

ALGUNAS IDEAS PARA LA RECONCEPTUALIZACIÓN DE LA PEDAGOGÍA COMO FUNDAMENTO DE LA FORMACIÓN DOCENTE

Oly Olmos de Montañez

olytahia@gmail.com

Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio (IMPM)

Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), Venezuela

Recibido: 12/11/2008

Aceptado: 29 /04/2009

Resumen

La problemática actual de la formación docente en Venezuela revela un currículum fragmentado, desvinculado tanto teórica como contextualmente; por ello, con este estudio se pretendió realizar un análisis acerca de la necesidad de que la Pedagogía se constituya en fundamento y eje del currículum para formar docentes. Los factores que tomaron en cuenta para la reconceptualización de la Pedagogía como eje fundamental de la formación docente fueron: a) Relaciones entre Pedagogía y Filosofía; b) Modelos Pedagógicos y Producción de Conocimiento; c) Interdisciplinariedad de la Pedagogía; d) Pedagogía e Historicidad; e) Carácter de la relación Sujeto y Objeto en la Pedagogía; y como corolario, f) la Pedagogía como ciencia que fundamenta la formación docente. El análisis presentado en este estudio, se asume como un aporte al currículum para formar docentes en Venezuela, dirigido a reivindicar la relevancia de la Pedagogía para transformar los procesos de enseñanza y aprendizaje, la educación y el entorno, respondiendo así a los lineamientos nacionales que le otorgan preeminencia en la formación del educador.

Palabras clave: Pedagogía, formación docente, currículum.

SOME IDEAS FOR A NEW CONCEPTUALIZATION OF PEDAGOGY AS A BASIS FOR TEACHER TRAINING

Abstract

The current problems of teacher education in Venezuela reveal a fragmented, disconnected curriculum both theoretically and contextually; therefore, this study sought to analyze the need for pedagogy to become a foundation and mainstay of the curriculum for teacher education. The factors taken into account in the conceptualization of pedagogy as the core of teacher training were: a) Relationship between Pedagogy and Philosophy; b) Pedagogical models and production of knowledge, c) Interdisciplinarity of Pedagogy, d) Teaching and Historicity, e) The nature of the subject and object in Pedagogy and, as a corollary, f) Pedagogy as a science which underpins teacher education. The analysis in this study is assumed as a contribution to the curriculum for teacher training in Venezuela, aimed at asserting the relevance of Pedagogy in the transformation of the teaching and learning process, education, and the environment, thus responding to national guidelines that grant its prominence for teacher training.

Key words: pedagogy, teacher training, curriculum.

Introducción

La problemática educativa y de manera particular, la de la formación docente, es objeto de análisis por parte de organismos internacionales y de investigadores de diversos países, los cuales se abocan a la búsqueda de soluciones de lo que han denominado “crisis de la educación”. En esta dirección, Cantiva (2001), analiza los resultados presentados en la Conferencia Mundial Educación para Todos, realizada en Dakar (Senegal) en el año 2000. Este autor sostiene que en ese evento se evidenció que las

metas adoptadas en la Declaración Mundial sobre Educación Para Todos: La satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje (UNESCO, 1990), realizada en Jontiem, Tailandia, se prolongaron por quince años más. Asimismo, subraya que en la Conferencia referida, se revela el fracaso y la tarea incumplida durante la década transcurrida desde el escenario de Jontiem, dado que “la educación mundial no produjo ningún avance significativo: [...]; permanecieron los altos índices de repetición; continúan los bajos salarios y la débil formación de los docentes como causales de la baja calidad de la educación” (p.88).

Asimismo, Lanz & Fergusson (2006, citado en Didriksson, 2008), al analizar los procesos de reforma de la Educación Superior en América Latina y el Caribe, sostienen que:

Las reformas en curso no son reformas del modo de pensar, sino de ajustes técnicos orientados a responder funcionalmente a las diversas demandas. Así, la universidad latinoamericana y caribeña encara hoy fuertes dilemas, tendencias y retos, que debe resolver, considerar y enfrentar. (p.12)

Por ello, se requiere que la universidad asigne atención al diseño y el desarrollo curricular para asegurar la pertinencia, la innovación en la formación que exigen la sociedad del conocimiento y los avances científicos y tecnológicos de hoy. Este desafío resulta fundamental cuando se trata de la formación docente, ya que el educador forma las generaciones del presente y del futuro. Así, la Declaración de la Conferencia Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe: Educación Superior, Ciencia y Tecnología para el Desarrollo Sostenible, estableció entre otros principios y lineamientos que: “La educación superior tiene una indudable responsabilidad en la formación de profesores para todo el sistema educativo, así como en la consolidación de la investigación pedagógica (...)” (IESALC/UNESCO, 2008, p.4).

Ante la situación problemática que se presenta en la formación del docente evidenciada también en Venezuela, el presente estudio tiene como objetivo subrayar la importancia de reconsiderar la Pedagogía como fundamento y eje curricular, en las instituciones venezolanas de educación superior formadoras de docentes, en general y en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, en particular, en virtud de que la Pedagogía es la ciencia que se ocupa de la formación del ser humano. La Pedagogía se ha subvalorado, en algunos casos se ha dejado fuera del currículum de formación docente, no se ha destacado la preeminencia que dicha ciencia ha de ocupar en la misión de formar a los formadores del presente y del futuro y por ende, en la transformación de la educación.

El objetivo de este trabajo, se aborda mediante el análisis reflexivo y crítico de factores que sustentan la reconceptualización de la Pedagogía como fundamento y eje de la formación docente, a saber: a) Pedagogía y Filosofía; b) Pedagogía: Modelos Pedagógicos y Producción de Conocimiento; c) Pedagogía: ciencia interdisciplinaria; d) Pedagogía e Historicidad; e) Pedagogía: relación Sujeto y Objeto; y como corolario, f) Pedagogía: ciencia que fundamenta la formación docente.

Problemática de la Formación Docente.

a. En Latinoamérica

Al presentar una visión acerca de lo que ocurre en materia de formación docente en América Latina, Messina (1999), sobre la base del análisis de diversas investigaciones realizadas en esta región, afirma:

[...] en América Latina la práctica de la formación ha continuado atrapada en modelos tradicionales de enseñanza y aprendizaje [...]. La participación de los profesores se ha restringido al papel de ejecutores de políticas; consecuentemente la formación docente sigue siendo una imposición 'desde arriba'[...]. Podemos conjeturar que las características 'deficitarias' de los estudiantes para profesor son los síntomas de una crisis profunda de la profesión docente [...], carencias en la formación de los docentes en ejercicio, ya que éstos tienden a identificarse con el objetivo de 'enseñar a los niños' y no de que los niños aprendan. (p. 6)

Un diagnóstico acerca de la formación docente en América Latina realizado por Cardelli y Duhalde (2001) revela que,

(...) se destaca el conocimiento de tipo académico y teoricista, y se desprecia la práctica educativa como la fuente más importante que tienen los educadores para continuar aprendiendo y producir nuevos conocimientos acerca de la misma. Se da, asimismo, una disociación entre contenidos y métodos, saber general y saber pedagógico, sin percibir la inseparabilidad que debe existir en todo proceso de aprendizaje, entre el conocimiento propio de cada disciplina y los modos de enseñarlo. (p.7)

El tradicionalismo que caracteriza al docente en América Latina descrito por las investigaciones, es incompatible con el desarrollo de la docencia como actividad profesional. En el caso del docente que ejerce en instituciones diferentes de la educación superior, se pone de manifiesto el desempeño profesional del docente subordinado a la planificación realizada por los especialistas que ocupan cargos burocráticos, sin oportunidad para participar en la toma de decisiones pedagógicas, en un trabajo cooperativo donde intervengan docentes, estudiantes y comunidad.

Por su parte, Hernández (2000), al referirse a la situación de la educación primaria o básica en Centroamérica y a la necesidad de un nuevo concepto de docente sostiene que,

(...) es importante enfatizar que, en gran medida, la labor del docente depende de su formación: el conocimiento pedagógico adquirido (...) [por el] nuevo maestro debe alcanzar un conocimiento y una amplia comprensión de la teoría pedagógica, de manera que pueda valorar su práctica educativa (...). (pp. 3-4)

En el transcurrir del tiempo, las propuestas curriculares para formar docentes en América Latina, evidencian esfuerzos por generar cambios que conlleven a la mejora de la educación. No obstante, según la opinión de Pogré (2006):

en los diseños curriculares de la formación ha habido en los últimos diez o quince años intentos por lograr que la formación articule estos saberes [saber disciplinar y pedagógico], pero aún así dos tensiones siguen pareciendo de compleja resolución: la relación entre teoría y práctica y la necesaria articulación entre saberes disciplinares y pedagógicos. (p.6)

La profesión docente supone competencias para enseñar, lo que requiere una redefinición del currículum para formar docentes que establezcan relación entre la teoría y la práctica, así como que integren el conocimiento de las disciplinas y el pedagógico, durante la carrera y en el ejercicio

profesional, por cuanto tal disociación se traduce en deficiencias en el proceso de enseñanza aprendizaje y por ende, afecta la calidad de la educación. Ello en virtud de que con las aludidas disyunciones se limita la visión de totalidad de la realidad y no se favorece la aplicación del conocimiento pedagógico en la enseñanza de las disciplinas con un enfoque integrador, es decir, se obvia que la esencia de la pedagogía es la relación teoría y práctica, así como la enseñanza.

Por ello, las referidas competencias son fundamentales para producir conocimientos y saberes con un enfoque integrador, innovador y creativo, en el contexto de la sociedad del conocimiento y de nuestra realidad nacional y regional, con vistas a generar las transformaciones educativas y sociales que exige el siglo XXI.

Los planteamientos de los estudios precedentes, presentan de manera enfática y explícita, una marcada preocupación por el deterioro de la calidad de la educación, concentrando la atención en la formación del docente. Es decir, establecen una estrecha relación entre la calidad de los sistemas educativos y la formación del docente.

b. En Venezuela

Venezuela no escapa a la situación de crisis del sistema educativo y por ende, de la formación docente, aludida en los párrafos precedentes, la cual se expone con mucha anterioridad en el debate sobre educación desarrollado por diversos estudiosos a nivel nacional, tales como Barrios (1997) y Esté (1997), entre otros.

Al referirse a la desarticulación del conocimiento en los programas orientados a la formación del docente para la Educación Básica y la Educación Media en Venezuela, así como entre éstos y la reforma educativa, Barrios (ob. cit.) afirma,

(...) con frecuencia se advierte una deformación 'academicista', creada muchas veces (...) por la tradicional desvinculación entre los componentes de formación especializada y pedagógica. (...).
(p. 56)

Respecto a la formación de docentes para la Educación Básica, Media Diversificada y Profesional, es importante destacar que según Esté (ob. cit.):

Nunca antes ha habido en el sistema educativo tantos docentes graduados, egresados de normales, bachilleratos, pedagógicos y universidades; sin embargo esa condición no se ha traducido en una mejora consiguiente de la calidad educativa, [los maestros] continúan trabajando de la misma pobre manera tradicional. (p.133)

Las deficiencias en la formación pedagógica que actualmente caracteriza a las instituciones formadoras de docentes en Venezuela son de vieja data, pues esta situación se reporta en la investigación de Barrios (ob. cit.), quien destaca en relación con el enfoque y desarrollo de la formación pedagógica,

la desvinculación entre la formación teórica y la formación práctica, (...). Cuando egresan los educadores (...), están poco preparados para 'construir' su conocimiento pedagógico y desarrollarse como profesionales autónomos que 'aprenden al enseñar' y pueden enseñar mejor porque son capaces de aprender en la práctica de su trabajo. (p.54)

En el transcurrir del tiempo las deficiencias en la formación pedagógica del docente aún persisten, 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, [...]. (p.203)

Por ello, en cuanto a la dirección de los cambios que se requieren en el diseño curricular de formación docente en las instituciones formadoras de docentes en Venezuela, Rodríguez (ob. cit.), refiere ir “de la ignorancia pedagógica a la pedagogía como base y eje del currículum” (p.201).

En la investigación acerca del pensamiento pedagógico de los estudiantes de la licenciatura de educación en la Universidad Central de Venezuela (UCV), Córdova (2006) caracteriza a un grupo con un pensamiento pedagógico tradicional. Esta caracterización llama la atención en virtud de que dicho grupo está conformado por estudiantes que irán a las aulas a enseñar a las generaciones venideras con una perspectiva tradicional.

Los resultados de la evaluación curricular realizada en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL, 2006), también revelan debilidades en la formación pedagógica al privilegiar la formación especializada en detrimento de aquella.

Por su parte, Manterola (2007) al referirse a la problemática de la pedagogía en el escenario escolar y en las prácticas profesionales de los estudiantes de la carrera docente sostiene que:

Se ha impuesto en la pedagogía una visión de la didáctica que la denomino ‘didáctica disciplinar’ en la que prevalece la acción de un docente con un grupo de ‘estudiantes clones’(...) para trasvasarles saberes de una disciplina y evaluar su adquisición en un tiempo definido con procedimientos tecnológicos objetivos. (p.4)

En cuanto al modelo pedagógico utilizado por docentes de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador-Instituto Pedagógico “Luís Beltrán Prieto Figueroa” de Barquisimeto, el estudio de (Garagozzo, 2007), revela que prevalece el modelo tradicional y el conductismo, lo cual se traduce en prácticas transmisionistas del conocimiento. Asimismo, la investigación reporta que “Los actores evidencian a la Universidad y sus estructuras curriculares como rígidas y cerradas, considerándolas un obstáculo pedagógico que frena el desarrollo y desempeño docente” (p.4). Estos hallazgos generan como corolario, deficiencias en la formación pedagógica del futuro docente que se está formando en la Universidad y ejercerá su acción docente en el sistema educativo nacional.

Ante estos aspectos caracterizadores de la situación de deterioro de la formación docente, resulta fundamental abordar el estudio del currículum para formar docentes, desde una nueva racionalidad que permita un pensamiento orientado a generar transformaciones reales significativas en el ámbito curricular, donde tratemos de repensar este tiempo histórico, examinar lo pensado, desaprender lo aprendido, reflexionar nuestra visión del mundo y dentro de ella una nueva misión y visión de la formación docente para el siglo XXI.

La necesidad de un docente con formación en Pedagogía, como disciplina científica que permite el desarrollo de competencias para la concepción, planificación, desarrollo, investigación y toma de decisiones, en relación con el proceso enseñanza aprendizaje, en lugar de ejecutar pasivamente el

diseño curricular prescrito por especialistas, constituye un reto para las instituciones formadoras de docentes en Venezuela.

El estudio de: a) las disciplinas que el docente va a enseñar, concebidas como conocimientos que se construyen y reconstruyen de manera constante; b) los métodos de las disciplinas para acercarse al conocimiento; y c) la teoría pedagógica, suponen la plataforma para que el docente aborde una práctica pedagógica adecuada al estudiante y al contexto histórico, social y cultural donde se desarrolla. Es decir, estos elementos están implicados como puntales en la formación pedagógica del docente, porque responden al qué y cómo enseñar.

Actualmente, la formación docente en Venezuela, adolece de deficiencias pedagógicas, que se manifiestan tanto en los egresados como en los “formadores de formadores” (Faborra, 2004); este autor, en su investigación para la UNESCO acerca de la situación de la formación docente inicial y en servicio en Venezuela, entre otros países suramericanos, revela “Deficiente formación en materia de pedagogía y didáctica para el manejo de los currículos para la formación docente, por parte de los profesionales que tienen a su cargo la cátedra universitaria” (p.93).

Tanto en egresados como en formadores, la práctica pedagógica en la cual tiene su razón de ser y se concreta la formación docente, se circunscribe a la adquisición y ejecución de técnicas y procedimientos. Es decir, se evidencia que la pedagogía se considera “(...) una disciplina de aplicaciones técnicas” (Rodríguez, ob. cit., p.203). En consecuencia, la práctica pedagógica es interpretada por el docente como una actividad técnica, en la que desempeña un papel de instructor, transmite normas, prescripciones, controles, se sujeta a una rutina y aplica técnicas. Al respecto, la investigación de Chacón (2006), dirigida a indagar las competencias que se promueven en estudiantes del décimo y último semestre de la carrera docente de Educación Básica Integral de la Universidad de Los Andes Táchira (Venezuela), cursantes de la cátedra de Pasantías, revela como hallazgos, obtenidos en el año 2005, los siguientes: a) Las Prácticas se perciben fundamentalmente como aplicación de técnicas; en otras palabras, la perspectiva técnica predomina en la formación inicial de la carrera; b) Las oportunidades de aprendizaje reflexivo se orientan hacia lecturas, discusiones sobre temas educativos y el trabajo en grupo; c) Las estrategias desplegadas durante la formación para incrementar la reflexión en los estudiantes de pasantías son limitadas y escasas, [...]. La crítica como capacidad que potencia la deliberación, argumentación y toma de decisiones es poco estimulada en la carrera; [...]” (p.340).

De esta manera, el docente no construye ni reconstruye su práctica pedagógica sobre la base de la reflexión crítica, para transformarla de acuerdo con las necesidades de la enseñanza aprendizaje y en correspondencia con el contexto histórico, social, cultural donde la desarrolla. En esta dirección, la investigación de Chacón (1996) demuestra la actitud poco deliberativa del docente que se forma en los Estudios Universitarios Supervisados (EUS) de la Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela y afirma que: “Los alumnos no parecen estar formados o estar formándose para emprender reflexivamente acontecimientos educativos, [...] y la vivencia los obliga a responder de manera emergente” (p.213).

En la perspectiva técnica de la enseñanza, no se genera interacción, ni recreación de los contenidos, pues el enfoque mecánico de enseñanza que utiliza el docente en los niveles de Educación

Básica y Media Diversificada y Profesional, se circunscribe al programa preestablecido. 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).

La formación pedagógica del docente debe implicar el abordaje de la enseñanza aprendizaje con un enfoque interdisciplinario, orientado a la integración de las disciplinas del currículum que desarrollará el egresado en su ejercicio profesional. No obstante, al efectuar el análisis de los planes de formación docente Ruíz y Peña (2006), sostienen que se evidencia el dominio de una 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 y Media Diversificada y Profesional [...] están fundamentadas en los principios curriculares de la transversalidad e interdisciplinariedad” (Ruíz y Peña, 2006, p.52).

Esta problemática obedece a que los diseños curriculares de formación docente en Venezuela, separan lo pedagógico de lo disciplinar, la teoría de la práctica. Ello se revela en la existencia de componentes curriculares (ej.: de Formación Pedagógica, de Formación Especializada, de Práctica Profesional, entre otros.) contemplados en la derogada Resolución 12 (Ministerio de Educación, 1983) y en la Resolución 1 (Ministerio de Educación, 1996), la cual alude a la política de formación docente nacional. Asimismo tales separaciones, se evidencian en una Práctica Profesional que desarrolla el estudiante en formación, a partir de semestres avanzados en su carrera, caracterizada por su desvinculación con la realidad escolar donde ejercerá el egresado y su desintegración con respecto a la totalidad de la formación inicial del docente (Olmos de Montañez, 2008). De allí que se desdibuje el propósito de alcanzar una formación integral en el futuro docente.

Es decir, la formación actual no proporciona a los docentes los elementos teóricos, metodológicos y axiológicos necesarios para transformarse y transformar su práctica pedagógica y por ende, al educando y a la realidad. Por ello, se requiere revisar la concepción que se tiene del docente, de la enseñanza, de Universidad y de formación universitaria.

En consecuencia, es necesario asumir la revisión de la visión epistemológica desde la perspectiva de los desarrollos de la física cuántica, la teoría de sistemas, la biología de hoy, las teorías de la comunicación, la cibernética, que consideran elementos fundamentales, a saber: conocimiento, ciencia, lógica, principio sistémico, postulado de complementariedad. Sobre esta base, el conocimiento se concibe fundamentado en la relación del sujeto cognoscente (sus interacciones, subjetividad) con la representación de las realidades (Prigogine & Stengers, 1983), en un vínculo donde se toma en cuenta lo complejo y multidimensional de los dos (sujeto y realidades) para explicar, comprender, construir y transformar las realidades; la ciencia se entiende como “más universal e integradora, [...], una ciencia verdaderamente interdisciplinaria” (Martínez, 1993, p. 20); la lógica dialéctica favorece concebir la realidad como un todo, donde cada una de sus partes llega a serlo en estrecha relación, en dependencia con otras partes y con la totalidad de la realidad, manteniendo su singularidad. Esto es el círculo hermenéutico (Dilthey,1980), el cual se traduce en una espiral donde el conocimiento se hace progresivo, perfeccionándose en el proceso de correcciones que realiza el sujeto; el principio sistémico

propicia la visión de la realidad como compleja y sistémica, donde todos los sistemas poseen propiedades generales (Bertalanffy, 1981), es decir, hay similitudes en las estructuras de las ciencias; el postulado de complementariedad, inmerso en el paradigma de la complejidad (Morin, 1984; Capra, 1992; Martínez, 1993), denota que los diversos sistemas de la ciencia se complementan, así como que el observador se incluye en la observación con sus diversas aptitudes cognitivas y actitudes para conceptualizar las realidades.

De las consideraciones precedentes se deriva que la revisión epistemológica conlleva transformaciones en la manera de producir, organizar y distribuir el conocimiento, por ende, en la forma de diseñar y desarrollar el currículum de formación docente y el papel de la Pedagogía en ello. Desde esta perspectiva, se requiere la construcción de un currículum interdisciplinario como tránsito hacia el transdisciplinario, como sistemas abiertos que se alimentan por las interconexiones entre las disciplinas, articulando sus epistemes para estudiar las realidades en una dinámica de innovación e interacción que potencia el cambio en los conocimientos, los saberes y las maneras de ver e impactar el contexto. La pedagogía como eje transversal coadyuva a la integración de las ciencias naturales y sociales, en fin, de las diversas áreas del conocimiento, para aportar diversas soluciones a problemas complejos. En esta dirección, conviene tomar en cuenta que de acuerdo con Martínez (2007),

(...) cada disciplina deberá hacer una revisión, una reformulación o una redefinición de sus propias estructuras lógicas individuales, que fueron establecidas aislada e independientemente del sistema total con que interactúan, ya que sus conclusiones, (...) serán parcialmente o totalmente inconsistentes (...), debemos pasar de los planes de estudio monodisciplinarios (...), [a los] interdisciplinarios y transdisciplinarios, (...). (p.2)

Las miradas de las diversas disciplinas y la participación de diferentes personas y sus perspectivas en el abordaje de los problemas o fenómenos, constituyen elementos complementarios para enriquecer y profundizar la visión de la complejidad del ser humano y el universo. Se requiere la integración de diversas disciplinas en el estudio y solución de problemas vinculados a las realidades naturales y sociales. Una sola disciplina, una sola persona, no poseen la totalidad de los elementos involucrados en la complejidad de las diversas realidades. Esta visión epistemológica resulta fundamental para favorecer la relación teoría-práctica, la integración del conocimiento disciplinar y el conocimiento pedagógico, la revisión de la visión epistemológica de la disciplina, la vinculación con el contexto, el enfoque interdisciplinario y la formación integral en el currículum para formar al docente. Es conveniente resaltar que la necesidad de integrar la disciplina con la pedagogía, supone la revisión de la visión epistemológica de la disciplina, a partir de la perspectiva epistemológica aludida en párrafos precedentes, fundamentada en la ciencia emergente. Sin el cambio de la visión epistemológica no sería posible alcanzar la integración referida.

Es necesario, entonces, asumir la referida revisión epistemológica con vistas a generar la integración entre las disciplinas del currículum, así como entre las disciplinas y la pedagogía. Los procesos de revisión de la visión epistemológica de la disciplina y la pedagogía, sobre la base del paradigma de la complejidad (Morin, op.cit.), pudieran conducir a la producción de transformaciones epistemológicas en la pedagogía, que virtualmente propiciaría que esta ciencia confiriera su papel medular para configurar un nuevo cuerpo de conocimientos que estaría por construirse en los

escenarios de crítica, autocrítica y vigilancia epistemológica. De esta manera, es posible abordar la problemática de la formación docente aludida en páginas precedentes.

Es importante destacar en cuanto a la separación entre lo pedagógico y lo disciplinar que caracteriza a la formación docente de hoy, que el currículum ha de entender lo pedagógico para abordar lo disciplinario, desde una perspectiva de totalidad, integrada a lo pedagógico. Es decir, ambos son complementarios, en el sentido que el docente requiere: a) el conocimiento de las disciplinas a enseñar; b) los diversos métodos para acercarse al conocimiento; c) saber ¿cómo se aprende?; d) saber ¿cómo se enseña?; y e) concebir las disciplinas como conocimientos que forman parte de una totalidad inmersa en la realidad, que se producen y reconstruyen sobre la base del estudio de la teoría pedagógica, que permita delinear la práctica pedagógica pertinente al estudiante y al contexto histórico y socio-cultural.

En síntesis, el currículum de formación docente actual en Venezuela se caracteriza por el tradicionalismo, la lógica disciplinar, la fragmentación del conocimiento, deficiencias en la formación pedagógica, separación entre teoría y práctica, práctica profesional desintegrada y desvinculada de la realidad escolar, disociación entre la formación disciplinar y la pedagógica. Esta caracterización genera limitaciones en el proceso enseñanza aprendizaje que impactan el ejercicio profesional del egresado y por ende, la calidad de la educación, por cuanto el educando no ha desarrollado las competencias requeridas para la enseñanza, en un contexto de praxis y modelaje durante la carrera. Es decir, durante la formación inicial el educando requiere desarrollar competencias que apunten a: relacionar teoría y práctica, así como integrar las disciplinas y el conocimiento pedagógico; contextualizar; la búsqueda de solución a los problemas educativos y sociales con un enfoque interdisciplinario, con visión de totalidad.

El docente en formación requiere desarrollar la competencia para relacionar teoría y práctica, con vistas a lograr una comprensión profunda e integrada de la realidad como totalidad. En esta dirección, según (Rodríguez, 2007), las prácticas docentes en el ámbito escolar suponen que:

el acercamiento [de la academia] a las complejidades de la realidad permitirá identificar los problemas prácticos para seleccionar contenidos teóricos de mayor valor en la formación de formadores. Como también poner a prueba las teorías que enseñamos y por supuesto describir y comprender nuestra realidad, [...], generar teorías propias fundamentadas en los contextos singulares, [...]. (pp. 21-22)

De manera que, la formación del docente exige un vínculo permanente del educando con la realidad durante la práctica docente y en general, a lo largo del desarrollo de la carrera, en la búsqueda de producir teoría sobre la base de la práctica y desarrollar ésta a partir de la teoría, en un proceso dialéctico, generando nuevas acciones (Freire, 1976). Como consecuencia, el docente requiere competencia para articular y definir teorías en su práctica pedagógica, así como desarrollar estas teorías por medio de la acción y reflexión constantes (Carr y Kemmis, 1988).

Sobre la base de que parte del conocimiento que utilizan los docentes para resolver los problemas en el aula, se originan en su experiencia (Tenti, 2005), se requiere contemplar competencias orientadas a la investigación-acción, con vistas a favorecer la producción, la sistematización y la difusión de este conocimiento para coadyuvar a la relación entre la teoría y la práctica. Esta perspectiva, favorece la capacidad de proponer hipótesis de trabajo que el docente, en formación y en

su ejercicio profesional, prueba mediante la práctica pedagógica, confrontando teorías, tradiciones y creencias (Stenhouse, 1987). El proceso de investigación-acción desarrollado por el educando en su formación, favorece “una interrelación teoría-práctica, cuyo propósito es el mejoramiento educativo, en un proceso espiral ascendente” (Hernández, 2000. p.9).

Asimismo, en la búsqueda de la integración entre la disciplina y la pedagogía, cobra importancia tomar en cuenta que el conocimiento pedagógico de la disciplina supone que los docentes en su formación inicial “necesitan examinar el conocimiento disciplinario que tienen como producto de su aprendizaje anterior, modificarlo si es necesario y ensayar la producción de representaciones adecuadas mediante diversidad de métodos y herramientas” (Ávalos, 2005, p. 6). El docente, entonces, requiere competencias para la transformación de su conocimiento de la disciplina, en una forma de conocimiento que pueda ser asumida por el estudiante y aplicada para la enseñanza y esto es objeto de estudio de la pedagogía. Por ello, según Ávalos, el docente necesita aprender a:

integrar en la mejor forma posible, el saber pedagógico, los conocimientos pedagógicos de la disciplina y el saber disciplinario en torno a situaciones educativas reales antes y sobre todo durante los períodos de prácticas o experiencias de enseñanza en el aula. (p.9)

Por otra parte, se requiere promover competencias para favorecer en el docente la búsqueda de solución a los problemas educativos y sociales con un enfoque interdisciplinario, con visión de totalidad y tomando en cuenta el contexto. En tal dirección, el docente necesita desarrollar la comprensión de nuevos esquemas cognitivos, con vistas a la constitución de concepciones organizadoras, que contribuyen a articular los dominios disciplinares en un sistema teórico común (Morin, 2003). Esta competencia favorece las relaciones entre el todo y las partes y viceversa, de manera dialéctica y dialógica, así como integrar las ciencias, las humanidades, la tecnología, el arte, con visión de complementariedad y totalidad (Morin, 1984, 2001). Ello exige la “dialogicidad, la comunicación, la intersubjetividad, el uso de los lenguajes de las diferentes ciencias se hace imperativo” (Ruíz & Peña, 2006, p.52).

Desde la perspectiva de Freire, la educación como práctica social, desarrollada por el educador y el discente como sujetos sociales para participar en la solución de los problemas educativos y sociales de la comunidad, implica formar al docente tomando en cuenta que según Gadotti (s.f.):

La acción pedagógica, usando la interdisciplinariedad y transdisciplinariedad, requiere, [...], 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, [...]. (p. 11)

De manera que, se requiere formar con un enfoque interdisciplinario, con vistas a que el egresado asuma la experiencia y desarrolle la competencia, desde su propia práctica y el modelaje del formador de formadores, pues, a decir de Torres (200), la interdisciplinariedad se perfecciona en la práctica en medio de las experiencias de trabajo en equipo.

Análisis reflexivo y crítico acerca de la necesidad de reconceptualizar la Pedagogía

Para abordar la problemática de la formación docente en Venezuela, es importante reconceptualizar la Pedagogía, como fundamento y eje del currículum para formar docentes. Ello en virtud de que la Pedagogía “es la Ciencia de la Educación” (Luzuriaga, 1971, p.24) que “tiene por objeto el estudio científico de la educación” (Luzuriaga, 1960, p. 14). La ciencia pedagógica aborda el fenómeno educativo como su único objeto con un sistema categorial propio y con autonomía respecto a otras ciencias que analizan dicho fenómeno desde diferentes enfoques.

La Pedagogía estudia la educación desde la perspectiva de la realidad humana individual y social (Nassif, 1974). Ello da cuenta de que la Pedagogía se vincula a los procesos educativos orientados hacia la formación integral del hombre en sus dimensiones humana, ética, moral, social y cultural en su contexto.

Mialaret (1977), entiende la Pedagogía desde la pluridisciplinariedad externa e interna. A) La externa la asume como la participación de diversos especialistas en el estudio de la educación, como aporte para el desarrollo de la práctica pedagógica del pedagogo. Esta perspectiva resulta valiosa para la actualización y pertinencia de las didácticas de las disciplinas; B) La interna alude a la unidad y la autonomía de las ciencias que colaboran en la explicación de lo educativo. Este abordaje favorece el estudio de la complejidad de la educación con las aportaciones de los enfoques de las diferentes disciplinas.

La complejidad de los procesos educativos y del contexto global en el cual se desarrollan, convoca a entender la Pedagogía desde una visión inter y transdisciplinaria para la explicación y comprensión de los procesos inherentes a los fenómenos educativos, de cara al estudio, elaboración y desarrollo de la teoría y la praxis pedagógica cotidiana por parte del docente. Ello implica la integración de las diversas ciencias, así como trascender las fronteras de las disciplinas para abordar lo pedagógico con un pensamiento complejo, una racionalidad dialéctica y diversos niveles de realidad (Morin, 1984, 1999a), con vistas a humanizar al hombre y contribuir a su formación y desarrollo integral como ser individual, social, ético, consciente, histórico, cultural y político.

De acuerdo con Molins (2005), la Pedagogía es la “ciencia de la educación y también (...) la ciencia de la formación del ser humano” (p.156). El autor coincide con Larroyo (1961) al definirla como “(...) la ciencia de la praxis educativa (...)” (p.157). En consecuencia, el pedagogo ejerce su profesión en el ámbito de la praxis educativa, en el proceso educacional que se desarrolla en el sistema educativo. De manera que, se establece como objeto de la Pedagogía la praxis educativa. Molins formula como principios o enunciados que sustentan el sistema científico de la Pedagogía los siguientes: a) Educabilidad. Se refiere a la capacidad del ser humano para educarse; b) Educatividad. Alude a la capacidad de las personas para educar a otras; c) Fines. Son los propósitos del proceso educativo; d) La pasión. Cualidad del ser humano que manifiesta voluntad, amor y vehemencia para alcanzar los fines y objetivos previstos; e) La razón o racionalidad. Cualidad humana inherente a la toma de decisiones según el contexto social y la ideología de la persona; f) El arte. Sugiere la creatividad en la teoría y praxis educativa; y g) Los principios de la ciencia.

Por su parte, Zuluaga (1999, citada en López, 2002) sostiene que la Pedagogía, es una disciplina que conceptualiza, experimenta y aplica los conocimientos referentes a la enseñanza. Esta autora nos lleva a entender la pedagogía, como saber de una práctica y como saber pedagógico en sus procesos de

formación como disciplina con estatuto científico, en virtud de que se trata "de un saber que conlleva en su discurso una normatividad propia para su práctica y de un saber que posee un sujeto históricamente definido: el maestro [...]" Zuluaga (op. cit., p.133). El docente produce y aplica el saber pedagógico en la práctica pedagógica cotidiana, en la interacción con los actores del currículum.

La Pedagogía es una disciplina que describe, explica y sistematiza los procesos educativos en su multidimensionalidad. El desarrollo y sistematización del conocimiento y saber pedagógico, en la perspectiva de la pedagogía actual corresponde a los pedagogos y supone según Ancízar & Quintero (s/f) que,

La producción de saber pedagógico se posibilita en la medida que se abran los espacios para la reflexión colectiva por parte de los sujetos. [...] los sujetos objetivan su quehacer y toman distancia del mismo para dar paso al proceso de crítica y autocrítica, requisitos sustantivos a la construcción de todo tipo de conocimiento en la comunidad científica. La escuela, el colegio, la universidad como instituciones privilegiadas del saber constituyen en sí mismas campos naturales de experimentación. (p.6)

Sobre la base de los planteamientos precedentes, se deriva un análisis síntesis entre las diferentes definiciones de Pedagogía que se aborda seguidamente: la Pedagogía se entiende como la Ciencia de la Educación, por lo que se encarga de la formación integral del ser humano en cada una de sus diversas dimensiones, tomando en cuenta el contexto donde se desarrolla. Por ello, la Pedagogía asume los aportes de especialistas de diferentes ciencias que estudian el fenómeno educativo, en un proceso que propicia la unidad y la autonomía de las ciencias, lo que puede conducir a la inter y la transdisciplinariedad. Desde esta perspectiva, es posible explicar y comprender los procesos educativos en su multidimensionalidad con un pensamiento complejo, que convoca a la revisión de la visión epistemológica de la pedagogía y de las ciencias que aportan en la formación del docente, con vistas a su integración, pudiendo generarse una nueva configuración epistemológica en lo que hoy se conoce como Pedagogía o ésta ceder su protagonismo a favor de estos cambios. Esta visión epistemológica favorece la formación tomando en cuenta la complejidad del ser humano y del contexto en el cual interactúa, así como la producción, la aplicación y la distribución de conocimientos y saberes pedagógicos, a partir de la reflexión crítica de la praxis de los actores del currículum.

A partir de las consideraciones apuntadas, seguidamente se realiza el análisis reflexivo y crítico de los factores que sustentan la reconceptualización de la Pedagogía como fundamento y eje del currículum de formación docente en Venezuela y de manera particular, en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, a saber: a) Pedagogía y Filosofía; b) Pedagogía: Modelos Pedagógicos y Producción de Conocimientos; c) Pedagogía: ciencia interdisciplinaria; d) Pedagogía e Historicidad; e) Pedagogía: relación Sujeto y Objeto; y como corolario, f) Pedagogía: ciencia que fundamenta la formación docente.

a. Pedagogía y Filosofía

En su decurso histórico, la Pedagogía, pone de manifiesto diversas perspectivas en cuanto a elementos fundamentales como: el sujeto que conoce, el objeto conocido, el proceso de conocer y el resultado de este proceso que arroja información acerca del objeto. En dichas perspectivas se evidencia

la preocupación de la filosofía por la formación del ser humano, misión que tiene en común con la Pedagogía. Al respecto, Abbagnano y Visalberghi (1995) plantean que,

(...) existe entre la filosofía y la pedagogía una conexión estrechísima (...). Toda filosofía vital es siempre, necesaria e íntimamente, una filosofía de la educación, porque tiende a promover modalidades y formas de cultura de cierto tipo y porque contempla un cierto ideal de formación humana (...). (p.15)

De manera que, la Pedagogía constituye la fuente de los fines de la educación, es decir, de donde se delinea el docente que se desea formar para un contexto histórico, social, económico, político, educativo, cultural y geográfico determinado. Por ello, resulta fundamental considerar la Pedagogía, pues de ella emanan los principios teleológicos, que deberían impregnar la concepción, el diseño y el desarrollo del currículum para formar el docente en Venezuela.

b. Pedagogía: Modelos Pedagógicos y Producción de Conocimiento

La Pedagogía, en su transitar, nos devela el modelo de hombre, de cultura, de producción de conocimiento y de sociedad que se impone a través de ella, en momentos históricos determinados. Entender las significaciones e implicaciones de ello y cómo se tejen en la construcción curricular, nos lleva a comprender que la Pedagogía es una actividad práctica, socialmente construida e históricamente formada.

Asimismo, el recorrido histórico por el pensamiento del hombre en los diversos contextos sociales, políticos, culturales, nos habla de las relaciones entre lo cultural, lo social, las teorías filosóficas y pedagógicas, y la práctica pedagógica. A partir de dichas relaciones se generan corrientes pedagógicas, representadas en modelos pedagógicos que sustentan los diseños curriculares, según Flórez (2000), a saber:

Pedagogía Tradicional: basada en la filosofía escolástica; responde a la sociedad tradicional; la enseñanza es vertical y transmisionista; el diseño curricular es academicista (por asignaturas y facultades). Hace énfasis en la “formación del carácter” mediante la tradición metafísico-religiosa-medieval.

Pedagogía Conductista: fundamentada en la filosofía determinista; la enseñanza controla, moldea conductas y transmite saberes técnicos; el diseño curricular se concibe por objetivos de conducta observable.

Pedagogía Constructivista (Progresista): sustentada en la filosofía pragmática y relativista; concibe la enseñanza como constructora de sentidos (significados) desde el alumno; el diseño curricular es por procesos cognitivos, subjetivos o investigativos.

Pedagogía Social: basada en la filosofía determinista; se desarrolla en el contexto de la sociedad capitalista; la enseñanza es crítica, dialógica y colectiva; el diseño curricular se elabora por consenso participativo, y busca transformar la sociedad.

Desde la perspectiva de Flórez, ob. cit., los distintos modelos pedagógicos (excepto el tradicional) desempeñan,

(...) un papel epistemológico importante para el desarrollo de la pedagogía como disciplina científica (...) incluso como variedad de ‘paradigmas’ en el seno de la misma disciplina, en la

medida en que constituyen herramientas conceptuales para entender mejor los fenómenos de la enseñanza y para confrontarlos e incluso elevar su calidad. (p.174)

En razón de que la dialéctica de los acontecimientos histórico-sociales influye en la configuración de la(s) matriz (ces) epistémicas que emergen en un momento determinado, es necesario reflexionar acerca de la manera de conocer, de asignar significados, es decir, de representar la realidad pedagógica.

Se trata de estar conscientes de que como actores y productores del conocimiento, contribuimos a la conformación de la episteme. De ahí que, resulta importante que la formación del docente se dirija hacia la producción de conocimiento sobre la base de una sólida fundamentación epistemológica. Ello comporta una actitud de vigilancia epistemológica, que conduce a la autorreflexión crítica acerca del modo de conocer, es decir, las teorías, métodos, estrategias, paradigmas, o matriz epistémica, utilizada para estudiar la realidad educativa y su adecuación a la naturaleza del ser humano, al ámbito pedagógico y a los fundamentos epistemológicos de la Pedagogía.

En este sentido, la Pedagogía como fundamento y eje del currículum de formación docente sugiere reflexionar, mediante la sistematización de los conocimientos y el método pedagógico que le caracterizan, acerca de la descripción, explicación y comprensión del proceso educativo que involucra formar un docente.

Sobre esta base, al estudiar el fenómeno educativo relacionado con la formación docente, resulta fundamental atender a cómo debe conocer el sujeto (estudiante), lo cual lleva a cómo debe proceder o actuar el maestro (pedagogo) para que el estudiante realice el proceso de conocimiento.

c. La Pedagogía: Ciencia Interdisciplinaria

Asimismo, atender al currículum de formación docente, implica considerar la relación de la Pedagogía con otras ciencias, a saber, la Psicología, la Sociología, la Lingüística, entre otras, en la producción y utilización de conocimiento pedagógico.

Ello da cuenta de la Pedagogía como Ciencia Interdisciplinaria (Larrosa, 1990; Mialaret, 1977). A decir de Larrosa ob. cit., en su desarrollo reciente ha establecido estrechas relaciones con otras disciplinas que estudian fenómenos educativos y de otras áreas mostrando permeabilidad con otros saberes, lo cual ha generado la incorporación de enfoques, teorías, conceptos, métodos o cuerpos enteros de conocimientos de otras disciplinas, al corpus pedagógico. Esto deviene en diversificación a nivel: a) práctico, reflejado en el incremento de paradigmas metodológicos en la investigación pedagógica, didáctica o sobre la función docente; y b) cognoscitivo, manifestado en el aumento de perspectivas teóricas y metodológicas. Elementos estos que posibilitan un abordaje del currículum de formación docente, orientado hacia la aplicación de metodologías interdisciplinarias que promuevan la integración de disciplinas en torno a la Pedagogía.

Por su parte, Abbagnano y Visalberghi ob. cit., establecen una analogía entre las relaciones que guarda la Pedagogía con las referidas ciencias, así como las que existen entre fines y medios:

La pedagogía, en cuanto filosofía de la educación, formula los fines de la educación, las metas que deben alcanzarse, mientras que la psicología, la sociología, la didáctica, etc., se limitan a proporcionarnos los medios propios para la consecución de esos fines, a indicarnos los caminos que debemos recorrer para alcanzar esas metas. (p.15)

En la misma línea Larroyo, ob. cit., considera la biología, la psicología, la sociología, la historia y la economía política, como ciencias auxiliares de la pedagogía. La Pedagogía como Ciencia Interdisciplinaria constituye un elemento unificador, ante la pluralidad de campos de saber, que sintetiza las aportaciones de las diversas ciencias, manteniendo su especificidad. En tanto que la transdisciplinariedad es el criterio que ha de articularlas, haciéndolas converger respecto al objeto de la Pedagogía: la Educación.

De modo que, como la enseñanza se concreta en unas finalidades educativas, le corresponde a la Pedagogía jugar un papel inter y transdisciplinar, que favorezca diversas interacciones, relaciones y miradas, en torno a la selección y organización de los diferentes contenidos de aprendizaje. Ello exige un abordaje epistemológico, con miras a propiciar una visión integradora, crítica y compleja de la realidad. De tal manera que la Pedagogía, permite abordar con visión interdisciplinaria el proceso de producción de conocimientos y saberes. Asimismo, la perspectiva interdisciplinaria propicia el desarrollo del proceso enseñanza aprendizaje con un enfoque integrador de la ciencia, la tecnología, las humanidades y el arte. La integración de estos conocimientos y saberes constituye una alternativa, para enfrentar el actual enfoque fragmentario, disciplinario, atomizado del currículum de formación docente que dificulta el análisis y la comprensión de las realidades educativas y sociales como un todo integrado, en su multidimensionalidad, su complejidad, su contexto.

d. Pedagogía e Historicidad

Asumir la historicidad, como un estatuto ontológico, construida por el ser humano, día a día, con su pensamiento, su acción, reflexión, su direccionalidad, nos permite delinear una racionalidad teórico-histórica para hacer el diseño curricular y el currículum de formación docente. A decir de Gadamer (1977), el hombre es un “ser histórico”, en tanto que en el proceso de comprender actúa como partícipe ubicado en la historia.

Al referirse a las metas pedagógicas como producto de la historia, matizado por la reflexión, los prejuicios y expectativas del investigador pedagógico y el maestro, Flórez ob. cit. considera que,

La esencia de la existencia humana es la historicidad que se realiza en el comprender [...] Las metas pedagógicas y en general toda pedagogía es un resultado histórico, un efecto de la tradición. (pp. 189-190)

Así, en el proceso de comprensión pedagógica como formación del ser humano, las construcciones (articulaciones) se mejoran mediante la hermenéutica, es decir, atendiendo a que los objetos de la enseñanza se dan situados en un tiempo, en una cultura, en la dinámica de la ciencia, fruto de las interacciones entre el estudiante y el objeto de estudio y las partes involucradas; asimismo, se considera la dialéctica para profundizar la interpretación de ideas en conflicto, reconsiderando las posiciones previas, y los intereses de otros.

Se hace entonces necesario, repensar la formación docente en el contexto histórico y social, para identificar sus conexiones, las relaciones de poder-saber que actúan en la escuela y la sociedad. La pedagogía ha de estudiarse en sus continuidades y discontinuidades y sus protagonistas (docentes, alumnos, administradores, comunidad) en su diversidad y complejidad.

A tal efecto, la Pedagogía debe subrayar la importancia de la investigación pedagógica en la práctica y con la participación del docente, quien ha de considerar sus resultados en su práctica pedagógica, con miras a transformar y elevar la calidad. De esta manera, ciencia, práctica y formación integral del docente, se enriquecen mutuamente y conforman un proceso transformador, para abordar el conocimiento de una realidad global y compleja.

La Pedagogía, como base de la formación de los docentes que forman las generaciones del mañana, que a su vez transformarán la sociedad y la cultura de hoy, ha de proclamar que la enseñanza implica que los educandos:

(...) se apropien de la significación profunda del contenido que se está enseñando (...). [los docentes] al enseñar re-conocen el objeto ya conocido (...), rehacen su cognoscitividad en la cognoscitividad de los educandos (...). Por eso enseñar es un acto creador, un acto crítico y no mecánico. (Freire, 1993, p.77)

En este sentido, se comparten las ideas de Morin (1999b), quien sostiene que la necesidad de todo aquel que conoce, es el conocimiento del conocimiento, el cual no es privilegio de expertos, filósofos sino, por el contrario, es una tarea histórica para cada uno y para todos, que implica una revolución de las cabezas. Él afirma que, tomar conciencia de las condiciones de producción y organización del conocimiento, facilita la emancipación de sus condiciones de formación (sus servidumbres). Por ello plantea que:

Todo aquello que podríamos diagnosticar como fuente de errores, de insuficiencias, de mutilaciones de pensamiento, tenderá a repercutir en la conducta de nuestro propio pensamiento y en el ejercicio de nuestro propio conocimiento (...) no hay conocimiento sin conocimiento del conocimiento. (p.34)

Esto nos lleva a considerar la relevancia de la Pedagogía, al potenciar en el docente el análisis de sus experiencias, el proceso por el que son producidas, legitimadas o no afirmadas; así como le anima a entender, de manera crítica, las formas dominantes de conocimiento, las formas sociales y culturales que definen su identidad, sus creencias, sus prácticas sociales y pedagógicas. Ello nos habla de una Pedagogía que da cuenta de una epistemología caracterizada por elementos críticos y dialécticos de la racionalidad, que hoy se debe considerar en la formación de docentes en nuestro país.

e. Pedagogía: Relación Sujeto y Objeto

Asimismo, la producción de conocimientos y saberes pedagógicos ha de sostener como disposición epistemológica el sujeto docente, lo cual invita a pensar en las posibilidades del ser y por ende, en las interacciones y significados que se producen entre el sujeto y el objeto.

Estas reflexiones nos convocan a la configuración del currículum de formación docente, con una mirada que nos lleva a concebir el sujeto docente, como persona, inmerso en una cultura, una sociedad, constructor de saber, objeto para el saber, hacedor de la historia, con conciencia y libertad, con experiencias, proyectos, intereses, necesidades, creador de interacciones con el objeto de conocimiento. En el entendido de que según Not (1998):

(...) los factores determinantes de la adquisición de los conocimientos no están ni sólo en el objeto, ni sólo en el sujeto, ni vinculados exclusivamente a la preponderancia de éste o de aquél, sino en la interacción sujeto-objeto; esta interacción es interestructuración (...). En vez de recibir los contenidos culturales el alumno debe reconstruirlos y esta reconstrucción lo modela a sí mismo. (pp.10- 232)

Con la hermenéutica filosófica de Heidegger (1988), la fenomenología se asume como una ontología, la ciencia que estudia el ser (el sujeto), donde se investiga su existencia como ser proyectado que se construye en su transitar día a día, como supuestos del conocimiento. Así, el ser humano docente se entiende como necesidad permanente de proyectarse (abocado al futuro), es decir, existiendo construye su esencia, bajo un sistema de valores.

Así, el currículo para formar el docente ha de concebir el sujeto docente-alumno como una persona que construye estructuras de conocimiento nuevas en su interacción con el objeto de estudio, con otros sujetos y con el contexto. Todas las dimensiones del docente-alumno han de ser cultivadas, mediante estrategias que propicien el fomento y fortalecimiento de los valores (espirituales, morales, éticos, estéticos, ecológicos), el pensamiento creativo, la imaginación, la intuición, la reflexión, la crítica fundamentada, la lógica, la discrepancia razonada, la interactividad. De esta manera, el sujeto produce conocimientos y saberes, sin que se pliegue a una única verdad universal y el conocer, es parte constitutiva de su existencia.

Tomando como punto de partida, que el conocimiento implica un entramado epistémico, el cual se configura en torno a la dinámica histórico-socio-cultural, resulta fundamental brindar al docente el apresto cognoscitivo, espiritual y emocional, para que asuma de manera crítica, reflexiva los problemas de la epistemología. De este modo, se evita que el docente se desempeñe de manera pasiva, repetitiva, memorística, ante el surgimiento de una nueva matriz epistémica.

Una interpretación crítica, compleja, transdisciplinaria, hermenéutica, nos conduce a pensar en métodos útiles para elaborar el objeto de conocimiento de la pedagogía, que trascienda a la conciencia del sujeto, atienda al objeto real, percibido y construido, así como a las transformaciones de los fenómenos. Esta objetivación ha de tomar en cuenta la complejidad de los hechos, su contexto, diversidad y dimensionalidad, con miras a no reproducir los saberes constituidos de la ciencia empírico-analítica. En este sentido, conviene privilegiar la posición Martínez (1991), quien afirma que el conocimiento,

se considera como el fruto o resultado de una interacción, de una dialéctica, o diálogo, entre el conocedor y objeto conocido. En este diálogo tienen voz múltiples interlocutores, como los factores biológicos, los psicológicos y, sobre todo, los culturales: todos influyen en la conceptualización de o categorización que se haga del objeto (...). El concepto de 'intersubjetividad' reemplaza, así, al concepto de 'objetividad' (...). (pp. 24-25)

Es necesario asociar el objeto pedagógico a su entorno, el cual forma parte de aquel; atender a las interacciones que existen en relación con los objetos, los cuales, a su vez, sólo tienen existencia en relación con sus interacciones entre sí y con el sujeto docente. De esta manera, la formación docente ha de atender al contexto económico, político, cultural, social, ideológico, cultural, histórico, ecológico, educativo nacional, regional y global; a las relaciones que se generan en cada uno de estos ámbitos y

entre ellos; así como a las interacciones que surgen entre los sujetos actores y entre éstos y el conocimiento que construyen.

f. La Pedagogía: Ciencia que fundamenta la Formación Docente

Como corolario del análisis reflexivo y crítico precedente acerca de los factores que sustentan la reconceptualización de la Pedagogía, entendemos la Pedagogía como la ciencia que fundamenta la formación docente y en tal sentido, constituye un eje transversal que articula otras ciencias. Es decir, el carácter científico de la Pedagogía no puede limitar su objeto a la dirección del proceso educativo; como ciencia social, se hace necesario atender a la extensión de su campo de acción, como sistema de conocimientos, como actividad social dirigida a la formación integral del ser humano, como aporte en la práctica para resolver los problemas que se generan en el desarrollo socio-cultural.

La educación es un proceso de formación del ser humano, de humanización, mediante el cual se propicia el aprendizaje de las experiencias culturales y socio-históricas, que van delineando la formación del ser humano y el desarrollo de una sociedad. Desde esta mirada, la educación está condicionada por la cultura y las instituciones sociales, en un entramado donde unas a otras se influyen y están determinadas por la historia. De tal manera que, la educación impregnada por una cultura, transmite ésta en términos de: modelos de conocimiento, de conducta, de la realidad, es decir, modelo de una cultura. Existe una estrecha relación entre cultura y educación. No hay cultura sin educación, ni educación sin cultura. En esta línea, Fullat (1979) sostiene que la cultura

(...) proporciona los conocimientos, dicta las habilidades y proclama las actitudes que los educandos deben recibir, aprender y asimilar (...). El ser humano (...) es un 'animal culto' (...). La cultura y no la simple sociedad separa al hombre del bruto (...). La cultura hace de éste [el hombre] un animal distinto, en vez de un animal más. (pp. 142-144)

Estas consideraciones en torno a las implicaciones del proceso educativo, nos conducen a reflexionar acerca de la necesidad del concurso de la Pedagogía, ciencia interdisciplinaria que reflexiona sobre la teoría y la práctica de la educación, como base para la formación docente o como la disciplina fundante en la formación de los profesionales de la Educación, tal como lo expone López (2002), al reconocer su importancia. Al respecto, Rodríguez ob. cit. sostiene que, “El conocimiento pedagógico tiene la posibilidad y necesidad de constituirse en contenido y principio unificador de la formación docente en sus diversas opciones y especialidades” (p.14).

La Pedagogía como ciencia que fundamenta la formación docente, ha de atender a su proyección social, orientación humanística y transformadora, de cara a la función social de la enseñanza. El proceso educativo se concibe para dar respuesta a las necesidades y aspiraciones contenidas en un contexto socio-histórico-cultural concreto. Del mismo modo, la Pedagogía responde a dicho contexto, vinculándose con el proyecto social que da cuerpo al proyecto educativo, e imprimiendo a éste su concreción.

Es decir, se considera “la formación humana como misión y eje teórico de la Pedagogía” (Flórez, op. cit., p.108), entendiendo la formación como el proceso de humanización del individuo en la formación concreta de su autonomía, universalidad e inteligencia. En este sentido, la Pedagogía como base para el currículum de formación docente, se concibe según Flórez op. cit., como la

“disciplina que desarrolla y sistematiza el saber acerca del cómo de la educación, en el contexto cultural de una formación social particular” (p.21), teniendo presente que la ciencia, la educación y la Pedagogía dependen de la cultura y a su vez, crean cultura.

De modo que, como ciencia social la Pedagogía reflexiona sobre qué enseñar, al tiempo que, siendo una ciencia social es histórica, en virtud que se va modificando o contextualizando, según las necesidades e intereses de las diversas sociedades en determinados momentos de su historia.

En síntesis, la reconceptualización de la Pedagogía como fundamento y eje de la formación del docente se sustenta en aspectos críticos analizados en páginas precedentes, que nos conducen a la reflexión acerca de elementos sustantivos de la ciencia que se ocupa de la enseñanza, a saber: a) provee los fines de la educación; b) orienta acerca del qué y cómo enseñar para formar el docente; c) entiende la formación como el proceso de humanización del ser humano (Flórez, 2000); d) como ciencia interdisciplinaria integra las ciencias para alcanzar la formación integral; e) promueve la producción y sistematización de conocimientos y saberes pedagógicos en la práctica pedagógica diaria; y f) como ciencia social e histórica se contextualiza para atender a las necesidades y aspiraciones sociales, históricas, científicas y culturales de la nación.

Estos elementos constitutivos de la Pedagogía favorecen la formación integral del futuro docente con un enfoque reflexivo, crítico y contextualizado de la práctica pedagógica, que contribuye a establecer relación entre la teoría y la práctica, así como integrar las diversas disciplinas interrelacionando el todo y las partes y viceversa, para la búsqueda de la comprensión de las realidades con una visión integrada, no fragmentada, con vistas a la participación del educador en la solución de problemas educativos y sociales del escenario escolar, comunitario y nacional. De manera que, asumir la Pedagogía como fundamento y eje del currículum de formación docente, coadyuva a vincular teoría y práctica, así como la formación de las disciplinas con la formación pedagógica, con miras a propiciar la calidad de la educación.

A modo de conclusión

Sobre la base de las consideraciones precedentes, se puede concluir la necesidad de reconceptualizar la Pedagogía como fundamento y eje en la concepción, diseño y desarrollo del currículum para formar el docente en Venezuela y de manera particular, en la Universidad Pedagógica Libertador.

La Pedagogía, ciencia que se ocupa de la formación del ser humano y de la enseñanza, establece estrecha relación con la Filosofía, la sociedad, la producción de conocimientos, con las diversas ciencias (es interdisciplinaria), con la historia, entre el sujeto y el objeto, para la producción y reconstrucción de los conocimientos y saberes pedagógicos con un enfoque social.

La visión de la Pedagogía como fundamento y eje de la formación docente se perdió en el devenir curricular en Venezuela y actualmente, es necesario reconsiderarla como ciencia que está presente en todas las áreas del saber porque se ocupa de la enseñanza. Reconceptualizar la pedagogía como la ciencia cuyo ser y hacer es la relación teoría práctica, implica entender la relevancia de la reflexión durante la práctica y sobre la práctica pedagógica (Schön, 1998), para la transformación del docente, de su práctica, de la educación y del contexto. Para ello, es necesario diseñar y desarrollar la práctica profesional (práctica docente o pasantía del docente en formación), desde el inicio hasta el

final de la carrera y propugnar la producción de conocimientos y saberes por parte del docente, mediante el enfoque de la enseñanza reflexiva (Zeichner, 1993), teniendo presente que el conocimiento se genera a partir de la relación dialéctica reflexión y acción para crear nuevas acciones (Freire, 1976; Carr & Kemmis, 1988).

Asimismo, supone asumir la pedagogía como ciencia interdisciplinaria (Carmona Rodríguez, 2004), para favorecer la integración de las diversas disciplinas mediante la metodología de proyectos para abordar en equipo, el estudio multidimensional y contextual de las realidades (Gadotti, s.f.; Mora, 2008) y al mismo tiempo, establecerla como eje transversal de la formación, en virtud que la pedagogía está presente en todas las disciplinas pues se ocupa de la enseñanza. Esta reconceptualización nos convoca a formar al docente con una racionalidad fundamentada en el pensamiento crítico y complejo (Morin, 1984), con competencias orientadas hacia la investigación-acción (Carr & Kemmis, op. cit.), colaborativa entre los actores del currículum (docentes de las escuelas, estudiantes, comunidad, directivos, docentes de las universidades), para propiciar en el educando una perspectiva epistemológica que apunte a pensar las realidades con autonomía (Zemelman, 1998), integrando las dimensiones del contexto, las relaciones sociales y los elementos histórico-culturales en su dinámica, incertidumbre y hacer permanente, con vistas a generar la problematización y la transformación de las situaciones educativas y socio-culturales.

Considerar la revisión de la visión epistemológica aludida en páginas precedentes, para la reconceptualización de la pedagogía como fundamento y eje de la formación del docente, resulta fundamental con vistas a favorecer la integración de las epistemes de las ciencias naturales, las ciencias sociales y la Pedagogía, tomando en cuenta la Pedagogía como eje del currículum. Ello constituye la base para desarrollar un currículum interdisciplinario como camino hacia la transdisciplinariedad. En consecuencia, nos conduce a examinar nuestro pensamiento, a aprender a explicar y comprender las realidades del universo, del ser humano, de la educación, de las disciplinas, así como del currículum de formación docente, desde las bases epistemológicas de la ciencia emergente y de la teoría de la racionalidad que se presenta actualmente. Asimismo, es conveniente entender que asumir la pedagogía desde la transdisciplinariedad conlleva una organización de sus elementos constitutivos (conceptos, teorías, leyes, entre otros), que podría derivar en que esta ciencia confiera su papel medular para generar un cuerpo de conocimientos por construir.

La revisión de la visión epistemológica referida coadyuvaría a vincular la formación de las disciplinas y la formación pedagógica, así como la teoría y la práctica en el currículum de formación docente. Esta perspectiva pedagógica curricular se orienta a abordar la problemática actual de la formación docente en Venezuela, caracterizada por la deficiencia en la formación pedagógica, la separación entre teoría y práctica, la práctica profesional desintegrada y desvinculada de la realidad escolar y la fragmentación curricular generada por un currículum disciplinario. La Pedagogía como el ser y el hacer del docente, ciencia de la praxis, deviene en la transformación de la enseñanza aprendizaje, de la educación y del entorno. Privilegiarla en el currículum de formación docente, contribuiría al desarrollo y sistematización de los conocimientos y saberes pedagógicos producidos por los docentes en su práctica pedagógica cotidiana, con miras a construir una Pedagogía nacional y latinoamericana que responda a las necesidades y al contexto del país y la región.

Referencias

- Abbagnano, N. & Visalberghi, A. (1995). *Historia de la pedagogía*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ávalos, B. (2005). Las instituciones formadoras de docentes y las claves para formar buenos docentes. En D. Rendón, L. Rojas, (Aut.), *El desafío de formar los mejores maestros*, (pp. 1-8). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Ancízar, A. & Quintero, J. (s/f). *Investigación pedagógica y formación del profesorado*. Disponible en <http://www.rioei.org/deloslectores/054Ancizar.PDF> Consulta: 03/04/2008.
- Angulo, L. (2005). Perspectiva crítica de Paulo Freire y su contribución a la teoría del currículo. *Educere*, 9 (29), 159-164.
- 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.
- Bertalanffy, L. (1981). *Teoría general de sistemas*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Cantiva, J. (2001) Dakar más de lo mismo. *Candidus*, 2, 13,88.
- Cardelli, J. & Duhalde, M. (2001). Formación docente en América Latina. Una perspectiva político pedagógica [Versión electrónica]. *Cuadernos de Pedagogía*, 308, 38-43.
- Carmona-Rodríguez, M. (2004). Transdisciplinariedad: Una Alternativa para la educación superior para Venezuela. *Revista de Pedagogía*, 25, 73, 309-334.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación- acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- 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 en <http://www.scielo.org/ve/cielo.php?script=sci-arttext&cpid=50798-97922006000200003&Ing=es&cnrm=iso-:SSN0798-9792> Consulta: 7/01/2008.
- Chacín, R. (1996). *La investigación didáctica a través de la "V" como una alternativa en la reflexión de los procesos de aula*. Trabajo de ascenso presentado ante la UCV, Facultad de Humanidades y Educación, para ascender a la categoría de Titular.
- Chacón, M. (2006). La reflexión y la crítica en la formación docente. *Educere*, 10 (33), 335-342.
- Didriksson, A. & colaboradores (Efraín Medina, Miguel Rojas MIX, Lincoln Bizzozero y Javier Pablo Hermo), 2008. Contexto global y regional de la educación superior en América Latina y el Caribe. En *Proyecto Tendencias de la educación superior en América Latina y el Caribe*, capítulo I, pp. 1-32 IESALC-UNESCO. Disponible http://www.cres2008.org/common/docs/doc_base/CAPITULO%2001%20Didriksson.doc consulta 12-10-08
- Dilthey, W. (1980). *Introducción a las ciencias del espíritu*. Madrid: Alianza.
- Esté, A. (1997). Comentarios a la ponencia Lugar Social del Docente de Javier Duplá. En: *Asamblea Nacional de Educación*. P. Sosa (Ed.). Tomo I, pp.130-139. Caracas: Laboratorio Educativo. Consejo Nacional de Educación.
- Faborra, E. (2004). *Situación de la formación docente inicial y en servicio en Colombia, Ecuador y Venezuela*. UNESCO. Disponible en http://www.oei.es/docentes/articulos/situacion_formacion_docente_inicial_servicio_colombia_ecuador_venezuela_unesco.pdf Consulta: 03/05/08.
- Flórez, R. (2000). *Hacia una Pedagogía del Conocimiento*. Bogotá: McGraw-Hill Interamericana, S.A.
- Freire, P. (1976). *La educación como práctica de la libertad (17ª ed.)*. México: Siglo XXI.

- Freire, P. (1993). *La Pedagogía de la Esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Fullat, O. (1979). *Filosofías de la educación*. Barcelona: Ediciones CEAC, S.A.
- Gadamer, H. (1977). *Verdad y Método: fundamentos de una hermenéutica filosófica*. Salamanca: Sígueme.
- Gadotti, M. (s/f). *Cruzando Fronteras: Metodología y experiencias freireanas*. Disponible: <http://www.lpp-enosaires.net/webforopaulofreire/Materialteorico/ArchPDF/2.pdf>. Consulta: 2006, julio 15.
- Garagozzo, A. (2007, febrero). *La racionalidad implícita de los saberes haceres docentes desde la rutina a la cotidianidad*. Ponencia presentada en las XI Jornadas de Investigación Educativa y Segundo Congreso Internacional, en la Universidad Central de Venezuela. Caracas, Venezuela.
- Heidegger, M. (1988). *El ser y el tiempo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Hernández, A. (2000). *Estrategias innovadoras para la formación docente*. Disponible en <http://www.oei.org.co/de/ac.htm> Consulta: 12/07/2007.
- IESALC-UNESCO, (2008). *Conferencia Regional de Educación Superior*. Disponible en <http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php> Consulta: 3/07/2008.
- Larrosa, J. (1990). *El Trabajo Epistemológico en Pedagogía*. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias, S.A.
- Larroyo, F. (1961). *La Ciencia de la Educación*. México: Porrúa.
- López, N. (2002). *Seminario Permanente Sobre la Problemática Pedagógica en La Educación Superior*. Neiva: Universidad Surcolombiana. Facultad de Educación.
- Luzuriaga, L. (1960). *La pedagogía contemporánea* (6ª ed.). Buenos Aires: Lozada.
- Luzuriaga, L. (1971). *Pedagogía* (10ª ed.). Buenos Aires: Lozada.
- Manterola, C. (2007, febrero). *El cambio escolar, las prácticas profesionales y la formación del docente de las próximas décadas*. Ponencia presentada en las XI Jornadas de Investigación Educativa y Segundo Congreso Internacional, en la Universidad Central de Venezuela. Caracas, Venezuela.
- Martínez, M. (1991). *La Investigación Cualitativa Etnográfica en Educación*. Caracas: Texto.
- Martínez, M., (1993). *El paradigma emergente. Hacia una nueva teoría de la racionalidad científica*. Barcelona: Gedisa.
- Martínez, M. (2007, febrero). Conceptualización de la transdisciplinariedad. 5, 16, Artículo 5. Disponible en <http://www.revistapolis.d/16/ind16.htm> Consulta: 27/04/07.
- Messina, G. (1999), Investigación en o investigación acerca de la formación docente: un estado del arte en los noventa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 19. Disponible en <http://www.campus-oei.org/oeivirt/rie19a04.htm> Consulta: 18/11/2006.
- Mialaret, G. (1977). *Ciencias de la educación* (1ª ed.). Barcelona: Oikos-tau.
- Molins, M. (2005). Pedagogía: ciencia de la praxis educativa. En E. Rodríguez, (Comp.), *De la educación, las ciencias sociales y la filosofía*, pp. 153-162. Caracas: Fondo Editorial de Humanidades y Educación, Universidad Central de Venezuela.
- Mora, D. (2008). Concepción crítica del concepto de currículo. Ideas para la transformación, diseño y desarrollo curricular en tiempos de cambios sociopolíticos. *Revista electrónica Integra Educativa*, IE2, Vol. 1, N° 2, pp. 13-76. Disponible <http://www.iiicab.org.boj/ojs/index.php/ddc/article/view/23/25> Consultado: 03-03-09.
- Morin, E. (1984). *Ciencia con consciencia*. México: Anthropos.

- Morin, E. (1999a). *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Morin, E. (1999b). *El método. El conocimiento del conocimiento*. Madrid: Cátedra, S.A.
- Morin, E. (2001). *La mente bien ordenada*. Barcelona: Seix Barral. Los tres mundos.
- Morin, E. (2003). Sur l'interdisciplinarité. L'Autre Forum, mai. O. Olmos (Trad.) En http://morin_interdisciplinarite_021103, pp.5-10. Consulta 3-8-2008.
- Nassif, R. (1974). *Pedagogía general*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Not, L. (1998). *Las pedagogías del conocimiento*. Santa Fe de Bogotá: Fondo de Cultura Económica.
- Olmos de Montañez, O. (2008). La pedagogía crítica y la interdisciplinariedad en la formación del docente. Caso venezolano. *Sapiens, Revista Universitaria de Investigación*, 9(1), pp.135-177.
- Pogré, P. 2006 Currículo y docentes. Ponencia presentada en el contexto de la Segunda Reunión del Comité Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC). Santiago de Chile, 11 al 13 de mayo de 2006. OREALC/UNESCO Santiago. Disponible http://www.unesco.d/medios/biblioteca/documentos/curriculo_paula_pogre.pdf consulta 11- 11- 07
- Prigogine, Y. & Stengers, I. (1983). *Metamorfosis de la ciencia*. Madrid: Alianza Universidad.
- República de Venezuela. Ministerio de Educación, (1983). *Resolución N° 12*, Política de formación docente. Caracas: Autor.
- República de Venezuela. Ministerio de Educación, (1996). *Resolución N° 01*, Política de formación docente. Caracas: Autor.
- Rodríguez, N. (2004). Retos de la formación de docentes en Venezuela. *Revista de Pedagogía*, XXV (73), 189-209.
- Rodríguez, N. (2007). Prácticas docentes y mejora en la escuela. *Revista electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE)*, VOL. 5, N° 5, pp. 21-26.
- 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: 7/02/2007.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Tenti, E. (2005). *La condición docente. Análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú Y Uruguay*. Buenos Aires Siglo Veintiuno.
- Torres, J. (2000). *Globalización e interdisciplinariedad: el currículo integrado*. Madrid: Morata.
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador, (2006). *Proyecto de transformación y modernización del currículo de pregrado*. Disponible en <http://www.upel.edu.ve/infogeneral/eventos/Pregrado/CurricPregrad.htm>. Consulta: 3/06/2006.
- Zemelman, H. (1998). Crítica, epistemología y educación. *Revista de Tecnología Educativa*, XIII, (2), pp.119-131.
- Zeichner, K. (1993). El maestro como profesional reflexivo. *Cuadernos de Pedagogía*, 220, 44-49.

AUTORA:

Oly Olmos de Montañez

Lic. en Educación. Magíster en Currículum. Candidata a Doctora en Educación de la UCV. Profesora Asociado UPEL-IMP. Investigadora del CIES UPEL-IMP y CIES-UCV (<http://web.ucv.ve/cies/index.htm>), en TIC'S y Formación Docente-Interdisciplinariedad. Líneas de Investigación: Tecnología Educativa; Diseño y desarrollo curricular, innovaciones, los docentes y la docencia. olytahia@gmail.com.