

La pedagogía crítica y la interdisciplinariedad en la formación del docente. Caso venezolano

Oly Olmos de Montañez
UPEL-Instituto de Mejoramiento
Profesional del Magisterio

Resumen

Para nadie es un secreto que la situación actual de la formación docente en Venezuela revela disciplinariedad, fragmentación y deficiencia. Tampoco lo es el hecho de que la pedagogía como ciencia se ocupa de la formación del ser humano en las diversas áreas del saber. Por esta razón, proponemos que la Pedagogía Crítica se constituya en el eje transversal del currículum de las instituciones de formación docente, por cuanto sus principios (relación teoría y práctica, racionalidad crítica dialéctica, contextualización, investigación-acción, deliberativa, colaborativa y finalidad ética) han de estar presente a lo largo de la carrera. Sólo así, contaremos con un pedagogo que reflexione sobre y durante su práctica; que investigue y produzca conocimientos y saberes mediante el pensamiento crítico-dialéctico; que atienda al contexto y transforme la realidad.

Palabras clave: pedagogía, Pedagogía Crítica, formación docente, relación teoría y práctica, interdisciplinariedad.

Critic pedagogy and interdisciplinarity in the training of the Venezuelan teachers.

Abstract

It is not a secret that today's teacher training situation in Venezuela evidences disciplinarity, fragmentation and deficiencies. Or is it a secret that as a science pedagogy is responsible for the training of the human being in the different areas of knowledge. For this reason we propose Critic Pedagogy to become the transversal axis of the curriculum of the teacher training institutions, since its principles (practice and theory relationship, critic-dialectic rationality, contextualization, research-action, deliberative, collaborative and ethical goals) must be present throughout the career. Only then will we have teachers who reflect on and during their practice;

who will research and produce knowledge through a critic-dialectic thought, who will be aware of the context and transform reality.

Key words: Pedagogy, Critic Pedagogy, Teacher Training, Theory-Practice Relationship, Interdisciplinarity.

La pédagogie critique et l'interdisciplinarité dans la formation des enseignants. Le cas vénézuélien

Résumé

Actuellement, la formation des maîtres au Venezuela se révèle déficiente, disciplinaire, fragmentée, et attachée à la séparation entre théorie et pratique. En reconnaissant que la pédagogie, comme science ayant pour but le développement humain, fait partie de l'ensemble des savoirs, nous suggérons d'ériger la pédagogie critique en base du plan d'études de l'instruction des enseignants au Venezuela. Il s'agit ainsi d'embrasser les principes de la transdisciplinarité : relation entre théorie et pratique, rationalité critique dialectique, contextualisation, recherche-action délibérative en collaboration et finalité éthique. Les professeurs

deviennent-ils capables de réfléchir afin d'améliorer leur exercice professionnel, de faire des recherches avec leurs collègues et leurs élèves sur la pratique pédagogique, de produire des connaissances suivant la pensée critique et dialectique ainsi que la relation entre théorie et pratique, de faire attention au contexte, et de transformer la réalité.

Mots-clés: pédagogie, pédagogie critique, formation des enseignants, relation entre théorie et pratique, interdisciplinarité.

Recibido: marzo 2008. Aceptado: mayo 2008.

Introducción

Las instituciones de formación docente en Venezuela necesitan introducir cambios profundos dirigidos a responder a las políticas del Estado Venezolano, así como a los planteamientos y acuerdos establecidos en la agenda educativa nacional e internacional. En este sentido, es fundamental que atiendan a los requerimientos en materia de formación pedagógica y aborden la interdisciplinariedad en el diseño y desarrollo del currículum.

Es impostergable la tarea de abocarnos al diseño y desarrollo curricular de formación docente inspirado en principios pedagógicos que responden a las características históricas, sociales, políticas, económicas, culturales de la población a la cual se dirige, en atención a los cambios que se generan en ella.

Es necesario tener en cuenta que la misión del currículum para la formación de docentes en Venezuela no debe estar dirigida a egresar científicos, artistas o técnicos en determinadas áreas, sino a formar profesionales de la docencia para enseñar vinculando las diversas disciplinas y sus metodologías, estableciendo relaciones entre ellas y el contexto, desarrollando investigación en equipo con los estudiantes y sus colegas; todo ello orientado a la producción de conocimiento y saberes, al perfeccionamiento de la práctica pedagógica y a la solución de problemas educativos que respondan a las necesidades sociales e históricas de la nación.

Para desarrollar la interdisciplinariedad en el diseño y desarrollo curricular de formación docente es necesario abordar la disyunción entre teoría y práctica. Ello contribuiría a superar la desvinculación entre la formación inicial y el ejercicio profesional, así como la escisión entre formación pedagógica y el contenido disciplinar. En este sentido, es significativo reivindicar la Pedagogía Crítica considerándola en el diseño y desarrollo del currículum de formación docente, por cuanto sus principios constituyen el fundamento para alcanzar la interdisciplinariedad.

La Formación Docente. Implicaciones Teóricas

La elaboración de un diseño curricular para la formación docente, ha de estar fundamentada en la Pedagogía, por las razones siguientes: (a) la Pedagogía es la ciencia de la educación que se ocupa de la formación del ser humano; (b) el docente fundamentalmente debe formarse en la Pedagogía, en virtud de que ésta se refiere a la enseñanza o práctica que desarrolla el profesional de la docencia para favorecer en el educando el desarrollo de su potencial, desde la producción y apropiación de conocimientos sobre la base del estudio articulado de las diversas áreas del saber. En esta dirección, Flórez (2000) afirma que la formación del hombre como proceso de humanización constituye el principio directriz y unificador de la Pedagogía, es decir, es su misión y eje teórico. En tanto que Dilthey (1942) sostiene que "la profesión del educador exige... primero preparación pedagógica de

toda la persona, después conocimiento científico de la materia que quiere enseñar el futuro educador" (p.42).

Es decir, el enfoque o modelo pedagógico que se asuma va a inspirar una propuesta curricular determinada, en la cual se materializa la teoría pedagógica a la enseñanza. Es así, como encontramos diversas corrientes pedagógicas que sustentan los diseños curriculares. Las corrientes pedagógicas se definen como "Los campos, corrientes, discursos... que expresan, a nuestro entender, líneas de fuerza en el pensamiento y/o la práctica educativa" (Contreras, Hernández, Puig, Rué, Trilla y Carbonell, 1996, p.10) y entre ellas se mencionan las siguientes: Pedagogía Institucional, Pedagogía Crítica, Escuela Nueva, Pedagogía Socialista.

En atención a las diversas corrientes de la Pedagogía, en este artículo consideramos la importancia de la Pedagogía Crítica como fundamento y eje de la formación docente para alcanzar la interdisciplinariedad, propuesta que abordamos más adelante. A partir del desarrollo de los siguientes apartados iremos develando las razones que sustentan dicha propuesta.

La Pedagogía Crítica

Definimos la Pedagogía Crítica como un abordaje emancipador de la formación para entender y resolver los problemas relacionados con la práctica pedagógica, mediante la investigación, la reflexión crítica y toma de conciencia orientada a transformar la praxis, "donde la verdad se pone en tela de juicio en el ámbito de la práctica no de la teoría" (Grundy, 1998, p.215).

La Pedagogía Crítica constituye un movimiento que describe, explica, orienta la comprensión de la formación del ser humano, objeto de la Pedagogía, sobre la base de investigaciones coherentes, sólidas, como respuesta a los desequilibrios en la teoría y práctica pedagógica. Sus aportes son referentes que crean y recrean una nueva visión del pensar y hacer educativo, respecto de las tradiciones que atraviesan la formación docente, desde sus orígenes y que permanecen institucionalizados actualmente. Dicha visión concibe la enseñanza como el proceso dirigido a la formación del hombre transformador de la realidad, atento a las situaciones de la escuela y de la sociedad, participe en la construcción de su sociedad, su cultura, su historia, a partir de la crítica, la dialéctica, la reflexión y la dialógica del proceso formativo.

La Pedagogía Crítica entiende la Pedagogía como una ciencia social, histórica, crítica y por tanto práctica, donde el desarrollo permanente o el "inacabamiento del ser humano" (Freire, 1998, p. 50) constituye una acción social transformadora. La ve como la utopía, el ideal de la formación del ser humano, como la reflexión sobre la educación, donde se establece una dialéctica entre lo empírico (la práctica) y la reflexión (la teoría). Asume la Pedagogía como una práctica social con fines éticos, lo cual implica la presencia de una teleología (fines) y una axiología (valores), dirigida al autodesarrollo del ser humano, en este sentido, Larroyo (1961) habla de la Pedagogía Crítica como Pedagogía de los Valores y al igual que más tarde Flórez (2000) sostiene que el propósito de la Pedagogía es propiciar dicho autodesarrollo. La Pedagogía Crítica considera la Pedagogía en una relación con la educación para abordar la situación que prevalece hoy, donde la Educación y la Pedagogía no se encuentran, van separadas porque la teoría y la práctica están separadas.

Antecedentes de la Pedagogía Crítica

Los antecedentes de la Pedagogía Crítica están en los aportes de los grandes pedagogos que representaron el movimiento denominado la Escuela Nueva o Activa, a saber, Ovide Decroly, John Dewey, Edgar Claparède, Jean Piaget, William

Kilpatrick, Roger Cousinet, Célestin Freinet, entre otros, quienes desarrollaron teorías pedagógicas, que se contraponían a la educación tradicional.

La Escuela Nueva emergió a finales del siglo XIX y ejerció una dura crítica hasta las pedagogías disciplinarias, a los métodos coactivos de enseñanza y a los programas inflexibles. Este movimiento pedagógico buscó la formación de un estudiante libre y autónomo, donde los saberes debían dirigirse en torno a sus intereses y necesidades. Con este enfoque surge en Francia el método de la globalización de la enseñanza de Decroly, dirigido a agrupar los saberes a través de los centros de interés, según el desarrollo cognoscitivo del estudiante. Los experimentos de Decroly desvelan que el todo es más que la suma de las partes, en contraposición a la teoría asociacionista clásica, el individuo llega al conocimiento porque percibe, piensa y se comporta con sentido de la totalidad o globalidad de los acontecimientos, ideas, objetos, de la realidad. Este es el fundamento central de la Escuela Nueva, que va a contrarrestar la característica fragmentaria y disciplinaria de la educación tradicional.

En tanto que, en Estados Unidos, dicho movimiento se denominó escuela progresista, cuyo representante fue John Dewey, quien otorga preeminencia a la acción y su relación con la vida del estudiante en su proceso de conocimiento. Para este pedagogo la realidad es considerada un todo, donde se articulan y oponen elementos que manifiestan incertidumbre, y es la razón el medio de búsqueda de la seguridad (Dewey, 1960).

En Ginebra, Claparède introduce las bases científicas de la nueva educación, promoviendo en los docentes el espíritu científico en su quehacer pedagógico, dirigido hacia la búsqueda de la innovación, mediante la experimentación y la observación metódica (Larroyo, 1961).

Sobre esta premisa, Piaget (1980) sostiene que la educación debe poner en funcionamiento las estructuras de la mente del niño, para desarrollar su inteligencia en la edad evolutiva. Este concepto lo justificó con su teoría de la naturaleza "operativa" de la inteligencia, en la cual Piaget sintetiza los elementos intelectuales y sociales del desarrollo infantil, y establece un paralelismo entre su desarrollo intelectual y moral. Resaltó la importancia de los métodos de la Escuela Nueva para el desarrollo de dichas estructuras en el niño.

En Venezuela, el maestro Luis B. Prieto Figueroa liderizó, a principios del siglo XX, el movimiento de la Escuela Nueva para confrontar la escuela tradicional, verbalista, pasiva, coactiva, mediante la aplicación del Método de Proyectos de W. Kilpatrick, discípulo de Dewey, en las escuelas públicas. Así, surgieron las escuelas experimentales, las escuelas rurales, preconizando al niño y su libertad como centro de la educación (Luque, 2005). El proyecto educativo desarrollado entre 1945 y 1948, con la participación de Prieto Figueroa en su concepción, estuvo inspirado en el pensamiento pedagógico de la escuela activa. Con la muerte de Gómez, resurge la Escuela Nueva como sustento de la reforma del Plan de Enseñanza, la institución de escuelas rurales, la implantación de jardines de infancia, la creación de la Facultad de Pedagogía en las universidades, la reorganización de las escuelas normales, la contratación de pedagogos chilenos con experiencia en la Escuela Nueva. Posteriormente, las teorías pedagógicas contenidas en dicho movimiento, declinaron ante el auge de la psicología conductista, la cual trajo consigo un nuevo orden del saber que configuró un escenario epistemológico sustentado en la transmisión del conocimiento y en el uso de la técnica sin autonomía, carente de reflexión en los espacios educativos. Esta situación a decir de Rodríguez (1996) derivó en una tergiversación del propósito de la Pedagogía

(...) como ciencia de la Educación, se desmembró en un variado número de disciplinas independientes (currículum, psicología del aprendizaje, administración escolar, evaluación, sociología de la educación) ajenas a un tronco común; este proceso de atomización fue minando su desarrollo teórico, hasta llegar a su total desaparición como fundamento u orientación para la enseñanza (p.10).

Otros antecedentes de la Pedagogía Crítica, los encontramos en: (a) la Ciencia Social Crítica (Habermas,1984); (b) la Teoría Crítica de la Enseñanza desarrollada por Carr y Kemmis (1988), Stenhouse (1991); (c) Las Tesis de otros representantes de la Teoría Crítica, a saber, Freire (1976), (1997) y (1998); Apple (2000); Giroux (1990), (1998) y (1999); McLaren (1997); Grundy (1998), entre otros.

Ciencia Social Crítica

Habermas, uno de los líderes de la teoría crítica, desarrolló la Ciencia Social Crítica, sobre la base del razonamiento crítico emancipador (liberación, autonomía del ser humano), mediante la dialéctica para concienciar a las personas acerca de sus raíces sociales, históricas, ideológicas, de su autocomprensión, de su manera de pensar, de sus acciones, promoviendo un saber emancipador, mediante la autorreflexión, que le permita ser racionalmente autónomo (Habermas, 1984). Así mismo, la Ciencia Social Crítica reivindica la racionalidad práctica, la cual se sustenta en la praxis basada en la crítica, donde la formación de las personas que participan se traduce en una acción social transformadora.

Teoría Crítica de la enseñanza

Carr y Kemmis (1988), proponen la Ciencia Educativa Crítica o Teoría Crítica de la Enseñanza, la cual se sustenta en elementos teóricos de la Ciencia Social Crítica antes referida y postulan que, "(...) no se puede derivar exclusivamente de la teoría, (...) exige la participación en la investigación por parte de aquellos cuyas prácticas constituyen la educación (...)”(p.186). Esta Ciencia reclama la autonomía de la razón humana y su acción transformadora en la vida social y educativa, a partir de la racionalidad "emancipadora" para promover el conocimiento auto-reflexivo y la búsqueda cooperativa del conocimiento. Promueve la investigación-acción para propiciar el desarrollo curricular, con miras a mejorar la práctica pedagógica y por ende, lograr el perfeccionamiento del docente.

Las Tesis de otros Representantes de la Teoría Crítica

Aquí referiremos sólo algunos de ellos, pues más adelante, aludimos a los planteamientos de las tesis de otros representantes de la Teoría Crítica.

La pedagogía de Paulo Freire, sustentada en la teoría crítica, está enfocada en la producción de conocimientos, apunta a la transformación de la realidad para mejorarla y hacia la búsqueda dirigida a que las personas se consideren sujetos de su propia historia, en vez de objetos, mediante el uso de la conciencia crítica. Busca la autonomía en la escuela, es decir, la autoridad del docente sobre sus propios proyectos educativos (Freire, 1998). Como un aspecto de la relación teoría y práctica, en la década de los ochenta y mediados de los noventa, Freire desarrolló el concepto de interdisciplinariedad:

La acción pedagógica, usando la interdisciplinariedad y transdisciplinariedad, requiere la construcción de una escuela que es participativa y decisiva en la creación de sujetos sociales. Educadores... capaces de elaborar programas y métodos para enseñar y aprender, siendo competentes para insertar la escuela en la comunidad. El objetivo (...) es experimentar la realidad global auténtica que está

inscrita en las experiencias diarias del estudiante, el educador y la comunidad... " (Gadotti, s/f, p.11).

Por su parte, Apple (2000) afirma que cuando el docente ejerce la habilidad para reproducir en su acción educativa modelos pedagógicos, ideológicos, sociales y culturales pautados, respecto a los cuales no realiza una reflexión crítica, se trata de una manera de producir conocimientos que hace énfasis en el control técnico-administrativo, mediante el cual las tareas de planificación son asignadas a la gerencia. Ello se traduce en "desadiestramiento del docente" y, a su vez, en un "readiestramiento" en estrategias para el control conductual de los estudiantes, lo cual limita las habilidades pedagógicas y las orienta hacia el logro de un producto.

McLaren (1997) sostiene que "(...) uno de los principios fundamentales que integran la pedagogía crítica es la convicción de que la enseñanza para el fortalecimiento personal y social es éticamente previa a cuestiones epistemológicas o al dominio de las habilidades técnicas (...)" (p.49). Es decir, se centra en el autofortalecimiento y la transformación social, dentro de un proyecto de democracia y justicia social. Entiende la enseñanza como una realidad que se construye socialmente, día a día, que se determina histórica y culturalmente y es influenciada por las relaciones de poder, la clase, la raza, el género. Para McLaren se trata de una pedagogía de la liberación, donde lo histórico y lo social se construyen con la participación de los actores del quehacer pedagógico.

Principios de la Pedagogía Crítica

Los principios en los que se fundamenta la Pedagogía Crítica son:

(a) Relación teoría y práctica: la producción del conocimiento se sustenta en la relación dialéctica entre teoría y práctica, donde ambas se interrogan y enriquecen, mediante la práctica pedagógica reflexiva-crítica, a fin de transformar la realidad. La investigación-acción emancipadora, concertada entre docentes, estudiantes y comunidad, media entre la teoría y la práctica. Así, la praxis está constituida por la acción y la reflexión del docente y los estudiantes, requiere una teoría y supone la relación de la teoría y la práctica. De acuerdo con Freire (1976) conocer constituye un proceso dialéctico entre la acción y la reflexión generando nuevas acciones.

(b) Racionalidad crítica dialéctica: Se refiere a la acción autónoma y responsable que alcanza el docente a partir de la autorreflexión para liberarse de dogmas y así poder comprender, interpretar y significar su práctica pedagógica, mediante decisiones informadas por conocimientos y saberes producidos por el pensamiento dialéctico, el consenso, la intuición, la crítica, la construcción social del currículum (involucra conceptos de personas, diversas visiones del mundo). El docente llega a comprender que el currículum construido con una racionalidad crítica o emancipatoria y dialéctica, por los sujetos que participan en la enseñanza y el aprendizaje, "supone una relación recíproca entre autorreflexión y acción" (Grundy, 1998, p.39). Asimismo, la racionalidad crítica dialéctica promueve la formación política del ser y hacer docente, pues a decir de Aristóteles, el hombre es un "animal político" y de acuerdo con Freire somos seres históricos y ese rol es un acto político. Aunado a ello, la educación tiene un carácter político (Freire, 1997, 2001; Giroux, 1998) que la orienta hacia la transformación social y el desarrollo de los pueblos en todas sus dimensiones. A partir de dicha racionalidad, el docente asume la enseñanza como una práctica social, política e ideológica para formar ciudadanos democráticos y contribuir en la construcción y transformación de una sociedad democrática.

(c) Contextualización: la Pedagogía Crítica favorece la producción de conocimiento del educando en estrecha relación con su contexto y otros

contextos, con miras a analizar las situaciones en sus contradicciones y afinidades. El contexto se refiere a los elementos socio-históricos, económicos, culturales, geográficos, políticos, en los cuales interactúa el sujeto y a partir de ellos interpreta la realidad con un pensamiento reflexivo y crítico. El docente debe considerar las relaciones del contexto y su influencia en el proceso de formación del ser humano, propiciando las relaciones entre el sujeto y la realidad, en la búsqueda de la comprensión de esas relaciones y de la transformación de la realidad para mejorarla.

(d) Investigación-acción deliberativa colaborativa: la Pedagogía Crítica forma al docente en la enseñanza fundamentada en una investigación-acción deliberativa, colaborativa y autónoma, llevada a cabo con sus colegas y los educandos, acerca de su práctica pedagógica diaria, con miras a mejorarla sobre la base de la construcción y reconstrucción de la misma y de la teoría pedagógica que la sustenta, a partir de la reflexión crítica. De esta manera, se hace del currículum una tarea colectiva e integradora de conocimientos.

(e) Finalidad Ética: el fin de la práctica pedagógica consiste en hacer el bien moral a través de la acción. No es externo, ni puede preestablecerse previo a la práctica misma, y está siempre sometido a revisión. Es decir, los docentes han de revisar y deliberar, colaborativa y constantemente, la tradición (creencias, conceptos, pensamientos, etc.) a través de la cual alcanzan el conocimiento práctico, a fin de orientar el modo de realizar los fines éticos de la práctica pedagógica. Esto es posible porque la Pedagogía Crítica es una ciencia práctica con fines éticos, lo cual implica considerar la relación entre la razón y la moralidad al momento de la reflexión y la acción práctica (Habermas, 1984).

Situación Actual de la Formación Docente en Venezuela: Pedagogía Crítica, Diseño y Desarrollo Curricular

La Pedagogía Crítica asume el pensamiento crítico, el cual se fundamenta en la dialéctica, con énfasis en la interacción de las dimensiones: social, cultural, histórica y experiencia personal, con miras a preparar en los educadores un espíritu emancipador, que le permita cuestionar y transformar la racionalidad que impregna la formación docente en nuestros días. Dicha racionalidad la vemos hoy plasmada en los diseños curriculares y el currículum de la carrera, caracterizados por la acumulación de conocimientos, la transmisión de información y una lista de asignaturas o cursos fragmentados. Al respecto, Esté (1998) sostiene que:

El maestro que ahora existe fue formado con el proyecto de la educación como acción predicativa, de la educación necesaria para el mundo moderno de la ciencia occidental, que arrancó con un ideario humanístico y terminó como una aberración cientificista, tecnicista (...). Lo resultante es un maestro predicador-transmisor que no se implica en lo que hace, sino que trata de hacerlo 'objetivamente', es decir, siguiendo los textos y programas (p.272).

En este sentido, Santiago (2005) afirma lo siguiente:

Hoy día, esta situación parece perdurable y lo más grave, han transcurrido varias reformas curriculares sin efectos contundentes en el logro de cambios trascendentes, [por ejemplo con respecto al rol del] docente como actor protagónico que ejecuta la acción de transmitir los conceptos (p.325).

Los diseños curriculares caracterizados por la fragmentación generan efectos negativos en la formación del docente, por cuanto no le permiten al estudiante lograr un aprendizaje mediante el cual pueda integrar los saberes y contextualizarlos, no puede desarrollar la aptitud para comprender la realidad

desde una perspectiva global, profunda, compleja y esencial. Por ello, es necesario abordar la desarticulación del conocimiento en los programas dirigidos a la formación del docente, que actuará en la Educación Inicial, Básica, Media, Diversificada y Profesional.

Asimismo, se advierte la desvinculación entre los diseños curriculares de la carrera docente y los de los niveles del sistema educativo donde ejercerá el profesional egresado. Al respecto, Ruiz y Peña (2006) sostienen que al abordar el análisis de los planes de formación docente se evidencia que predomina la lógica curricular disciplinar en la organización del conocimiento y los saberes. Esta lógica no permite la formación del docente que se requiere hoy en nuestro país, por cuanto "las propuestas curriculares actuales dirigidas hacia los niveles de la Educación Inicial, Básica, Media Diversificada y Profesional (...) están fundamentadas en los principios curriculares de la transversalidad e interdisciplinariedad" (Ruiz y Peña, ob. cit.). Además, el docente crea una idea predeterminada que le hace pensar que en su ejercicio es suficiente con "administrar" (p. 52) el programa de estudio que recibe en la escuela donde labora. Estamos ante un "educador antidialógico inserto en una escuela masificada, en donde la cuestión sobre el contenido concierne sólo al programa sobre el que diserta el educador ante sus alumnos (...)" (Angulo, 2005, p. 160).

Hoy, aún persiste la situación de separación entre la teoría y la práctica en el diseño y el currículum de formación docente en Venezuela, lo cual genera limitaciones en el proceso enseñanza y aprendizaje durante la carrera, así como en el ejercicio profesional del egresado. Dicha separación ocasiona dificultades en la búsqueda de la comprensión de la realidad y en la producción de conocimiento para la solución de problemas educativos con un enfoque integrador, donde el conocimiento emerja de la realidad, al tiempo que vuelva a ella para transformarla desde una perspectiva crítica y dialógica. Al respecto, Tallaferro (2006) sostiene que en las instituciones que forman docentes "(...) claramente nos encontramos ante una visión lineal y simplificada de la relación teoría-práctica que sobre dimensiona la teoría y reduce lo complejo de la práctica" (p. 271). Tal disyunción constituye la base para la desarticulación y la descontextualización en la formación docente, por ende, es un obstáculo para alcanzar la interdisciplinariedad en la formación del docente del siglo XXI.

Así, es pertinente considerar lo que señala Carmona (2004):

a la hora de diseñar los planes de estudio y crear nuevas e innumerables asignaturas desvinculadas y descontextualizadas debemos más bien pensar en fortalecer el carácter interdisciplinario y transdisciplinario en los profesores y en los estudiantes, realizando proyectos conjuntos que articulen en la práctica investigativa esta necesaria integración (p.328).

De igual forma, son relevantes las deficiencias en la formación pedagógica que caracteriza a las instituciones formadoras de docente en Venezuela, lo cual incide en la calidad de la enseñanza que impartirá el egresado en su ámbito laboral como docente, y por ende, en el aprendizaje del educando que estará bajo su formación. Situación de vieja data que se reporta en la investigación de Barrios (1997), quien sostiene que, "(...) se requiere más énfasis en el conocimiento pedagógico del contenido (...)" (pp.57-58). Y que en el transcurrir del siglo XXI aún está presente, tal como lo sostiene Rodríguez (2004):

Nuestro currículum tradicional para la formación de docentes se basa en desconocer el contenido propio de la pedagogía y su condición de ciencia práctica, confundiéndola con la aplicación de conocimientos derivados de la psicología, de la

administración y de la sociología, es decir, considerándola una disciplina de aplicaciones técnicas (p.203).

El maestro debe formarse en la Pedagogía para fundamentar la enseñanza en la investigación autónoma de aula, con sus colegas, desde la teoría pedagógica que inspira su praxis, con miras a buscar soluciones a la complejidad de la formación del hombre y mejorar de manera crítica su acción pedagógica. La formación pedagógica permite al docente reflexionar acerca de las contradicciones entre la teoría y la práctica, entre la realidad y el discurso, entre lo impuesto y la cultura.

Por su parte, Córdova (2006) en la investigación acerca del pensamiento pedagógico de los estudiantes de la Educación, en los Estudios Universitarios Supervisados de la UCV, caracteriza al grupo con "(...) algunas concepciones tradicionales (...) "(p.21). Córdova utilizó un cuestionario de opiniones pedagógicas elaborado por Pérez y Gimeno (1992) y adaptado a la población donde se aplicó. Entre las respuestas de los estudiantes con mayor acuerdo se muestran, entre otras, las referidas a las funciones docentes, entre ellas "se eligen no aquellas que uno pudiera esperar como sustanciales dentro del aspecto pedagógico, [por ejemplo enseñanza de los contenidos], sino por el contrario, (...), apoyan unas funciones del docente tales como la educación afectiva y la sexual"(p.32). En cuanto a las proposiciones para mejorar los aprendizajes, los entrevistados están de acuerdo con "promover la competencia entre los alumnos" (p.33). Esta caracterización llama la atención en virtud de que dicho grupo se forma para ser docente que irá a las aulas a enseñar a las generaciones venideras con una perspectiva tradicional.

Algunas debilidades en el Diseño Curricular de 1997 de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), así como en su desarrollo, se ponen de manifiesto en la evaluación curricular iniciada en el 2002, cuyos resultados fueron presentados en el año 2004, donde se subraya, entre otros aspectos: la repetición de objetivos y contenidos en listas de cursos o asignaturas desarticuladas; el privilegio de la formación especializada en detrimento de la formación pedagógica interdisciplinaria; las prelación inadecuadas; es insuficiente vinculación con el nivel o modalidad educativa donde ejercerá el egresado; las prácticas profesionales no pertinentes (UPEL, 2006).

La formación docente en nuestro país tiene una "lectura" que no se corresponde con la realidad cambiante, compleja, diversa donde coexisten nuevos marcos conceptuales, otras epistemologías, una cultura y una historia que se construye día a día. Pareciera como si la realidad se hubiese detenido hace tiempo atrás. Se mantiene la lógica y el mismo enfoque epistemológico que le dio origen a la formación docente en nuestro país. Las prácticas profesionales están desvinculadas de la realidad escolar donde actuará el futuro profesional, no responden a sus necesidades y al ámbito cultural. Constituyen espacios donde el practicante reproduce modelos tradicionales de la práctica pedagógica, como una experiencia pasajera, desarticulada respecto a los proyectos de la escuela. Generalmente, se desarrollan al final de la carrera sin una integración real con la totalidad de la formación inicial del docente. Chacón (2006) a partir de sus hallazgos, sostiene que "se perciben (...) como aplicación de técnicas" (p.340). De manera que, la formación docente actual se fundamenta en los viejos modelos pedagógicos, inscritos en la racionalidad que: (a) separa los problemas pedagógicos del contexto histórico, económico, social, político, cultural; (b) prioriza el trabajo individualizado del docente; (c) establece el criterio de objetividad mediante el cual, el conocimiento no está afectado por valores, por ende, no hay espacio para el pensamiento crítico, la imaginación, lo socio-cultural e histórico.

Propuesta: la Pedagogía Crítica como Fundamento y Eje de la Formación Docente

Proponemos asumir la Pedagogía Crítica como fundamento y eje transversal de la formación docente. Es decir, es importante que ella se constituya en el sustento teórico-práctico y atraviese toda la carrera. Considerar la presencia de la Pedagogía Crítica en el diseño y desarrollo curricular, como fundamento y eje de la formación docente, reviste gran significatividad, por las razones siguientes: (a) Sus principios (relación teoría-práctica, racionalidad crítica dialéctica, contextualización, investigación-acción deliberativa, colaborativa y finalidad ética) deben considerarse en el diseño y desarrollo del currículo de formación docente; (b) la enseñanza de toda disciplina requiere la aplicación de dichos principios; (c) la Pedagogía Crítica por su carácter interdisciplinario, se relaciona con otras ciencias que estudian la educación, desde sus propias perspectivas. Por ello, la importancia de que la Pedagogía Crítica constituya en la formación docente, un eje transversal que articule las disciplinas, contemple las relaciones entre los contenidos, sus metodologías, con una visión de totalidad, que atienda la complejidad de lo educativo y del contexto donde está inmerso, para buscar soluciones y transformaciones cónsonas con nuestra realidad. De manera "que la interdisciplinariedad sea un contenido de aprendizaje" (Zabala, 1999, p. 58).

Sobre esta base y en atención a la situación actual de la formación docente en nuestro país, planteada en el aparte anterior, consideramos la importancia de la Pedagogía Crítica, para abordar con un enfoque crítico la formación del docente, tomando en cuenta aspectos fundamentales, los cuales son relevantes para generar las transformaciones requeridas y así formar al docente del siglo XXI, a saber: (a) Pedagogía Crítica y Formación Pedagógica del Docente; (b) Pedagogía Crítica y Relación Teoría-Práctica; (c) Pedagogía Crítica e Interdisciplinariedad; (d) Pedagogía Crítica y el Docente como Profesional Crítico Reflexivo; (e) Pedagogía Crítica y Currículum de Procesos. Seguidamente, vamos a establecer las implicaciones de la Pedagogía Crítica en dichos aspectos.

Pedagogía Crítica y Formación Pedagógica del Docente

La Pedagogía Crítica favorece la formación pedagógica del docente porque la asume como la ciencia que se ocupa de la formación del ser humano. Por ello reivindica la Pedagogía como espacio de saber propio donde se produce saber pedagógico mediante la reflexión, la investigación de la comunidad de docentes y estudiantes. La Pedagogía Crítica entiende que el docente debe formarse como pedagogo para enseñar la diversidad de disciplinas y favorecer la formación integral, la humanización y el desarrollo del hombre.

Propicia en el docente la apropiación de conocimiento y saber propio de la Pedagogía, es decir, el docente se constituye como sujeto de la enseñanza, como pedagogo que crea el saber pedagógico y desarrolla la práctica pedagógica. El saber pedagógico es la manifestación de la práctica pedagógica, al tiempo que le permite al docente ejercer la práctica, así que el saber pedagógico y la práctica pedagógica están interrelacionadas. Esta reivindicación que aporta la Pedagogía Crítica a la formación docente resulta de mucha significación porque el educador de hoy presenta deficiencias en cuanto a la formación epistemológica y pedagógica. De allí, la importancia de considerar la Pedagogía Crítica en el diseño y desarrollo del currículo de formación docente. La formación pedagógica, desde la perspectiva de la Pedagogía Crítica, le provee al docente herramientas para entender la estructura y metodología de las disciplinas, reconceptualizarlas, hacerlas accesibles a los estudiantes y atender a sus necesidades de aprendizaje, mediante el establecimiento de relaciones cognoscitivas y conexiones con la realidad. Asimismo,

facilita la comprensión e interpretación de la integración de elementos conceptuales derivados de lo científico, social, cultural e histórico.

La Pedagogía Crítica hace énfasis en la formación pedagógica del docente para romper el paradigma mediante el cual hoy se da preeminencia a formar un docente "técnico", que desplaza la práctica reflexiva y crítica para privilegiar la técnica, es decir, la planificación con objetivos observables o competencias (conocimientos, habilidades y actitudes), contenidos predeterminados y evaluación centrada en la medición de resultados preestablecidos. La formación pedagógica en la que se centra la Pedagogía Crítica, contribuye a que el docente construya y se apropie de una identidad como pedagogo, valorizando el ser y el hacer de su profesión, concienciando el compromiso social e histórico que involucra su labor en la formación de las generaciones futuras, entendiendo así la prospectividad de su misión. Provee al docente el sustento teórico y práctico necesario para la enseñanza, y la valoración de su profesión.

La Pedagogía Crítica favorece la reflexión acerca de la historia de la Pedagogía, lo cual permite al docente en formación entender la Pedagogía en su dimensión histórica, es decir, cómo sus teorías y su práctica emergen de acuerdo a los momentos históricos que construye una determinada sociedad en su devenir. De manera que, la Pedagogía nos habla de los cambios que surgen en un tiempo histórico y su influencia en la enseñanza. Así mismo, dicho estudio motiva al docente durante su formación inicial, a asumir el compromiso de participar con un enfoque crítico reflexivo en la selección de una Pedagogía que responda a las necesidades de su práctica pedagógica y al contexto en el cual la desarrolla.

Pedagogía Crítica: Relación Teoría – Práctica

Proponemos la Pedagogía Crítica como fundamento y eje transversal de la formación docente porque además establece que la producción de conocimiento debe sustentarse en la relación dialéctica entre la teoría y la práctica (Habermas, 1984).

La Pedagogía Crítica promueve una epistemología que exige al docente reflexionar críticamente, sobre las contradicciones entre las teorías que fundamentan sus prácticas y las prácticas que desarrolla en la cotidianidad, al tiempo que transforma ambas (teoría y práctica). Es decir, promueve la producción del saber mediante un proceso reflexivo, dialógico, crítico y dialéctico permanente. Cuando el docente reflexiona, a partir de sus creencias y supuestos, acerca de su práctica pedagógica, en consecuencia, teoriza sobre su práctica, y utiliza generalizaciones teóricas.

Schön (1992) define la reflexión como el proceso sobre (antes y después) y en (durante) la acción que realiza el docente, con miras a resolver problemas que se generan en su cotidianidad escolar. La Pedagogía Crítica propicia en los docentes la reflexión porque ésta hace que el educador en su práctica pedagógica genere un conocimiento que ha de ser consciente, es decir, saca a la luz lo que él ha aprendido de manera inconsciente, para expresarlo, criticarlo, examinarlo, y comunicarlo a sus colegas, a fin de identificar la complejidad del ejercicio docente, y buscar su perfeccionamiento. Esto de acuerdo con Zeichner (1993), es un camino para la enseñanza reflexiva, que genera teorías, las cuales son tan teorías como las que se elaboran en las Universidades. Al favorecer el proceso de producción del conocimiento y los saberes mediante la reflexión crítica y la racionalidad dialéctica, los docentes logran la comprensión de la relación teoría y práctica, como principio fundamental para desarrollar la interdisciplinariedad en su formación y en la de las generaciones que estarán en sus manos.

Pedagogía Crítica e Interdisciplinariedad

La Pedagogía Crítica como corriente de la Pedagogía, posee un carácter interdisciplinario. En este sentido, orienta la producción de conocimientos por parte del docente, mediante la crítica, la reflexión y la dialéctica para aproximarse a la complejidad de la realidad y desarrollar capacidades intelectuales, actitudinales y metodológicas que le permiten integrar disciplinas, relacionarlas con el contexto a partir de una visión de totalidad para dar respuesta a los problemas educativos y sociales. La Pedagogía Crítica constituye la vía para abordar la realidad con un enfoque interdisciplinario a través de la investigación-acción, mediante la interacción sujeto-objeto o "interestructuración" (Not, 1998, p. 461), donde el docente (sujeto) se relaciona con el objeto (elementos reales, simbólicos, naturales, culturales del contexto) en un proceso de creación, reconstrucción y transformación del pensamiento, la acción y el conocimiento y por ende, de sí mismo y de la realidad. En este hacer pedagógico el docente asigna valores al objeto a fin de conocerlo, aprehenderlo y transformarlo, al tiempo que el docente es influido por el objeto en el pensamiento y la acción. Este diálogo del sujeto y el objeto resulta fundamental en la búsqueda de la articulación de los saberes.

Por su esencia interdisciplinaria la Pedagogía Crítica debe estar presente en todas las disciplinas (eje transversal), en virtud de que ella es la praxis de la educación, es decir, se ocupa de la enseñanza de las asignaturas, vinculándolas en proyectos con miras a realizar estudios profundos y holísticos de la realidad. De igual forma, en esta dirección, es importante incorporar la Pedagogía Crítica como área del saber en la formación del docente, en virtud de que, sobre la base de sus principios (relación teoría y práctica; racionalidad crítica dialéctica; contextualización; investigación-acción deliberativa colaborativa; finalidad ética), forma al egresado para abordar la enseñanza de la ciencia, las humanidades, la tecnología y el arte con un enfoque interdisciplinario, con miras a favorecer un aprendizaje integrado, crítico y reflexivo. De esta manera, significamos la importancia de la Pedagogía Crítica en la producción de conocimientos y saberes, así como en la enseñanza de las diversas disciplinas desde la perspectiva de la interdiscipliniedad, mediante la cual se integran y estudian de manera contextualizada.

Pedagogía Crítica y el Docente como Profesional Crítico Reflexivo

En la voz de Giroux (1990) la Pedagogía Crítica proclama al docente como profesional intelectual crítico reflexivo y transformador, lo forma para que desarrolle la autoconciencia de la razón, redefiniendo su racionalidad como el vínculo del pensamiento y la acción, para promover un saber emancipador que lo convierta en profesional racionalmente autónomo.

La Pedagogía Crítica rescata la formación de un docente crítico reflexivo transformador de la realidad. Está comprometida con la formación de un docente que se interroga acerca de la realidad, de su pensamiento, de su praxis, en su práctica social, como intelectual. Es decir, se trata favorecer en el docente el desarrollo de la conciencia para que desafíe postulados pedagógicos del viejo paradigma, entre otros, a saber: (a) la consecución de resultados por parte del docente, en desmedro de los procesos; (b) el énfasis en las tareas administrativas, y en el logro de objetivos y contenidos predeterminados en el tiempo establecido.

El autor exhorta a los docentes en formación a fin de que apliquen el método de la reflexión crítica, dialéctica para indagar acerca de sus creencias y sus prácticas de sentido común, teniendo en cuenta el contexto histórico, social, cultural donde ellas surgen y se desarrollan, con miras a determinar errores o irracionalidades en las mismas, heredadas de la tradición y la costumbre. De esta manera, la Pedagogía Crítica le otorga especial relevancia a la autonomía de los docentes, la cual estimula mediante el conocimiento de sí mismos y la interpretación de su práctica

pedagógica como una práctica moral y social. Orienta al docente para que en la formación de su identidad de profesional crítico y reflexivo, desarrolle conciencia y actúe como investigador sistemático de su propia experiencia de enseñanza, experimente, pruebe ideas, alternativas, con miras a mejorar la calidad de la enseñanza. Desde esta visión, la Pedagogía Crítica forma al docente para cumplir un papel en el proceso de transformación de lo social, favoreciendo su formación política y ética, destacando su rol como hacedor de la historia, como constructor de la democracia, ubicando lo pedagógico en el contexto histórico-cultural nacional, latinoamericano y mundial, en la búsqueda de una sociedad justa, digna, libre, de una ciudadanía críticamente informada (Giroux, 1999), consciente de los valores humanos y de las relaciones entre conocimiento, saber, poder, cultura e ideología.

Pedagogía crítica y currículum de procesos

En atención a que proponemos la Pedagogía Crítica como fundamento y eje transversal de la formación docente, asumimos el Currículum de Procesos, sustentado en la Teoría Crítica de la Enseñanza (Stenhouse, 1991; Elliott, 1997; Carr y Kemmis, 1988), movimiento que liderizó transformaciones en el ámbito del currículum en Inglaterra y Australia, durante las décadas de los setenta y ochenta.

Desde la perspectiva crítica, consideramos la definición de currículum de Stenhouse (1991), quien sostiene que "es una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica" (p.29).

El autor habla de la importancia de considerar en la formación docente, un currículum dialogado, flexible, con participación democrática de los actores, para edificar significados compartidos que emerjan de los valores, y se vinculen con lo pedagógico, la cultura, lo social, lo económico, lo político. Implica debatir acerca de la enseñanza como búsqueda para la producción del conocimiento y el desarrollo curricular, donde los saberes se construyen en su historia, y los fenómenos educativos se estudian en la práctica pedagógica, en su complejidad y contexto.

Entendemos el diseño curricular como un proyecto problematizador, indeterminado, que incluye elementos relacionados con la práctica de la enseñanza, donde se plasman las intenciones educativas. Y la puesta en práctica de dicho diseño, la denominamos desarrollo curricular (currículum), lo cual comporta la adecuación de aquel (diseño), al contexto histórico, socio-económico, cultural, donde se operacionaliza. El currículum es el cúmulo de experiencias, interacciones, acciones, ambientes, materiales, planes, en permanente construcción por parte de sus actores (docentes, alumnos, comunidad), orientados hacia el logro del aprendizaje.

Con el Modelo Curricular de Procesos propuesto por Stenhouse (1991), el docente participa en el diseño y desarrollo curricular mediante la investigación acción emancipadora concertada entre docentes, alumnos y comunidad. De esta manera, el docente se convierte en protagonista de la construcción de un currículum problematizador que, responde a las necesidades de sus actores (docentes, estudiantes, comunidad, sociedad), mediante proyectos que relacionan la escuela, la sociedad y el mundo, y atienden a la heterogeneidad, la diversidad y multidimensionalidad de contextos.

Desde esta perspectiva, el diseño curricular y el currículum de formación docente deben emerger del análisis de la sociedad, la cultura, la historia, los valores, los mitos, los símbolos, el lenguaje, las relaciones poder-saber, con miras a favorecer la liberación, emancipación y transformación de la realidad, por parte del liderazgo de los docentes. Hoy se hace necesario entender que diseño y currículum deben estar en construcción permanentemente en: la incertidumbre, la flexibilidad, la

cooperación, la comprensión, la intersubjetividad, la significatividad, el descubrimiento, la deliberación y los procesos de organización y producción de conocimientos, que llevan a cabo los educadores en su práctica pedagógica diaria.

A modo de cierre

La Pedagogía Crítica es la reflexión sobre la teoría y la práctica de la educación, fundamentada en el pensamiento crítico, la racionalidad dialéctica y en las aportaciones de la Escuela Nueva, la Teoría Crítica, la Ciencia Social Crítica, la Teoría Crítica de la Enseñanza, de donde derivan los principios fundamentales que sustentan la enseñanza interdisciplinaria para formar al docente.

La Pedagogía Crítica contribuye al desarrollo de la teoría pedagógica mediante la enseñanza sustentada en la reflexión sobre la práctica, a fin de generar la praxis. La práctica pedagógica crítica y reflexiva favorece la relación teoría y práctica, donde ambas se relacionan dialécticamente para propiciar la producción de conocimiento y saberes con un enfoque interdisciplinario. Así, favorece la formación pedagógica del docente con miras a mejorar el proceso enseñanza aprendizaje, propiciando el entendimiento y la producción de la teoría pedagógica y su fundamento en la práctica pedagógica diaria.

La Pedagogía Crítica operacionaliza el diseño curricular mediante el Modelo Curricular de Procesos, para propiciar el perfeccionamiento del docente en su práctica pedagógica, mediante la investigación acción emancipatoria y la deliberación colaborativa. De esta manera, se forja un docente autónomo y partícipe, junto al educando, en la construcción social, histórica y permanente del currículum.

El desarrollo curricular de la formación docente, necesita ir acompañado de los cambios en la concepción y diseño curricular del sistema escolar donde ejercerá el futuro profesional. Resulta fundamental entender la necesidad de asumir la formación docente como un proceso socio-histórico, que se desarrolla en un contexto determinado, con dinámicas y cambios propios, los cuales han de considerarse.

*Expreso mis agradecimientos a la Dra. Nacarid Rodríguez y a la Dra. Alejandra Fernández (ambas miembros del Comité Académico del Doctorado en Educación de la UCV), así como a la Dra. Aurora Lacuela (Profesora e investigadora de la Escuela de Educación de la UCV), por las valiosas observaciones y sugerencias que me aportaron para enriquecer este trabajo.

Referencias

1. Angulo, L. (2005). Perspectiva crítica de Paulo Freire y su contribución a la teoría del currículo. *Educere*. 9 (29): 159-164. Mérida: Universidad de Los Andes.
2. Apple, M. (2000). *Teoría Crítica y Educación*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
3. Barrios, M. (1997). Vocaciones y formación de educadores. Conferencia presentada en el encuentro: *El Docente en la Sociedad Venezolana*. En: 12 *Propuestas educativas para Venezuela*. Universidad Católica Andrés Bello: Autor.
4. Carmona, M. (2004). Transdisciplinariedad: Una propuesta para la Educación Superior en Venezuela. *Revista de Pedagogía*. XXV, (73): 309-333. Caracas: UCV.

5. Carr, W. & Kemmis, S. (1988). Teoría crítica de la enseñanza. Barcelona, España: Ediciones Martínez Roca, S.A.
6. Córdova, D. (2006). El pensamiento pedagógico de los estudiantes de educación. Una investigación en los Estudios Universitarios Supervisados de la Universidad Central de Venezuela. Revista de Pedagogía. 79, 231-269. Disponible: <http://www.scielo.org.ve/cielo.php?script=sci-arttext&cpid=50798-97922006000200003&Ing=es&cnrm=iso-:SSN0798-9792> Consulta: 2006, noviembre 20.
- Contreras, J., Hernández, F., Puig, J., Rué, J., Trilla, J. & Carbonell, J. (1996). ¿Existen hoy tendencias educativas?. Cuadernos de Pedagogía. 253: 8-11.
7. Chacón, M. (2006). La reflexión y la crítica en la formación docente. Educere, 10 (33): 335-342. Mérida: Universidad de Los Andes.
8. Dewey, J. (1960). Experiencia y educación (7ª ed.). Buenos Aires: Losada.
9. Dilthey, G. (1942). Historia de la Pedagogía. Buenos Aires: Losada.
10. Elliot, J. (1997). El cambio educativo desde la investigación-acción (2ª ed.). Madrid: Morata.
11. Esté, A. (1998). Valores y Referentes. Ponencia en: Asamblea Nacional de Educación. Tomo I, pp. 255-274. Caracas: Editorial Laboratorio Educativo. Consejo Nacional de Educación.
12. Flórez, R. (2000). Hacia una Pedagogía del Conocimiento. Bogota: Editorial McGraw-Hill Interamericana, S.A.
13. Freire, P. (1976). La educación como práctica de la libertad (17ª ed.). México: Siglo XXI Editores.
14. Freire, P. (1997). Política y educación. México: Siglo XXI Editores
15. Freire, P. (1998). Pedagogía de la autonomía (2ª ed.). México: Siglo XXI Editores.
16. Freire, P. (2001). Pedagogía de la indignación. Madrid: Siglo XXI Editores.
17. Gadotti, M. (s/f). Cruzando Fronteras: Metodología y experiencias freireanas. Documento en línea. Disponible: <http://www.lpp-uenosaires.net/webforopaulofreire/Materialteorico/ArchPDF/2.pdf>. Consulta: 2006, julio 15.
18. Giroux, H. (1990). Los profesores como intelectuales: Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. España: Paidós.
19. Giroux, H. (1998). La escuela y la lucha por la ciudadanía. México: Siglo XXI Editores.
20. Giroux, H. (1999). Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición (4ª ed.). México: Siglo XXI Editores.

21. Grundy, S. (1998). *Producto o Praxis del Currículum* (3ª ed.). Madrid: Morata.
22. Habermas, J. (1984). *Ciencia y técnica como ideología*. Madrid: Tecnos.
23. Larrosa, J. (1990). *El Trabajo Epistemológico en Pedagogía*. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias, S.A.
24. Larroyo, F. (1961). *La ciencia de la educación* (6ª ed.). México: Porrúa.
25. Luque, G. (2005). *Pueblo, educación y ciudadanía (1899-1950)*. En: Rodríguez, E. (comp.): *De la educación, las ciencias sociales y la filosofía*, pp.237-322. Caracas: Fondo Editorial de Humanidades y Educación. Universidad Central de Venezuela.
26. McLaren, P. (1997). *Pedagogía Crítica y cultura depredadora*. Barcelona: Paidós.
27. Not, L. (1979/1998). *Las pedagogías del conocimiento* (3ª Reimpresión). Santa Fe de Bogotá: Fondo de Cultura Económica.
28. Piaget, J. (1980). *Psicología de la inteligencia*. Buenos Aires: Psique.
29. Rodríguez, N. (1996). *Cooperación y pedagogía*. *Revista de Pedagogía*, XVII (47): 9-25.
30. Rodríguez, N. (2004). *Retos de la formación de docentes en Venezuela*. *Revista de Pedagogía*, XXV (73): 189-209.
31. Ruíz, D. y Peña, P. (2006). *La formación docente: entre la indiferencia y la seducción*. *Educere*, 10 (32): 49-53. Disponible en: <http://www.actualizacióndocente.ula.ve/educere>. Consulta: 2007, febrero 7.
32. Santiago, J. (2005). *Hacia la renovación de la práctica pedagógica en el trabajo escolar cotidiano*. *Educere*, 9 (30): 323-328. Mérida: Universidad de Los Andes.
33. Schon, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
34. Stenhouse, L. (1991). *Investigación y desarrollo del currículum* (3ª ed.). Madrid: Ediciones Morata.
35. Tallaferró, D. (2006). *La formación para la práctica reflexiva en las prácticas profesionales docentes*. *Educere*, 10, (33): 269-273. Mérida: Universidad de Los Andes.
36. Universidad Pedagógica Experimental Libertador, (2006). *Proyecto de transformación y modernización del currículo de pregrado*. Vicerrectorado de Docencia. Documento en línea: <http://www.upel.edu.ve/info-general/eventos/Pregrado/CurricPregrad.htm>. Consulta: 2006, junio 3.
37. Zabala, A. (1999). *Enfoque Globalizador y Pensamiento Complejo*. Barcelona, España: Editorial Graó.
38. Zeichner, K. (1993). *El maestro como profesional reflexivo*. *Cuadernos de Pedagogía*. (220):44-49.