario, se experimenta una corresponsabilidad. Es una responsabilidad que asume el docente y que cuida la evolución de los aprendizajes de los estudiantes.

La práctica universal de la enseñanza, de sus distintos procesos y concepciones —una especie de arte didáctico— es lo que se ha concebido como “pedagogía”, descrita por Velásquez (2004) así:

La pedagogía es un concepto en permanente discusión. La palabra pedagogía fue utilizada por los griegos cinco siglos antes de la era cristiana como el término “paideia” (niño) para definir la educación del niño, más adelante surgió la palabra “paidagogía” (de paidós, niño y agogía, conducción), que significaba compañía y vigilar a los niños en las grandes casas o familias (p. 31)

A propósito del concepto de *pedagogía* —que distingue el proceso de formación del docente universitario—, Aldámiz-Echevarría *et al.* (2007) mencionan “la necesidad de ajustar el ritmo de enseñanza al ritmo de aprendizaje del alumno” (p. 67), pues los procesos formativos deben encauzarse de manera que los participantes se sientan incluidos. Dichos ritmos tienen que ver con las potencialidades de los sujetos de aprendizaje. Es decir, a partir de las necesidades individuales, hay que brindar estrategias de aprendizaje que despierten el interés y los motiven para la aprehensión de los conocimientos.

Esa referencia de carácter bidireccional implica involucrar a los actores en los procesos educativos y brindar las estrategias, “las herramientas y las oportunidades para desarrollarse, personal y académicamente; asistirlos en el descubrimiento de sus posibilidades y potencialidades, a fin de promover su integración individual, familiar, social y laboral” (Rodríguez, 1993, p. 20).

En este contexto la enseñanza escolar cambiaría, primero, porque la escuela dejará de ser en su finalidad una institución de disciplinamiento transformándose en una institución de control; segundo, dicha institución es impactada por los desarrollos de la ciencia y la tecnología lo cual le impuso la enseñanza de las ciencias, la enseñanza de las disciplinas, la fabricación de la capacidad de conocimiento; tercero, la educación escolar deviene

preparación para la vida, de ahí el poder del saber; y, finalmente, la institución escolar comprenderá que en su recinto de lo que se trata es de jugar a conocer. (Zambrano, 2016, p. 56)

En sintonía con esto, según los aportes más recientes sobre la optimización de los procesos de formación del docente, se “parte de la premisa de que existe una rica diversidad en el aula y que, justamente, en esa diversidad es que se pueden hacer los ajustes para la producción de nuevos conocimientos” (Chaljub, 2012, p. 40). Debe haber espacios para la creación y la reflexión sobre las formas en que se conciben los protocolos de formación; una pedagogía universitaria que trascienda las fronteras del *statu quo* como función orientadora, educativa y proactiva de la educación como sistema. Bisquerra (1996) lo expresa así:

Un proceso de ayuda continuo y sistemático dirigido a las personas en todos sus aspectos, con la finalidad de potenciar el desarrollo humano a lo largo de toda la vida, debido a esto, la acción orientadora (y pedagógica) debe extenderse a todos los niveles del sistema educativo, sin distinción, lo que le da un carácter distintivo a la pedagogía y a la formación docente en la universidad, que desde los aspectos epistemológicos que se abordan, le dan otro sentido al quehacer educativo. (p. 33)

En este orden de ideas, Según Taeli *et al.* (2019), “de ahí que, si bien resulta un avance pedagógico abrir espacios a preguntas, se debe empoderar al estudiante como sujeto con potencialidad creadora en una relación dialéctica interdependiente sujeto-objeto” (p. 42). Hay que buscar una pedagogía que se entrecruce con otros modos de pensar en la universidad: “no hay modo de ‘pensar de otro modo’ que no sea también ‘leer de otro modo’ y ‘escribir de otro modo’” (Larrosa, 2001, p. 32).

Metodología

El estudio está circunscrito en las investigaciones documentales, pues sus fuentes de análisis y de discusión son las teorías que abordan la pedagogía y la formación, además de autores que estudian la didáctica y la educación universitaria en América Latina, específicamente en la actualidad. A partir de esto, se decantan las posibilidades de discernimiento epistemológico, clave al tratar asuntos tan importantes. Así, se pretende ampliar, profundizar o desarrollar conocimientos nuevos y posibilidades de crecimiento educativo en la región.

El manual de trabajos de grado de especialización y maestría y tesis doctorales de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (2016) define la investigación documental como “el estudio de problemas con propósito de ampliar y profundizar el conocimiento de su naturaleza, con apoyo principalmente, en trabajos previos, informaciones y datos divulgados por medios impresos, audiovisuales o electrónicos” (p. 12).

Dentro de las posibilidades de interpretar de manera reflexiva las teorías y textos sobre temas específicos, está el análisis crítico, que, de acuerdo con Flores (2017), “permite escudriñar la naturaleza de los acontecimientos, los discursos y elementos teóricos que son referencia o soporte epistemológico, de los corpus metodológicos o indagatorios, cuyas aproximaciones dan una visión reflexiva de los hechos” (p. 57).

Para la comprensión del proceso de apreciación y de discernimientos teóricos y epistemológicos, se utilizó el método de análisis crítico de los elementos considerados en los

discursos e investigaciones seleccionadas, se expresan en la tabla 1 los mismos, para cubrir de forma sistemática las interpretaciones subsiguientes.

Estos tres elementos son parte del referente crítico en los análisis que se realizan sobre la formación docente y la pedagogía en la actualidad en el contexto latinoamericano. Como insumo metodológico, permiten realizar lecturas desde diferentes perspectivas.

Del mismo modo, Arias (2012) enfatiza en la profundidad científica de la investigación documental, al señalar que “es un proceso basado en la búsqueda, recuperación, análisis, crítica e interpretación de datos secundarios, es decir, los obtenidos y registrados por otros investigadores en fuentes documentales: impresas, audiovisuales o electrónicas” (p. 27). En el presente estudio se revisaron teorías y autores que permitieron discutir los asuntos de interés investigativo.

Tabla 1

Descripción de los elementos constitutivos

Elementos constitutivos	Caracterizaciones
Formación docente universitaria	Se concibe como los procesos de instrucción, capacitación y educativos en la universidad, cuyo propósito se enmarca en la constitución de un sujeto de aprendizaje adaptado a los cambios y mutaciones sociales que se experimentan en la actualidad.
Procesos pedagógicos en Latinoamérica	Se inicia con las interacciones que se suscitan en el aula, en el claustro universitario y que impactan la región latinoamericana. Su base es la didáctica desde donde emergen los procesos de intercambios educativos, cuyos protagonistas son los sujetos de aprendizaje.
Visión epistemológica	Se refiere a los aspectos gnoseológicos desde los principios que fundamentan o justifican los métodos para aproximarnos al conocimiento o la verdad de los procesos de enseñanza y de comprensión de los procesos educativos.

Como metodología para descubrir maneras de interpretar la realidad desde el discurso que sobre ella ya existe —sin importar que este derive de diversas ópticas—, se utilizó la hermenéutica crítica, en un constante razonar surgido de la compenetración con los autores y textos que sirvieron de base en el presente estudio. En esa medida, es capaz de contextualizar, percibir, valorar, contrastar y tener argumentos propios para analizar críticamente el tema en cuestión.

Ante ello, se hace necesaria la apropiación de todo un cuerpo teórico, como lo plantea Manen (2005) cuando señala que “la hermenéutica tiene una relevancia en los procesos investigativos y exige su sustentación de campos teóricos y ejes categoriales consistentes que permitan entender los resultados de la comprensión e interpretación de textos” (p. 229). Por ello, la hermenéutica como herramienta metodológica facilita la capacidad de discernir sobre el tema de la formación del docente universitario en Latinoamérica y su correspondencia con la visión epistemológica que se discute.

Esta posibilidad metodológica permite reflexionar sobre los procesos de formación en las universidades latinoamericanas en la actualidad, de una forma flexible y desde escenarios teóricos y epistemológicos que dan cuenta de lo imprescindible de estas discusiones y su influencia en el quehacer educativo contemporáneo.

Según la tradición hermenéutica, la comprensión del significado se lleva a cabo en tres fases: intelección, explicación y aplicación. Pues bien, estas se cumplen cabalmente en cualquier experiencia educativa, porque se aprende algo cuando se capta su significado y no cuando se recibe pasivamente una información. Las cosas adquieren sentido cuando se hacen propias y el sujeto se pone en condiciones de aplicarlas (García, 2012, p.106)

Cuando la interpretación es una forma de apreciar los significados de los textos, se transforma en un intercambio de perspectivas, “el texto se expresa, responde a las propias inquietudes y formula también sus interrogantes” (López, 2013, p. 91). Aquí se resalta la condición de la experiencia humana, la acción del hombre que se expresa en el contexto educativo y es acción ante el mundo. Con ello se persigue el logro de un ser formado íntegramente para poder convivir sanamente en una sociedad; transformador de su acción y relacionado con los cambios del mundo actual. Es el docente, desde su convocatoria, quien debe invitar y darles sentido a las múltiples acciones que se entretajan en las relaciones entre docentes y estudiantes, lo que nos lleva a pensar un currículo, una educación y una pedagogía diferentes.

Formación docente en la universidad latinoamericana: periodo 2000-2020

Son diversas las investigaciones y reflexiones que se realizan hoy sobre la universidad, específicamente en la segunda década del presente siglo. En Uruguay, Bordoli *et al.* (2020) realizaron una investigación donde se exploró el proceso formativo en la educación superior. Resaltan que la

universidad condensa un conjunto de reivindicaciones colectivas y sentidos educativos y políticos vinculados al lugar de los sujetos (tanto estudiantes como docentes de los institutos de formación), las finalidades formativas, las relaciones de la enseñanza con la investigación y la extensión, así como los modos de participación, niveles de autonomía y gobierno de la educación. A su vez, el segundo significante, marco de competencias para la profesión docente, articula un modelo de formación diferencial en el que el docente, así como los trayectos formativos de estos se caracterizan por el desarrollo de competencias, el vaciamiento de contenidos o *washingdown*, la evaluación como modo de control y ciertas formas “tuteladas” de formación y desarrollo profesional. (pp. 38-39)

Birgin y Dussel (2000) reflexionan sobre la universidad argentina y dan una orientación de cómo se practican los procesos formativos y la corresponsabilidad que esta debe tener con el estado, en cuanto al desarrollo nacional y su inserción en el contexto regional. En ese sentido, afirman:

La educación es un acto de autoridad que conlleva una responsabilidad: la de asumir la tarea de transmitir/enseñar algo a otros [...] “Responsabilidad” aquí reemplaza a “mandato”, que tiene el rasgo de lo inapelable y lo divino. La responsabilidad de los educadores no es cumplir mecánicamente con un mandato, sino analizar cuál es la transmisión cultural que debe tener lugar hoy, con qué contenidos, con qué formas de autoridad; y dejar espacio para crear pedagogías nuevas. (p. 7)

La profesionalización ha sido una orientación clave en las diferentes universidades del país —y en Latinoamérica, en general— y ha adquirido un valor inconmensurable para

los estudiosos de los procesos evolutivos y pedagogos contemporáneos. De tal manera, “la educación básicamente es este acto de transmisión de la herencia” (Romano, 2013, p. 171).

En el caso de Colombia, específicamente en la Universidad de La Salle, se establece como filosofía lo que han denominado “responsabilidad”, que tiene que ver con la misión identitaria de esta institución y con que los procesos educativos que se practican en su interior deben tener un impacto importante en la sociedad. Al respecto, Acosta y Suárez (2016) afirman:

La Universidad de La Salle de Bogotá, consciente del compromiso adicional que como universidad tiene de ser referente ético en todos los asuntos que fomentan la equidad social, hace una apuesta por la responsabilidad social desde la concepción misma de su misión y reconoce que dicha noción tiene que ver con el impacto político de sus proyectos educativos y la capacidad que estos tienen de ayudar a la transformación social y productiva, así como a la construcción de una sociedad más equitativa y solidaria. (p. 202)

Lo epistemológico se orienta a los programas de formación que impactan lo comunitario y lo académico. Barreda (2017) clasificó las principales universidades de Latinoamérica, según su trayectoria, producción de conocimiento e impacto en la región. En ese sentido, afirma:

Si consideramos los rankings académicos mundiales, como un indicador de resultado de la gestión universitaria, podemos concluir que los resultados de la región latinoamericana están significativamente por debajo del promedio mundial. A nivel individual de los países de la región, las universidades que representan a Brasil la ubican en el primer lugar de la región, a gran distancia de Chile, México, Argentina y Colombia. (p. 151)

En Venezuela, las políticas de formación son ejecutadas por la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, que planifica y ejecuta programas de formación que involucran los aspectos axiológicos y epistemológicos en cada uno de sus proyectos. Alves (2003), en este sentido, dice:

Las exigencias de cambio de la sociedad de hoy obligan a las universidades a realizar profundas transformaciones en la formación y la actuación profesional. Se hace necesario, en primer lugar, reflexionar sobre la ética para evitar que estos cambios deriven en un mayor deterioro de ciertos sectores de la sociedad. Específicamente, se considera que a la universidad pública, en el cumplimiento de su misión, le corresponde asumir la formación de sus profesionales desde una perspectiva de equidad, calidad y pertinencia social, ya que cuenta con autonomía académica para plantearse nuevas maneras de adquirir y producir el conocimiento, a la par de garantizar una amplia cobertura nacional. De allí que en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), la primera casa de estudios formadora de docentes en Venezuela, un grupo de profesores se haya planteado el reto de utilizar las potencialidades de las tecnologías para la educación continua de los docentes y aprovechar al máximo la capacidad y el compromiso de importantes especialistas comprometidos con esta iniciativa. La dinámica exige programas que permitan revisar permanentemente los avances en la ciencia pedagógica y en la disciplina o área de estudio dentro de una concepción reflexiva que vincule el conocimiento teórico y metodológico, la experiencia práctica y el saber construido en la propia escuela. (p. 2)

En República Dominicana, de acuerdo con [Bennasar \(2020\)](#), la universidad, en su desarrollo, se inserta en

el modelo que dispone el Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña [que] contiene tanto referentes filosóficos, epistemológicos y de teoría educativa [...] Formar de manera integral los(as) profesionales de la educación que demanda el sistema, con altas competencias, sentido de responsabilidad profesional y moral, de honestidad y vocación para el servicio y la convivencia democrática; con espíritu crítico, creador y constructivo; con capacidad de ejercicio profesional con autonomía y apego a altos estándares profesionales de calidad, para insertarse productivamente en su ejercicio profesional en la sociedad del conocimiento. (p. 9)

Este recorrido refleja la visión epistemológica que se practica en la universidad latinoamericana, donde se resaltan los procesos formativos y la visión integracionista, que implican la conformación de un bloque educativo, en un tiempo no muy lejano, que pueda concretarse como una fuerza y base de desarrollo importante.

Pedagogía y educación: una relación indivisible y necesaria

La pedagogía, entendida desde la *paideia*, abre un abanico de posibilidades formativas, desde la sistematicidad de los aprendizajes, hasta la concreción de los procesos de enseñanza. Además de esta función, se le atribuye el abordaje del fenómeno educativo en toda su extensión. Esto implica que debe mantener una relación irreversible con las restantes ciencias humanas, para el desarrollo y la conformación de los procesos pedagógicos.

En este orden de ideas, en paralelo con la formación, debe considerarse el rendimiento, que, en este contexto, se trata de un valor o variable, que permite aproximarnos a los logros efectivos en los procesos pedagógicos.

Este rendimiento ha sido construido por las personas, caracterizándose por su intrincada red de articulaciones cognitivas que dan cuenta de aspectos cuantitativos y cualitativos, permitiendo la medición y predicción educativa más allá de ser tan solo un indicador de desempeño, sino permitiendo distinguir entre distintos procesos de aprendizaje y enseñanza. ([Morales et al., 2019](#), p. 64)

Estas concepciones de la pedagogía y de la educación, que se imbrican y se correlacionan, han provocado transformaciones esenciales en la escuela y en la estructura educativa. [Arteaga \(2004\)](#) afirma al respecto:

Estas transformaciones estremecieron los cimientos sociales y la educación no podía estar fuera de estos cambios, pues, precisamente, es en el proceso educativo en donde se afianzan las variaciones que ha logrado la cultura, ya que todos los avances se fijan en la sociedad mediante la escuela. Igualmente, sumada a los avances tecnológicos surge una visión humanista que promueve una verdadera revolución educativa, que *a posteriori*, ha cambiado no solo la forma en la escuela, sino también de pensar la educación. (p. 53)

Precisamente, las nuevas concepciones de la pedagogía y la educación se orientan hacia los espacios constitutivos de la universidad y de la escuela en general. Se trata de una óptica distinta y necesaria, pues los aspectos cuya naturaleza educativa devienen del acto escolar se

orientan a reafirmar el carácter epistemológico y teleológico de la pedagogía.

La pedagogía en el contexto universitario da cuenta de la relación docente-estudiante como una práctica que debe reorientarse y reinterpretarse. En efecto, “en el campo de la educación superior, los procesos enseñanza-aprendizaje deben girar en torno a los docentes, y los estudiantes deben asumir un mero rol receptivo” (Garay, 2019, p. 86). Estas posturas permiten observar los disímiles desencuentros que giran alrededor del concepto de la pedagogía, que hoy cobra una vigencia interesante.

En efecto, su importancia como proceso educativo e histórico da un carácter evolutivo singular que puede impulsar transformaciones con el cultivo de saberes, que se experimentan al interior de la universidad y de las instituciones educativas. En este sentido, la didáctica, como disciplina que emerge de la pedagogía, hace de esta una tecnología que se estructura en dimensiones y estructuras procedimentales orientadas hacia el logro de aprendizajes significativos. Así, para Medina (2017):

Tan importante es formar a los estudiantes para saber conducirse en su vida personal, como para desarrollar con éxito una trayectoria profesional. Por tanto, no cabe decantarse a favor de una u otra posición sin poner en riesgo a la propia persona, en su identidad y proyecto vital. La búsqueda de una vida más plena conforme a las propias convicciones y un desarrollo profesional exitoso no deberían ser excluyentes. (p. 65)

Estas prerrogativas están sustentadas en el carácter social de la persona humana, que, en la actualidad, vive una experiencia ermitaña y aislada, que riñe con los principios humanísticos de la pedagogía.

La reflexión de Griffith (2020) nos ubica en el contexto real y actual de las posibilidades y limitaciones humanas:

Como es propio del mundo postmoderno, se observa que el hombre les ha quitado a las cosas el valor que las distinguía, porque para él, los valores supremos no existen ni son necesarios. Se considera superhombre, porque puede vivir aislado, entre otras determinaciones, de los valores. Para él solo existe el presente, lo que sucede y nada más. La sociedad actual exhibe una total carencia de fundamentos; solo se da lo relativo. La relatividad se ha adueñado de la realidad, nada es bueno ni malo, todo depende de cómo piense el individuo. Nada le importa, todo le da lo mismo, todo se vale; lo que implica graves repercusiones en el terreno de la ética y el surgimiento de antivalores. (p. 18)

Estos elementos manejados por la autora impactan de manera directa a la universidad contemporánea, a sus estatus y a sus concepciones educativas. Santos (1997) la describe de la siguiente manera: “es una institución única, relativamente aislada de las restantes instituciones sociales, dotada de gran prestigio social y considerada imprescindible para la formación de las élites” (p. 193).

Por otra parte, las universidades deben adaptarse a los retos y exigencias de las nuevas sociedades donde el individuo no es el centro, ni el eje conductor de los destinos de un país.

Wolfensberger (1972) dice al respecto: “Normalización es la utilización de medios, culturalmente tan normativos como es posible, en orden a establecer y/o mantener conductas” (p. 28).

Urge entonces ir más allá del mero suministro de contenidos en nuestras universidades, de informaciones con las pretensiones de adecuar para vivir en sociedad. Urge pensar en la formación de ese nuevo ser humano, para que cada día valore la importancia del otro y elija vivir como humano. Urge la construcción de un nuevo sujeto, una nueva persona humana con apertura, cuestionador y decisivo.

Premisas para optimizar la formación del docente

El docente en estas latitudes deja de ser un buscador de nuevas competencias para enseñar y adquirir conocimiento. Abierto a nuevas técnicas direccionales de enseñanza, da un carácter singular en los procesos formativos universitarios. Esa búsqueda incesante de conocimientos orientados a mejorar la práctica pedagógica anima a docentes y a estudiantes a apropiarse de teorías que describen la acción escolar, como si se tratara de una norma, y no de un intercambio de saberes.

Giné (2001) evidencia esta realidad de la siguiente manera: “El esfuerzo llevado a cabo por muchos profesores para adaptar la respuesta educativa a las necesidades particulares de determinados alumnos ha revertido en una mejora de la calidad de la educación para todo el alumnado” (p. 2).

En ese sentido sería conveniente contrarrestar el uso de un solo método, de esquemas de pensamientos cerrados, inamovibles, verdades únicas y seguras —la idea de sujeto dueño y señor del conocimiento—. Es necesario reescribir lo escrito y pensar lo impensado, lo irreal. Esto implicaría deshacerse del modo como hemos sido leídos, enseñados y formados, para tomar distancia del modelo formativo-educativo que nos constituyó.

La formación del docente universitario debe estar orientada a conocer en detalle el proceso de enseñanza ya que esto generaría motivación en el estudiante, compromiso, innovación y mejoraría su aprovechamiento. Por medio de la capacitación el docente podrá aprender y aplicar diferentes estrategias tales como exposiciones magistrales, conferencias, estudios de caso, dinámicas de grupo, simulaciones, juego de roles, metodologías que incentiven al estudiante a captar el conocimiento, porque se parte de la premisa de que no todos los seres humanos aprenden de la misma manera y el éxito dependerá de los métodos y o estrategias que utilice el docente. (Yáñez, 2017, p. 16)

Abrir el pensamiento implica emancipar la aprehensión de los saberes y del conocimiento como creación humana. “El conocimiento va a estar determinado según la capacidad de ocio creador de los individuos, los cuales pueden poseer ciertas facultades de reflexión respecto al mundo en el cual habitan, instrumentalizándose en algunos la generación del conocimiento” (Díaz, 2017, p. 65).

A tal efecto, Foucault (1971) afirma:

El sujeto constituye la base sobre la que se funda el discurso y, al mismo tiempo, el modo de objetivación que transforma a los seres en sujetos. Este discurso sirve para todas las tentativas de comprender, definir y conceptualizar que es el ser humano. (p. 75)

Tal posibilidad facilitaría el comienzo para la construcción de otro modelo de sociedad, de individuo, de educación, de universidad, para responder a la gran cantidad de cambios

que se suscitan al interior de la universidad. Pese a ello y, sobre todo, a los cambios paradigmáticos que se han venido suscitando en el contexto cultural contemporáneo, “la educación latinoamericana sugiere una transformación significativa” (Flores, 2017, p. 51). Esta opinión está en la dirección de lo sostenido por Darling-Hammond (2001), en cuanto al sentido de la educación: “enseñar para la comprensión. Es decir, enseñar a todos los estudiantes, no solo a unos pocos, a comprender las ideas de una manera profunda y también a operar” (p. 42). Por lo tanto, es muy escasa la inclusión de una formación de los docentes, en sus prácticas pedagógicas, como una de las herramientas fundamentales para alcanzar el equilibrio de aprendizaje en nuestras universidades.

Dentro de estas instituciones, se han podido observar los efectos de la crisis paradigmática y la irrupción de nuevas formas de pensamientos y de saberes. Aun cuando los cambios son en pequeñas proporciones, existe un murmullo con ecos muy fuertes dentro de la cultura académica universitaria. En América Latina, la educación y la formación de los docentes en las diferentes áreas del saber son y deben ser una prioridad, dado el potencial pedagógico de la región (Avalos, 2012). Por ello, las indagaciones que se realizan al respecto son meritorias, pues la mayoría de los países están a la vanguardia de los procesos educativos en cuanto al mejoramiento de las posibilidades de intercambios culturales y al acceso a las tecnologías, que sirven de base para los proyectos académicos de cada universidad.

Por ejemplo, Bahamon y Colb (2013) realizaron una investigación donde abordan las estrategias didácticas en los procesos formativos como directriz hacia la consecución de objetivos ulteriores. Dicho estudio tuvo como objetivo determinar cómo los estilos de aprendizajes influyen favorablemente en los aprendizajes de los estudiantes. Como resultado encuentran “que no hay un único estilo de aprendizaje preferente y en cuanto a las estrategias se identificó que más del 42,5 % utilizan estrategias de codificación” (p. 48). En las conclusiones, se destaca que no existe un modelo de aprendizaje único y que las instituciones de formación deben abrir espacios pedagógicos para el desarrollo de una educación significativa.

En este orden de ideas, los profesores son el conducto ideal para que las nuevas generaciones reciban conocimientos y herramientas necesarias para su desarrollo personal, vital en los programas curriculares en las universidades latinoamericanas (Vaillant & Marcelo, 2015). Si en los sistemas escolares los insumos previos han sido cubiertos en su mayoría, los contenidos que se desarrollen en cada institución tienen muchas oportunidades de consolidar las metas trazadas.

El fortalecimiento de la profesión docente constituye hoy una de las principales preocupaciones de los gobiernos de América Latina. Asegurar la calidad de los maestros y profesores que acceden a la profesión es uno de los ejes dominantes de la política educativa. Este proceso es al mismo tiempo promisorio y riesgoso. Si bien existe consenso en que los buenos docentes son el principal insumo para lograr la calidad educativa, también existe acuerdo en que alterar las políticas del sector es un proceso complejo y de largo plazo que requiere voluntad gubernamental, capacidad técnica, continuidad de las políticas y amplio apoyo social. (Vaillant, 2016, p. 6)

“Todas estas posturas o formas de abordar la «formación integral» tendrían en común que añaden otro tipo de contenidos educativos además de los de carácter cognoscitivo.

Fundamentalmente esta extensión se da hacia la emoción y los valores” (Farfán, 2016, p. 8). Esto significa que el aprendizaje no tiene una sola vertiente o punto de vista; se interpreta como un proceso diverso, individual o colectivo, todos orientados hacia una formación que trascienda.

Resultados

Una vez discutidas las diferentes posturas incluidas en las reflexiones precedentes con respecto a los procesos de formación universitaria en el contexto latinoamericano, así como las apreciaciones de la pedagogía como elemento educativo en la actualidad, se obtuvieron, entre otros, los siguientes resultados:

- La formación docente universitaria es vista como una forma heurística, cuya función es enseñar los diferentes contenidos programáticos, mientras se obvian elementos propios, las posibilidades educativas y el uso de tecnologías de intercambios de saberes.
- No existe una visión epistemológica clara o definida en los procesos de formación universitaria que se distingan del fenómeno de profesionalización. Aunque se complementan, cada arista tiene su preeminencia específica en el acontecer educativo.
- Dadas las diferentes visiones sobre los criterios de enseñanza, renace la idea de que la pedagogía y la formación universitaria son ejercicios epistemológicos que hilvanan el quehacer docente y la producción de conocimientos.
- La pedagogía va más allá del mero ejercicio de enseñar; es apostar por la aprehensión de nuevos conocimientos, nuevas formas de relación docentes-estudiantes y nuevas formas de concebir la universidad como institución, como escenario educativo y de prácticas de saberes.

Reflexiones finales

Es necesaria otra forma de educar y de educarnos; de ver y enunciar los acontecimientos desde otra perspectiva educativa que transforme las condiciones y estilos tradicionales. Hace falta una óptica que dé espacios para que el aprendizaje sea en nuestras universidades una realidad. Es decir, hay que tomar en consideración los elementos sustanciales de una visión transgresora de la formación de hoy para que el estudiante interactúe en una sociedad diversa y compleja, en la cual no solo sea un espectador, sino que asuma y reclame sus derechos para la toma de decisiones en todos los aspectos de su desarrollo integral y del entorno que lo rodea. Arnaiz (2005) al respecto afirma que son “contenidos que hay que aprender y se debe tener en cuenta la dinámica propia de aquello que se necesita para vivir y trabajar con éxito en una comunidad, dado que se trata de aprender a aprender” (p. 123).

De este razonamiento teórico se deduce que la formación docente universitaria es vista como una forma heurística, es decir, como una especie de acto o de función pedagógica sin resonancia ni significado, cuya función es enseñar los diferentes contenidos programáticos. Muchas veces no se considera la arista epistemológica necesaria y recurrente en los asuntos educativos y pedagógicos.

Otra conclusión relevante es el hecho de que no exista una visión epistemológica clara en los procesos de formación universitaria, en la revisión de los autores y en posturas teóricas revisadas. Pareciera que la inercia universitaria es una conducta que debe ser revisada en el

ámbito latinoamericano. Lo pedagógico en este contexto debe considerarse en función de sus aportes a los procesos de enseñanza, pues dentro de sus aportes a la educación está la posibilidad de transformar los aprendizajes en acciones didácticas que involucren el binomio docentes- estudiantes en la universidad. Con respecto a los estudiantes, [Faure \(1973\)](#) invita a “ayudarlos a desplegarse en todas sus dimensiones; como agentes de desarrollo, de cambio y autor de su propia realización” (p. 49).

Todo esto se trata en definitiva de un asunto más trascendente: la formación del docente universitario y el establecimiento de una pedagogía epistemológica permanente y simultáneamente consciente. En la literatura, lo que se escribe y cómo se escribe conforman una representación social de un sentir, de una cultura orientada hacia algo, motivada por variedad de estímulos subyacentes o externos a los seres humanos. Se trata de una formación cuyo epicentro sea la universidad, y de ahí se irradie hacia la sociedad como un alud de saberes y de una pedagogía irreverente.

Por ello, según [Freire \(2011\)](#) cuando se analiza el valor de la educación, se eleva al más alto sentir de las personas, “de ahí que jamás admitiremos que la democratización de la cultura sea su vulgarización, ni tampoco que sea algo fabricado en nuestra biblioteca y entregado luego al pueblo como prescripción a ser cumplida” (p. 96). El proceso educativo se dirige a enaltecer los valores y su masificación, para que sean accesibles a la población culturalmente educada para ello. Esta es la orientación que sugiere [Morente \(1983\)](#), en el sentido de que “el pensamiento es la forma de intuición intelectual, es el que nos va a llevar directamente a la aprehensión del verdadero y auténtico ser” (p. 74).

El conocimiento que se deriva de esta premisa equivale a la intelectualidad como acto del conocer, de entender, de aprehender la realidad circundante. La intuición es el aspecto intrasubjetivo más subyacente e íntimo e interpretativo de esa misma realidad, pero no por eso menos importante en los procesos pedagógicos y educativos. [Maturana \(2001\)](#) lo plantea de la siguiente manera:

El educar se constituye en el proceso en el cual el niño o el adulto conviven con el otro y al convivir con el otro se transforma espontáneamente de manera que su modo de vivir se hace progresivamente más congruente con el del otro en el espacio de convivencia. (p. 30)

El aprendizaje, entendido como los cambios de conducta que experimentan los sujetos, se debe en buena medida al trato de los contenidos que realizan los docentes. Por eso, cuando se habla de la formación docente universitaria, se hace referencia a la aplicación de una pedagogía científica, epistemológica, que establezca desde los contextos actuales las posibilidades educativas de los estudiantes, al entender que son la razón y esencia de la universidad y su futuro.

Esta situación merece una especial atención, pues el papel del docente en el siglo XXI será cada vez más complejo, ya que debe responder a su propia especificidad histórica cultural y a los espacios geográficos que la rodean en las dimensiones ética, política, cultural, económica y jurídica, que le sean de su competencia. Por eso, la universidad tiene una responsabilidad en cuanto al manejo académico y a las opciones didácticas en la aprehensión de saberes y de conocimientos. En este sentido, [Zambrano \(2016\)](#) señala:

Finalmente, es necesario aclarar que la educación no se reduce a la institución —escolar

o familiar—, pues independientemente de su existencia, educar es la espontaneidad de lo humano en lo humano, el bien que poseemos para seguir adelante. Es por esto que educar siempre es un movimiento hacia adelante pues busca acoger y acompañar con el único fin de que podamos permanecer como especie. Este movimiento, este ir hacia adelante, recoge las experiencias pasadas —generacionales— y se materializa en la libertad. Así, entonces, educar es avanzar en lo mejor, actualizar lo que hay en nosotros y en nuestra naturaleza y proseguir la marcha. La educación nos aparta de la animalidad. (p. 51)

Los continuos desafíos ante un contexto social dominado por el discurso de la globalización hacen impostergable esta tarea. Por tal razón, es necesario que el docente asuma una actitud crítica desde su propia formación epistemológica y su cultura investigativa; que no sea solo un receptor de saberes, sino alguien que cuestiona e interpela los discursos educativos y curriculares que circulan en el interior de las instituciones educativas. En esta dirección se puede reflexionar sobre: si hoy, en cuanto a la pedagogía universitaria, hay un debate entre la presencialidad o la virtualidad; la relación entre la formación docente universitaria y los regímenes de poder en el currículo; y si hay posibilidades para una pedagogía liberadora.

Referencias

- Acosta, W., & Suárez, P. (2016). Creación de valor social compartido y universidad. *Revista de la Universidad de La Salle*, (71), 199-214. <https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1508&context=ruls>
- Aldámiz-Echevarría, L., Bassedas, E., & Ortega, E. (2007). ¿Cómo hacerlo? Propuestas para educar en la diversidad. En L. Aldámiz-Echevarría (Org.), *Las adaptaciones curriculares* (pp. 57-83). Graó.
- Alves, E. (2003). La formación permanente del docente en la escuela. El uso universitario de la tecnología para elevar la calidad del docente en el aula. *Investigación y Postgrado*, 18(1). http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-00872003000100006
- Arias, F. (2012). *El proyecto de investigación. Introducción a la metodología científica*. (6ª ed.). Episteme. <https://es.slideshare.net/juancarlos777/el-proyecto-de-investigacion-fidias-arias-2012-6a-edicion>
- Arnaiz, P. (2005). *Atención a la diversidad. Programación curricular*. EUNED.
- Arteaga, M. (2004). Pedagogía humanista, laicismo y transversalidad transdisciplinar. *Revista Integración Universitaria*, 4(1), 51-80. <https://cutt.ly/MkCl1bJ>
- Ávalos, B. (2012). La formación inicial docente. En Orelac & Unesco, *Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes en América Latina y el Caribe* (pp. 37-56). Unesco.
- Bahamón, M., & Colb, O. (2013). Estilos y estrategias de aprendizaje relacionados con el logro académico en estudiantes universitarios. *Pensamiento Psicológico*, 11(1), 115-129.
- Barreda, H. (2017). *Planeamiento estratégico en universidades de América Latina*. UNAS.
- Bennasar, M. (2020). Los modelos formación docente, un tema en debate permanente. *Revista HumanArtes*, 17. https://revista-humanartes.webnode.es/_files/200000047-cafb9cafba/1pdf17.pdf

- Birgin, A., & Dussel, I. (2000). Rol y trabajo docente. *Aportes para el debate curricular*. GCBA; Secretaría de Educación; Dirección de Currícula. http://www.opech.cl/bibliografico/Doc_Docente/S_Rol_y_trabajo_docente_Birgin-Dussel.pdf
- Bisquerra, R. (1996). *Orígenes y desarrollo de la orientación*. Juncar.
- Bordoli, E., Conde, S., & Dogliotti, P. (2020). La formación docente en cuestión. Impulso transformador, freno y procesos de hibridación en el Uruguay del progresismo (2008-2018). *Formação em Movimento*, 2(3), 37-60. <http://costalima.ufrj.br/index.php/FORMOV/article/view/577/859>
- Chaljub, J. (2012). *Aprendizaje colaborativo*. UNIBE.
- Darling-Hammond, L. (2001). *El derecho de aprender: crear buenas escuelas para todos*. Ariel.
- Díaz, C. (2017). Educación superior en Chile como proceso de modernización. *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, 4(2), 64-86. <https://doi.org/10.5354/0719-5885.2017.47971>
- Echeverría, B. (1997). *Los servicios de la orientación universitaria*. Apocada.
- Farfán, E. (2016). La visión integral de la formación jurídica que surge de la retórica. *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, 6(2), 5-19. <https://doi.org/10.5354/0719-5885.2019.36690>
- Faure, E. (1973). *Aprender a ser*. Alianza, S. A.
- Flores, L. (2017). *Formación del docente de matemática. Experiencias a nivel de primaria*. [Tesis doctoral no publicada]. Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- Foucault, M. (1971). *Los anormales*. Fondo de Cultura Económica.
- Freire, P. (2011). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI.
- Garay, T. (2019). Formación por competencias y prácticas pedagógicas: reflexiones en torno al rediseño curricular de la carrera de Derecho de la Universidad de Atacama. *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, 6(1), 77-98. <https://doi.org/10.5354/0719-5885.2019.53746>
- García, A. (2012). *Filosofía de la educación. Cuestiones de hoy y siempre*. Narcea.
- Giné, C. (2001). *Inclusión y sistema educativo* [Ponencia]. Congreso La Atención a la Diversidad en el Sistema Educativo. Universidad de Salamanca. Instituto Universitario de Integración en la Comunidad. Barcelona, España. http://www.uam.es/personal_pdi/psicologia/agonzale/2007/TRD/Artic/GineInclus.pdf
- Griffith, M. (2020). La praxis educativa: escenario para una axiológica de la esperanza. *Revista Multidisciplinaria Saber Universitario*, 2(3), 15-22. En: <https://www.yumpu.com/es/document/read/63502228/saber-universitario-3-2020>
- Larrosa, J. (2001). *La liberación de la libertad (y otros textos)*. Centro de Investigaciones Postdoctorales.
- López, L. (2013). La hermenéutica y sus implicaciones en el proceso educativo. *Revista*

- Sophia: Colección de Filosofía de la Educación*, (15), 85-101. <https://www.redalyc.org/pdf/4418/441846100003.pdf>
- Manen van, M. (2005). *Investigación educativa y experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad*. Idea Books, S. A.
- Maturana, H. (2001). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Paidós.
- Medina, M. (2017). *La educación inclusiva como mecanismo de garantía de la igualdad de oportunidades y no discriminación de las personas con discapacidad. Una propuesta de estrategia pedagógica inclusiva* [Tesis doctoral, Universidad de Jaén]. Repositorio de la Universidad de Jaén. <http://hdl.handle.net/10953/>
- Morales, M., Guzmán, E. & Baeza, C. (2019). Rasgos de personalidad, percepción de apoyo social y motivación de logro como predictores del rendimiento académico en estudiantes pertenecientes a programas de inclusión y permanencia en la educación universitaria (PACE). *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, 6(2), 59-80. <https://doi.org/10.5354/0719-5885.2019.54680>
- Morente, A. (1983). *Lecciones preliminares de filosofía*. Editores Mexicanos Unidos, S. A.
- Rodríguez, E. (1993). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica y modelo de intervención por servicios*. Ediciones Iberoamericano de Educación.
- Romano, A. (2013). Educar: un acto de justicia. En M. Southwell, & A. Romano (Comps.), *La escuela y lo justo* (pp. 159-175). UNIPE.
- Santos, B. (1997). *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. Cortez Editora.
- Taeli, F., González, J., & González, W. (2019). Pedagogía de la pregunta en la enseñanza-aprendizaje del derecho como innovación metodológica para desarrollar el pensamiento crítico-complejo: un análisis de caso. *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, 6(2), 37-57. <https://doi.org/10.5354/0719-5885.2019.55306>
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador. (2016). *Manual de trabajo de grado de especialización, maestría y tesis doctorales*. Vicerrectorado de Investigación y Posgrado; FEDUPEL.
- Vaillant, D. (2016). El fortalecimiento del desarrollo profesional docente: una mirada desde Latinoamérica. *Journal of Supranational Policies of Education*, (5), 5-21. <http://dx.doi.org/10.15366/jospoe2016.5>
- Vaillant, D., & Marcelo, C. (2015). *El A, B, C, D de la Formación Docente*. Narcea.
- Velásquez, C. (2004). El currículo y la didáctica en la pedagogía. *Revista Integración Universitaria*, 4(1). UPEL-Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez Venezuela.
- Wolfensberger, W. (1972). *Normalization: the principles of normalization in human services*. National Institute of Mental Retardation.
- Yáñez, D. (2017). *Programa de formación docente para la enseñanza en la educación superior* [Tesis de maestría, Universidad de Guayaquil]. Repositorio Universidad de Guayaquil. <http://repositorio.ug.edu.ec/bitstream/redug/21998/1/PROGRAMA%20DE%20>

FORMACION%20DOCENTE%20PARA%20LA%20ENSE%3%91ANZA%20EN%20
LA%20EDUCACION%20SUPERIOR.pdf

Zambrano, A. (2016). Pedagogía y didáctica: esbozo de las diferencias, tensiones y relaciones de dos campos. *Praxis & Saber*, 7(13), 41-65. <https://doi.org/10.19053/22160159.41>