



UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA
FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN
ESCUELA DE EDUCACIÓN

**ANÁLISIS DE LA CONCEPCIÓN DE DOCENTE PLANTEADA POR LA
ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS EN EL
DOCUMENTO: METAS EDUCATIVAS 2021**

Tutor: José Leonardo Sequera

Autores:

Fuentes Dannys C.I. 16983657

Rivas Leibins C.I. 18190580

Caracas, Julio de 2013



UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA
FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN
ESCUELA DE EDUCACIÓN



**ANÁLISIS DE LA CONCEPCIÓN DE DOCENTE PLANTEADA POR LA
ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS EN EL
DOCUMENTO: METAS EDUCATIVAS 2021**

*Trabajo que se presenta para optar al título de Licenciado en Educación,
Mención: Desarrollo de los Recursos Humanos*

Caracas, Julio de 2013



VEREDICTO


Quienes suscriben, miembros del jurado designado por el Consejo de la Escuela de Educación en su sesión 1498 de fecha 29-05-2013 para evaluar el Trabajo de Licenciatura presentado por **FUENTES, DANNYS, C.I. 16.983.657**, **RIVAS, LEIBINS, C.I. 18.190.580**; bajo el Título: **ANALISIS DE LA CONCEPCION DE DOCENTE PLANTEADA POR LA ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS EN EL DOCUMENTO; METAS EDUCATIVAS 2021**, para optar el Título de LICENCIADO EN EDUCACIÓN, dejan constancia de lo siguiente:

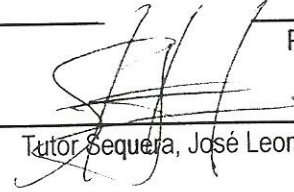
1. Hoy 01/07/2013 nos reunimos en la sede de la Escuela de Educación para que su(s) autor(es) lo defendiera(n) en forma pública.
2. Culminada la Defensa Pública del referido Trabajo de Licenciatura, conforme a lo dispuesto en el Art. 14 del "Reglamento de Trabajos de Licenciatura de las escuelas de la Facultad de Humanidades y Educación" adoptando como criterios para otorgar la calificación: rigurosidad en el razonamiento, coherencia en la exposición, claridad y pertinencia en los procesos metodológicos empleados, adecuación del sustento teórico, así como la calidad de la exposición oral y de las respuestas dadas a las preguntas formuladas por el jurado, acordamos calificarlo como:

APLAZADO APROBADO otorgándole la mención:
 SUFICIENTE DISTINGUIDO SOBRESALIENTE

3. Las razones que justifican la calificación otorgada son las siguientes: Dada la Exposición oral de alta calidad y que complementa el trabajo escrito de un tema relevante y pertinente para nuestra realidad económica social, educativa y política, tratado con rigurosidad metodológica adecuada al tema, todo lo cual se recomienda su publicación.


 Prof. Haro, Juan


 Profa. Pereira, Claribel

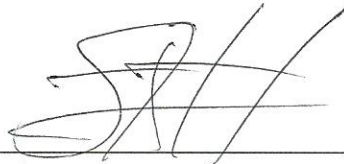

 Tutor Sequera, José Leonardo



APROBACION DEL TUTOR

Quien suscribe, Profesor José Leonardo Sequera, de la Universidad Central de Venezuela, adscripto a la Escuela de Educación, en mi carácter de tutor del trabajo de Grado titulado “Análisis de la concepción de docente planteada por la Organización de Estados Iberoamericanos en el documento: Metas Educativas 2021”, realizado por los ciudadanos Fuentes Dannys C.I: 16983657, y Rivas Leibins, C.I: 18190580, manifiesto que he revisado en su totalidad la versión definitiva de los ejemplares de este trabajo y certifico que se le incorporaron las observaciones y modificaciones indicadas por el jurado evaluador durante la discusión del mismo.

En Caracas a los 23 del mes de Septiembre de 2013



Prof. José Leonardo Sequera
C.I. 7322028

AGRADECIMIENTOS

Fuentes Dannys

Mi sincera gratitud a la Universidad Central de Venezuela y a la Escuela de Educación, por darme la oportunidad de formarme en la mejor Universidad del país. *La casa que vence la sombra*. Por brindarme una valiosa formación en pedagogía, valores y enseñarme a ver la realidad con ojos bien abiertos.

A mi tía Elaine Fuentes por brindarme espacio en su humilde casa.

A esos profesores que nunca puedo olvidar, porque sembraron en mí el don de enseñar y aprender con entrega y amor. Al profesor Jorge Zambrano porque además de lo dicho anteriormente muestra su inmensa solidaridad con sus estudiantes más necesitados. A Migdalia Manrique, Ignacio Gómez, Pedro Celestino y a Claribel Pereira.

A nuestro tutor José Leonardo Sequera, por asesorarnos durante todo el transcurso de esta investigación. Por sus pensamientos enmarañados. Por no enrollarse adonde nos íbamos a reunir; donde estuviera nos atendía, en la escuela, en la oficina, en el parque, en el teatro, en la plaza, en el museo, en el trabajo, etc. Y especialmente por facilitarnos su grande y pesada biblioteca de libros de pedagogía, teorías educativas y pensamiento crítico.

A mis compañeros de clase por el precioso compartir. Principalmente a Ginison Campos, Ana María Alvarado, Rosalba Contreras y Peggi Zabala.

A la Fraternidad Bíblica Universitaria por enseñarme a ser mejor persona. A Holiver Hurtado, a la Sr. Cruz Prepo y al Sr. Jesús López por su hermosa amistad.

Al Sr. Héctor Córdova y a todos aquellos que contribuyeron con este importante logro. ¡Muchas gracias a todos!

DEDICATORIA

Fuentes Dannys

Le dedico este arduo trabajo, primeramente a Dios, el cual sin su bendición; vida dada, gracia divina, misericordia, ayuda, protección y compañía en todo momento no hubiera sido posible el logro de esta gran meta. *Señor Dios Todopoderoso, esta meta es tuya, porque desde el inicio de su búsqueda ya servía a tu obra y cada vez lo hará con mayor agrado. Lo aprendido con este logro es para tu triunfo, porque el haberla alcanzado es un éxito, pero no una victoria si no estoy contigo.*

A mis padres; María Elena Carreño y Manuel Fuentes por su lucha para darnos el pan de cada día, por la disciplina e inmenso amor para conmigo. A ti Mamá, porque no permitiste que me acostará con hambre. A ti Papá, porque tú me enseñaste que no necesariamente se requieren pies para caminar.

A mis hermanos y hermanas por apoyarme en los momentos dificultosos, por jugar, reñir y querernos, a ustedes que saben lo difícil que nos ha tocado pasar para llegar a donde estamos.

A mis amigos incondicionales: Jhon Keniz Osorio, Josman Zambrano, Leibins Rivas y Milagros Córdova por su valioso sostén y compañía. Por demostrarme que *Aunque pocos pero si hay verdaderos amigos.*

A los docentes de América Latina y el Caribe que les enseñan a sus estudiantes a ser creativos, críticos, reflexivos e innovadores (transformadores). Y a todas aquellas personas a las cuales les incomoda la realidad, porque no se conforman con una sociedad mísera y luchan por una nación libre, rica y culta.

AGRADECIMIENTOS

Rivas Leibins

Gracias Dios por ayudarnos desde el inicio de esta profunda investigación hasta llegar a concluir las en estos momentos. Sinceramente, gracias Señor por estar con nosotros dándonos dirección, sabiduría y fuerza para poder desarrollar este hermoso trabajo. Confiando en la palabra que dice a los que aman a Dios todas las cosas le ayudan a bien es que he podido continuar y tener paciencia para terminarla.

Gracias a mi familia por el apoyo brindado durante todo este tiempo de mi formación en la universidad. Gracias a mi mamá, a mi papá y hermanos. Gracias por todo el apoyo.

Gracias a la profesora Claribel Pereira por despertar esa inquietud epistemológica en mi acerca del tema escogido para la tesis. Gracias por su disposición de atendernos y creer profundamente en la capacidad de los estudiantes en pensar distinto a lo mostrado en la Escuela de Educación. Gracias también por enseñarme a pensar de manera crítica a través de las distintas clases de Teorías Pedagógicas Contemporáneas (TPC) y a través de las discusiones y reuniones personales. Sin haber visto TPC mi formación y visión acerca del mundo y forma de pensar sería totalmente distinta a la del día de hoy. TPC abrió las puertas para que comenzará a tener una formación crítica de lo que ocurre en el mundo y en la educación.

Gracias al profesor José Leonardo Sequera por enseñarme a pensar de manera compleja los procesos en la educación y orientarnos en la elaboración de la tesis, dándonos la libertad de desarrollarla conforme a nuestros pensamientos y lógicas. Gracias por confiarnos los libros de su biblioteca, ya que fueron muy importantes para el desarrollo de la investigación.

Gracias a Dios por permitirme ingresar y formar parte de la Universidad Central de Venezuela durante estos años de formación que recibí.

Gracias a la Escuela de Educación por los años de formación que recibí durante mi paso por ella. Infinitas gracias a todos los profesores que tuve, pero especialmente a las profesoras/es Yolanda Ramírez, Pedro Celestino, Claribel Pereira.

Gracias a Dannys Fuentes (**gran amigo**) y compañero de tesis por también acompañarme y ayudarme en llevar a cabo esta compleja, profunda e interesante investigación. Gracias a Dios que siempre pudimos trabajar juntos durante todo este largo proceso investigativo.

Gracias igualmente a mis hermanos/as en la fe por sus oraciones para que así Dios nos ayudará en el desarrollo de este trabajo. Gracias por siempre preguntarme cómo va la tesis porque eso reflejaba su interés y a la vez preocupación por el trabajo de grado.

DEDICATORIA

Rivas Leibins

Este trabajo de grado se lo dedico a Dios por brindarme la oportunidad de desarrollarlo y estar siempre con nosotros. Mi deseo es que le haya podido dar a Dios lo mejor a través de esta investigación.

A mi familia por creer en que podía estudiar en la Universidad Central de Venezuela. Especialmente les dedico este Trabajo de Licenciatura a mi mamá (Josefina García), mi papá (José Luis Rivas) y a mis hermanos (Jenny García, José Luis Rivas).

También dedico este Trabajo de Grado a mis pastores/as que me han ayudado durante todo este tiempo: Misionero Juan, Misionera Ana, Holiver Hurtado, Alirio Rosales, Gustavo Prato y Katuska Barrios.

Igualmente se lo tributo a todos/as mis hermanos/as que forman parte y son miembros del Ministerio de UBF (Fraternidad Bíblica Universitaria de Venezuela).

UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA
FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN
ESCUELA DE EDUCACIÓN

Tutor: José Leonardo Sequera

Autores: Fuentes Dannys
Rivas Leibins

RESUMEN

El presente informe de investigación titulado “Análisis de la concepción de docente planteada por la Organización de Estados Iberoamericanos en el documento: Metas Educativas 2021” trata la problemática de la neocolonización del docente, el cual es afectado ideológicamente a través de la educación y del propio sistema escolar en el que participa; ya que la educación tiende a legitimar determinadas estructuras de poder mediante la ideología dominante, el control y la explotación por medio de una lógica oculta tras el discurso de la salvación, el progreso, la modernización y el bien común. Este proceso de neocolonización se manifiesta, entre otras formas, al generar que los docentes olviden su pasado histórico y no investiguen para imposibilitarle que comprendan su realidad. Es por esto que esta investigación ha tenido como objetivo analizar desde la Pedagogía Crítica la concepción de docente que se propone formar a través de lo planteado por la Organización de Estados Iberoamericanos, en el documento *Metas Educativas 2021: La Educación que Queremos para la Generación de los Bicentenarios*. Entendiéndose Pedagogía Crítica como aquella que busca formar educadores reflexivos, con espíritu emancipador y pensamiento crítico, que le permita cuestionar y transformar la realidad educativa y social. De esta manera se encontró en el mencionado documento una definición del docente con una carga ideológica perteneciente a la perspectiva Empírico-Analítica que lo orienta a ser un docente conservador e instrumentalista y, contrario a lo que plantea el sentido común, carente de potencialidades para transformar la realidad.

Descriptor: Docente, neocolonización, pedagogía crítica, ideología, emancipación.

UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA
FACULTY AND EDUCATION HUMAN
SCHOOL OF EDUCATION

Tutor: José Leonardo Sequera

Authors: Fuentes Dannys
Rivas Leibins

ABSTRACT

The following research report titled "Analysis of the concept of teaching posed by the Organization of Latin American States in the document: 2021 Education Goals" addresses the difficulties in the neocolonization of teaching, which is ideologically affected by education itself and the particular school system in which it is involved, since education tends to approve of certain power structures set by the dominant ideology, control, and exploitation through a covert logic following the discourse of salvation, progress, modernization and the common good. This process of neocolonialism is manifested, among other ways, when it causes teachers to forget their historical past and to not investigate to prevent them from understanding their reality. It is because of this that this research has had as its objective to analyze from the Critical Pedagogy the concept of teaching that is proposed for implementation through the point outlined by the Organization of Latin American States, in the document 2021 Educational Goals: The Education that We Want for the Bicentennial Generation. Critical Pedagogy being understood as one that seeks to train prudent educators, with an emancipatory spirit and critical thinking skills, which permits them to contest and transform the educational and social reality. In this way, a definition of a teacher was found in that document with an ideological load belonging to the Empirical-Analytic perspective that aims him or her to be a teacher that is conservative, instrumentalist and, contrary to what common sense suggests, lacking the potential to transform reality.

Descriptors: Teaching, neo-colonialism, critical pedagogy, ideology emancipation.

2.3.1.2.3	Algunos conceptos pedagógicos de la perspectiva Fenomenológica, Hermenéutica y Lingüística.....	49
2.3.1.3	Perspectiva Crítico-Hermenéutica o Dialéctica-Crítica.....	56
2.3.1.3.1	Algunos conceptos <i>generales</i> de la perspectiva Crítico-Hermenéutica (Epistémicos y Antropo-históricos).....	56
2.3.1.3.2	Algunos conceptos pedagógicos de la perspectiva Crítico-Hermenéutica.....	67
2.3.2	Base Teórica sobre la cual se Sustenta el proceso de la Investigación.....	74
2.3.2.1	Pedagogía Crítica.....	74
2.3.3	Algunos Conceptos para el Proceso Investigativo.....	77
2.3.3.1	Totalidad Concreta.....	77
2.3.3.2	Complejidad.....	78
2.3.3.3	Ideología.....	79
2.3.3.4	Praxis.....	80
2.3.3.5	Colonialismo y Neocolonialismo.....	81
2.3.3.6	Colonialidad.....	83
2.3.3.7	Docente Neocolonizado.....	84
2.3.3.8	Docente Liberado.....	86
2.3.4	Metas Educativas 2021.....	87
2.3.4.1	Significado del Proyecto Metas Educativas 2021.....	87
2.3.4.2	Metas del Proyecto <i>Metas Educativas 2021</i>	88
2.3.5	Organización de Estados Iberoamericanos.....	89
2.3.5.1	Definición de la Organización de Estados Iberoamericanos.....	89
2.3.5.2	Fines y objetivos de la Organización de Estados Iberoamericanos.....	90

CAPÍTULO III. NIVELES Y DIMENSIONES DEL PROCESO INVESTIGATIVO.....92

3.1 Lo Metodológico:

3.1.1 Diseño de la Investigación.....93

3.1.2 Tipo de Investigación.....94

3.1.3 Nivel de la Investigación.....94

3.2 Lo Técnico-Instrumental:

3.2.1 Técnicas e Instrumentos de Recolección de la Información.....95

3.2.2 Procedimientos.....97

CAPÍTULO IV. CONCEPCIÓN DE DOCENTE EN EL MARCO DE DIFERENTES PERSPECTIVAS EPISTEMO-METODOLÓGICAS.....100

Concepción de docente desde la perspectiva Empírico-Analítica.....101

Concepción de docente desde la perspectiva Fenomenológica, Hermenéutica y Lingüística.....108

Concepción de docente desde la perspectiva Dialectico-Crítica.....114

CAPÍTULO V. TÉCNICA DE ANÁLISIS DE DISCURSO EMPLEADA EN EL PROCESO INVESTIGATIVO.....124

Técnica de Análisis Crítico del Discurso adaptado para analizar el documento Metas Educativas 2021.....128

Breve exposición del esquema de la técnica de análisis del discurso.....129

Desarrollo del análisis crítico del discurso.....132

CAPÍTULO VI. ANALISIS DEL DOCUMENTO METAS EDUCATIVAS 2021.....	158
Concepción de Docente adoptada por el Documento Metas Educativas 2021	159
Análisis de la Concepción de <i>Docente</i> Presente en el Documento desarrollado desde las Categorías de análisis.....	293
Perspectivas Epistemológicas presentes en el Documento Metas Educativas 2021.....	210
Concepciones Teórico-Pedagógicas que Signan el Documento Metas Educativas 2021.....	220
- Algunos conceptos generales.....	220
- Algunos conceptos pedagógicos.....	225
 CAPÍTULO VII. REFLEXIÓN PEDAGÓGICA.....	240
CONCLUSIONES.....	255
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	265
ANEXOS.....	295
Anexo 1. Técnica o marco analítico de Norman Fairclough:.....	296
Anexo 2. Técnica o guía analítica de Siegfried Jäger:.....	301
Anexo 3. Técnica o Esquema para el análisis de discursos pedagógicos no teóricos de Eyra Valdivieso:.....	305

Anexo 4. Discurso práctico-normativo sobre la educación: estructura interna. De Omaira Bolívar:.....	317
Anexo 5. Entrevista realizada por correo electrónico a: César Pérez.....	320
Anexo 6. Entrevista a: Jorge Gantiva.....	322

INTRODUCCIÓN

INTRODUCCIÓN

El mundo ha estado inmerso bajo procesos que han permeado las relaciones de poder en la sociedad. Estos procesos se reflejan en la existencia de las relaciones entre los colonizados y colonizadores, estos últimos imponen su fuerza para mantener controlados y pasivos a los colonizados. Por ello, los países que sufrieron en otro tiempo del colonialismo padecen del mismo fenómeno en la actualidad y poseen espacios de poder desiguales donde los más fuertes condicionan a los más débiles.

En la contemporaneidad se manifiestan elementos coloniales que tratan de encubrirse con la finalidad de evitar el conocimiento real que está detrás de sus falsas intenciones en la sociedad. En la actualidad, de acuerdo con Maldonado-Torres (2007), la colonialidad se refiere a “la forma como el trabajo, el conocimiento, la autoridad y las relaciones intersubjetivas se articulan entre sí, a través del mercado capitalista mundial y de la idea de la raza” (p. 131). La colonialidad funciona como lógica de dominación que responde y actúa en correspondencia con los agentes de poder hegemónicos de la sociedad. En ese orden, dentro del marco de la colonialidad surge el neocolonialismo como una nueva forma de opresión distinta a las practicadas en otrora; que persigue el mantenimiento de relaciones de dominación ejercidas a través de la **ideología**, adopción de prácticas sociales alienantes, la monopolización de los canales de comercio internacional, el intercambio no equitativo, etc.

Las decisiones de los agentes de poder de la educación representados, por ejemplo por la UNESCO tiene repercusiones e influencia en la misma, pues estos organismos internacionales terminan rigiendo, direccionando a la educación a escala global. Esto representa un síntoma de la colonialidad presente en la era contemporánea.

En respuesta a los modelos de dominación impuestos por el neocolonialismo, surge la *Pedagogía Crítica* que entre sus principales propósitos busca develar, cuestionar y hacer visible entre otros aspectos, la colonialidad en las mentalidades

pedagógicas. De esta forma, la Pedagogía Crítica como lo describe McLaren (1997), “pretende proporcionar a los educadores una oportunidad para examinar; dismantelar, analizar, poner entre paréntesis, destruir y reconstruir las prácticas pedagógicas” (p. 54). Por eso, es una pedagogía que reflexiona de manera crítica sobre las prácticas pedagógicas para así poder destinar la sociedad hacia su transformación. Igualmente es una pedagogía que cuestiona lo dado en la sociedad con la finalidad de que los educadores/as puedan construir prácticas pedagógicas en base a un análisis y reflexión de su quehacer pedagógico. De esta manera la *Pedagogía* la asumimos como reflexión sobre la educación, que permite comprender sus interrelaciones con lo social, político, cultural y económico. Es así, pues que la *Pedagogía* determina la forma cómo se conciben a los y las **docentes**.

En ese orden de ideas, la Pedagogía Crítica es uno de los basamentos teóricos sobre los que nos sustentamos para desarrollar esta investigación, pues es una pedagogía que pretende develar las relaciones de dominación que existen en el mundo educativo y en la escuela. Y además porque consideramos que en este mundo es pertinente pensar de manera crítica, ya que es necesario cuestionarse e interrogarse sobre lo existente en la sociedad.

Ahora bien, en relación con lo planteado anteriormente, la presente investigación ha tenido por finalidad estudiar el Documento “*Metas Educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los Bicentenarios*” emanado de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), con el objetivo de determinar el tipo de **docente** que pretende formar, en el marco de los profundos cambios socio-culturales que marcan al mundo contemporáneo y los procesos de formación docente. Para el análisis de la concepción de docente presente en este documento de la OEI se tomaron en cuenta las diferentes perspectivas epistemológicas Empírico-Analítica; Fenomenológica, Hermenéutica y Lingüística y; Dialéctico-Crítica, haciendo énfasis en esta última por ser la Pedagogía Crítica la postura base de la presente investigación, por ello también se analizó esa concepción de docente desde varias

categorías pertenecientes al enfoque crítico como: educador neocolonizado, educador liberado, ideología, dialéctica, contradicción, praxis e historia con el propósito de desarrollar el análisis de esa concepción docente desde la Pedagogía Crítica y determinar el docente que solapadamente aspira formar la OEI. Además, para ello se realizó un análisis discursivo a la concepción de docente asumida por el documento en estudio y a partir de allí se generó una reflexión **pedagógica** de esta concepción de docente desde una mirada eminentemente crítica.

La problemática en cuestión es analizar en base a la Pedagogía Crítica la concepción de docente adscripta por la OEI. Este estudio surge porque aspiramos crear conocimientos y reflexiones que sirvan para provocar curiosidad en los docentes venezolanos y porque no, de Latinoamérica y del mundo en pro de desarrollar en estos un pensamiento crítico y liberador. Las Metas Educativas 2021 es el principal proyecto de educación en Iberoamérica y éste le otorga una importancia fundamental a los y las docentes y se propone formar ciudadanos críticos y cultos. De esta manera, es que se propuso estudiar dicha concepción con el motivo de observar y determinar si se busca la liberación del docente o se procura (solapadamente) mantenerlos en un orden neocolonizado. Esta investigación es histórica, pues el mencionado documento surge en la conmemoración de los Bicentenarios de la región de Iberoamérica referido a la Independencia de la colonización española. Por ello esta investigación es una manera de responder a la pregunta: si los docentes son libres en su ejercicio profesional o siguen siendo dominados por prácticas colonizadoras. También surge en un momento crucial de la historia Latinoamericana porque se podrá develar y saber si podemos hablar realmente de Bicentenarios o aun se está en ese proceso de lucha y construcción por la libertad. Son premisas para reflexionar y tener una actitud cuestionadora ante el momento histórico que vive la región.

El presente trabajo de investigación está organizado de la forma siguiente: el primer capítulo está conformado por el planteamiento del problema, los objetivos de la investigación, justificación, alcance y limitaciones. En el segundo, se desarrollan

las bases teóricas de la investigación donde se describen las perspectivas o corrientes epistemo-metodológicas (Empírico-Analítica; Fenomenológica, Hermenéutica y Lingüística; Dialéctico-Crítica). El tercer capítulo, incluye el método, diseño, tipo y nivel de la investigación, además de las técnicas e instrumentos de la recolección de la información y los procedimientos. El capítulo cuarto, presenta la descripción de la concepción de docente en el marco de las diferentes perspectivas epistemológicas. El quinto, muestra la técnica de análisis de discurso empleada en la investigación. El capítulo sexto, refleja el análisis del documento Metas Educativas 2021: descripción de la concepción de docente adoptada por dicho documento, el análisis de esa concepción de docente desde ciertas categorías tendientes al enfoque crítico como son: ideología, dialéctica y contradicción, praxis, histórico, docente neocolonizado y docente liberado. Además se presentan las concepciones teórico-pedagógicas que signan el documento. En el séptimo capítulo se desarrolla una reflexión pedagógica de la concepción de docente asumida por el mencionado documento como una totalidad discursiva pedagógica. Y, finalmente se presentan las conclusiones, las referencias bibliográficas y los anexos.

CAPÍTULO I

LA CONCEPCIÓN DE DOCENTE COMO PROBLEMA *PEDAGÓGICO* DE LAS ORGANIZACIONES EDUCATIVAS

CAPÍTULO I

LA CONCEPCIÓN DE DOCENTE COMO PROBLEMA *PEDAGÓGICO* DE LAS ORGANIZACIONES EDUCATIVAS

En éste capítulo se plantea la problemática central de la investigación, se describe la formulación del problema, las dudas investigativas, objetivos de la investigación e igualmente abordamos sus alcances y limitaciones. Para Arias (2006) “el planteamiento del problema consiste en describir de manera amplia la situación objeto de estudio, ubicándola en un contexto que permita comprender su origen, relaciones e incógnitas por responder” (p. 41). Igualmente, la formulación es la concreción del mismo (planteamiento del problema) en una o varias preguntas precisas. De esta manera se realiza a continuación:

1.1 Planteamiento del Problema

La pervivencia de la colonialidad ha estado manifestada en Latinoamérica y el Caribe. Esta se presenta a través de los procesos de dominación que han ejercido los países más fuertes¹ a nivel económico y político sobre los más débiles, con la finalidad de crear mecanismos que fortalezcan y coadyuven a reproducir las fuerzas económicas y político-culturales coloniales sobre los colonizados.

Las sociedades latinoamericanas y caribeñas se han caracterizado por mantener una historia común; por tener que librar procesos de independencia nacional en los últimos 200 años. Bigott (2010b) describe la formación de esas naciones desde el punto de vista “histórico por cuanto surgen en el marco de la historiografía, al ser colonizados, sometidos, despoblados y poblados por hombres aventados a una aventura colonial” (p. 29). Dicha aventura de colonización fue dirigida por los países

¹ Países Fuertes: Movimiento económico-político representado por el grupo del G8 cuyas decisiones tienen impacto e influencia a escala global. Está constituido por Alemania, Canadá, Estados Unidos, Francia, Italia, Japón, Reino Unido y Rusia. (Muñoz, 2011, p. 1)

Europeos, entre los que destacan España y Portugal, ambos pertenecientes a la región Iberoamericana.

Sin duda alguna que, el proceso de colonización es histórico, desde la llegada de los españoles a Venezuela estamos siendo colonizados. En aquel entonces la manera en que lo hacían era evidentemente cruel, descarada y despiadada, poco a poco nos hemos venido liberando, pero aun existe una forma oculta de colonización a la que los historiadores y escritores llaman neocolonización, por ejemplo para Nodari (1981) el neocolonialismo “...es una nueva forma de relaciones explotadas de los estados imperialistas con los países de tres continentes...Esta forma se caracteriza,...por los métodos indirectos de dominio y control, la explotación económica ejercida a través de la monopolización de los canales del comercio internacional y el intercambio no equitativo.” (p. 7)

Una de las formas en que las ideas coloniales comienzan a tomar fuerza en las mentalidades de los individuos, lo constituye la educación, ya que, como lo afirma Mignolo (citado en Pérez, 2010), esta tiende a legitimar la *colonialidad*² como “lógica encubierta que impone el control, la dominación y la explotación, una lógica oculta tras el discurso de la salvación, el progreso, la modernización y el bien común” (p. 6). En ese sentido, Pérez (2010) sostiene que hoy “las mentalidades pedagógicas y sociales siguen situadas en la visión rentista, capitalista y moderno-colonial que caracteriza a la educación académica y occidental” (p. 6). De lo planteado, se interpreta que la educación permite legitimar la colonialidad manifestada bajo la

² Colonialidad: Se refiere a un patrón de poder que emergió como resultado del colonialismo moderno, pero que en vez de estar limitado a una relación formal de poder entre dos pueblos o naciones, más bien se refiere a la forma como el trabajo, el conocimiento, la autoridad y las relaciones intersubjetivas se articulan entre sí, a través del mercado capitalista mundial y de la idea de raza. (Maldonado-Torres, 2007, p. 131)

dominación y sumisión de los individuos, cuyo modelo obedece a los intereses de las clases dominantes de la sociedad.

En concordancia con lo anteriormente planteado Fernández (2010) argumenta que, “la educación colonizadora aliena, despotencia al educando y anula su poder creador. La relación pedagógica adquiere un carácter paternalista, inmovilizador, silenciador. La intención de esta educación, tal como viene siendo practicada, es hacer del hombre un autómeta.” (p. 74)

Por su parte, también ciertos espacios de la escuela se prestan para la enseñanza de las relaciones de dominación entre colonizador y colonizado, ayudando así a mantener este tipo de relación, ya que, como lo afirma Carnoy (1977), “la escuela contribuye a crear relaciones de colonizador a colonizado entre los individuos y entre grupos de la sociedad. Formaliza estas relaciones y les da una lógica que hace razonable lo que no lo es” (p. 32)

Por otro lado, producto del *colonialismo* presente en Venezuela, surge según Bigott (2010a), la figura del docente neocolonizado como una nueva forma de dominación, distinta a la manifestada en otrora por las vías de la violencia explícita. Este proceso de neocolonización en el docente, se manifiesta por los síntomas de generar que los docentes olviden su pasado y no investiguen para conocer las fuentes originarias de su proceso de formación con respecto a la nación a la que pertenecen. Por ello, es que Bigott (2010a) plantea que, “ocultar, distorsionar nuestro pasado, evitar que encontremos nosotros mismos nuestras fuentes históricas es ingrediente fundamental de la neocolonización” (p. 33). Por lo que al educador neocolonizado, se le impide conocer realmente su pasado histórico con el fin de imposibilitarle y negarle que comprenda su realidad. Es un insumo fundamental de la neocolonización hacer olvidar la historia.

Así mismo, la colonialidad permea en los colectivos sociales borrando las identidades históricas, culturales que caracterizan a cada nación. Es por esto que,

cierta parte de nuestra población venezolana desconoce su cultura y herencia histórica. Esto produce un desconocimiento y por ende, falta de comprensión-interpretación de lo que ha ocurrido en la formación histórico-cultural de Venezuela.

En la lógica colonial que ha sido de influencia por lo antes mencionado en la educación venezolana, las culturas autóctonas, propias, tratan de ocultarse imponiéndose de esta forma la cultura de los neocolonizadores; lo blanco y occidental. Esto se debe a que nuestras culturas poseen rasgos distintos a los de los colonizadores. Es así pues que los colonizadores terminan como lo describe Pérez (2010) “invisibilizando las culturas indígenas, negras, mestizas y campesinas.” (p. 11)

Por el hecho de ocultar e invisibilizar nuestras culturas indígenas pareciera en el actual sistema-mundo que fuese una especie de contra cultura nacional, así es difícil que las culturas auténticas tengan su reconocimiento y valoración. Igualmente, Pérez (op. cit.) afirma que, “la Venezuela educada es un síntoma de la colonialidad epistémica y ontológica que ha convertido la diferencia y la diversidad en un objeto invisible.” (p. 12)

Venezuela al igual que otros países latinoamericanos ha venido buscando desde siempre mejorar la educación y el sistema escolar, para lo cual formula planes y proyectos educativos. Actualmente, se observa el Proyecto Metas Educativas 2021 propuesto por la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) con el fin de responder a las demandas educativas presentes en la región. Estas demandas están referidas al hecho de cambiar e impulsar la educación Iberoamericana hacia mejoras en torno a que los alumnos aprendan más, haya mayor inclusión de los grupos afrodescendientes a la educación y elevar la calidad educativa, etc.

Las Metas Educativas 2021 tienen como propósito fundamental formar ciudadanos con una conciencia autónoma, es decir, seres independientes en su forma

de pensar, crear, educar y de vivir su cultura. Es supuestamente³ un proyecto liberador, así se visualiza entre sus propósitos y objetivos de dicho documento cuando dice que:

Así, de la mano de los Bicentenarios y en la antesala de las primeras celebraciones, en un mundo globalizado en el que la región iberoamericana debe ganar protagonismo, parece, pues, que es el tiempo oportuno para plantearse un proyecto colectivo que contribuya a dar sentido a las ansias de libertad que recorrieron Iberoamérica hace doscientos años. Un proyecto que, articulado en torno a la educación, contribuya en forma decisiva al desarrollo económico y social de la región, a la formación de una generación de ciudadanos cultos, y por ende libres, en sociedades democráticas, igualitarias, abiertas, solidarias e inclusivas, y que, al mismo tiempo, sea capaz de generar un apoyo colectivo. (p. 15)

Con el texto anterior, se reafirma el carácter y sentido del Documento *Metas Educativas 2021*, referido a la idea de recordar los procesos de liberación que recorrieron los países de la región iberoamericana e impulsar la educación en la dirección de alcanzar libertad. No obstante, es necesario reflexionar sobre la forma de concebir dicha libertad por la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) en este documento, con la finalidad de conocer los reales intereses y pretensiones del mencionado proyecto para la educación.

Los **educadores** y **educadoras** tienen una importancia de primer orden en el documento de dichas metas, por ello la OEI (2010) se plantea las competencias fundamentales y claves que debe tener el docente, a saber, en primera instancia la referida a la preparación para enseñar en la diversidad de contextos, culturas y alumnos; en segunda instancia referente a la capacidad para incorporar al alumnado en la sociedad del conocimiento (entre otras cosas) y; en tercera instancia, la referida a la disposición para educar en una ciudadanía multicultural, democrática y solidaria.

³ Se asume el término “supuestamente” como una idea o conocimiento especulativo, que se dice solo de palabra sin llevarse a la práctica o hacerlo un hecho. (Los autores)

Cada una de las competencias⁴ de los docentes planteadas por la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) son válidas, sin embargo es necesario reflexionar si con dichas competencias los docentes tienden a mantener el orden de un educador neocolonizado, o por el contrario con estas competencias se perfila la liberación del docente de sus prácticas y de su nación. Este análisis obedece por una parte, a que en el documento *Metas Educativas 2021* se formulan planteamientos referidos al carácter del ser educador y **papel que juegan los docentes** en aras de contribuir con el establecimiento de una educación que busque transformar la sociedad. Y por otra parte, este mencionado análisis tiene que ver con el momento histórico de conmemorar los bicentenarios de las independencias de la región.

Por lo expuesto anteriormente surge la necesidad de analizar la concepción pedagógica de docente presente en el documento Metas Educativas 2021, el cual se plantea entre sus propósitos rescatar las ansias de libertad de la región iberoamericana y formar ciudadanos cultos y libres. De igual forma estudiar si esa concepción de docente representa una proposición que pretende mantener al educador neocolonizado o por el contrario busca su liberación de ciertos elementos coloniales presentes aún en la educación y escuela venezolana como en Iberoamérica.

Para el desarrollo de la presente investigación se formulan las siguientes interrogantes:

¿Cómo podría concebirse el docente en las diferentes perspectivas epistemológicas?

⁴ El término competencia, en la actualidad, suscita gran polémica, particularmente lo relativo a su concepción, a la determinación de su naturaleza psicológica y a las condiciones pedagógicas y didácticas necesarias para desarrollarlas en los contextos formales de educación.

Aunque las acepciones de competencia pueden diferir mucho unas de otras, en general, esos conceptos hacen referencia a las *competencias* como características o expresión de **capacidades** reales de un individuo, integradas en una totalidad. (Suárez, Dusú, Sánchez, 2007, p. 33)

¿Cuáles serán las concepciones teórico – pedagógicas presentes en el Documento *Metas Educativas 2021*?

¿Cuál será la direccionalidad **pedagógica** manifestada en el Documento *Metas Educativas 2021*?

¿Cuál será la concepción pedagógica de docente que subyace en el Documento *Metas Educativas 2021*?

1.2 Objetivos de la Investigación

Aquí se refleja lo que se pretende conocer, es decir los objetivos de la investigación. En otras palabras los conocimientos que se plantearon obtener por medio de esta investigación. En este orden de ideas, los objetivos de la investigación son enunciados que expresan lo que se desea indagar y conocer para responder al problema de investigación planteado (cfr. Arias, 2006, p. 43). En este sentido, se presenta a continuación el objetivo general y los objetivos específicos del presente estudio indagatorio:

1.2.1 Objetivo General:

Analizar desde la Pedagogía Crítica la concepción de docente que se propone formar a través de lo planteado por la Organización de Estados Iberoamericanos, en el documento *Metas Educativas 2021: La Educación que queremos para la generación de los Bicentenarios*.

1.2.2 Objetivos Específicos:

1. Precisar las diversas concepciones de docente en el marco de diferentes perspectivas epistemológicas.
2. Prescribir la concepción de docente adoptada en el documento *Metas Educativas 2021: La Educación que queremos para la generación de los Bicentenarios*.
3. Determinar las concepciones teórico-pedagógicas que signan el documento de la Organización de Estados Iberoamericanos, denominado *Metas Educativas 2021: La Educación que queremos para la generación de los Bicentenarios*.
4. Desarrollar una reflexión pedagógica en torno a la concepción de docente presente en el documento de la Organización de Estados Iberoamericanos (*Metas Educativas 2021: La Educación que queremos para la generación de los Bicentenarios*), como totalidad discursiva pedagógica.

1.3 Justificación de la Investigación

En esta sección se señalan las razones por las cuales se realiza la investigación y los posibles aportes desde el punto de vista teórico y práctico:

En el sistema-mundo⁵ moderno perviven elementos coloniales y neocoloniales que buscan mantener bajo sumisión, pasividad e invisibilidad a los países de bajo desarrollo y reproducir los modelos de dominación sobre estos. En ese sentido, la educación ha servido de mecanismo para la permanencia de la colonialidad reforzada, legitimada, a través de educadores neocoloniales que responden de manera consciente o inconsciente a los intereses de la ideología dominante. Estos transmiten las formas de comportamiento de los colonizadores y sustituyen las culturas auténticas por la del colonizador.

Lo antes mencionado, son formas de neocolonización reproducidas solapadamente por los neocolonizadores a través del sistema educativo, por lo cual las personas no se dan cuenta de su estado de pasividad, creyendo siempre lo que está al oído “que lo que están haciendo es lo mejor”, así también el docente termina definiéndose como un “buen docente” sin darse cuenta que muchas veces está reproduciendo modelos de enajenación y a veces sin poder salir del puro instrumentalismo. Esta es una de las razones que permite comprender el origen de esta investigación, ya que, por medio del desarrollo de la misma se busca crear conocimientos y reflexiones que permitan desarrollar en los docentes un pensamiento crítico y liberador con el fin de que resistan a la neocolonización.

⁵ “un sistema-mundo es un sistema social que tiene fronteras, estructura, grupos miembros, reglas de legitimación, y coherencia. Su vida está compuesta de las fuerzas conflictivas que lo mantienen unido por tensión y lo desgarran en tanto cada grupo busca eternamente remoldarlo para su ventaja. Tiene las características de un organismo, es decir, tiene una vida útil en la cual sus características cambian en algunos aspectos y permanecen estables en otros... La vida dentro de él es en gran parte autónoma, y la dinámica de su desarrollo es en gran parte interna” (Wallerstein, citado en Oyanedel, s.f , p. 1)

Asimismo, es un estudio de interés por el impacto y transcendencia que tiene en la realidad mundial y particularmente desde el contexto latinoamericano y venezolano indagar sobre el educador neocolonizado, sus formas de actuación, los elementos ideológicos que configuran su accionar por las implicaciones socio-culturales que esto puede tener en sus prácticas escolares. Este educador necesariamente debe despertar y superar tal estado de neocolonización que repercute en la sociedad venezolana, por el hecho de adoptar modelos alienantes de organizaciones sociopolíticas. Igualmente, es pertinente esta investigación por tratar de responder al planteamiento de un organismo internacional de la educación como lo constituye la OEI y, además por ser el mencionado tema importante de reflexión para el Estado venezolano y por lo tanto soporte de las posibilidades de desarrollo socio-cultural de nuestra nación.

Con la realización de la investigación se plantea, por una parte, elaborar un análisis *pedagógico* del docente en base a la Pedagogía Crítica, tomando en cuenta ciertas categorías claves como: educador neocolonizado, educador liberado, etc., con la pretensión de mostrar hacia qué sentido tienden orientar al educador: hacia la reproducción de modelos socio-económicos mundiales establecidos o hacia el rompimiento y superación de los agentes de dominación neocoloniales. Por otra parte, permitirá elaborar una construcción teórica del educador neocolonizado y de hacer ver a los educadores las estructuras de carácter coloniales expresadas en la educación y en lo escolar.

En ese orden de ideas, el mencionado estudio es de gran influencia para los educadores, ya que va a contribuir a develar las formas de dominación que rigen a los docentes venezolanos. Así se considera necesario que los docentes perciban tal situación con el propósito de buscar formas creativas de superación de la neocolonización y que logren consumir como lo diría Bigott (2010a) “la sal revitalizadora”, que les permitiría despertar de ese estado de pasividad y de

reencontrarse con su verdadero sentido de actor social de una realidad compleja que requiere de su intervención para transformar al mundo.

Alcances y Limitaciones

En este punto se da a conocer el alcance o impacto de la investigación y el radio de disposición para acceder al presente informe, así como también los obstáculos presentados en el desarrollo de la investigación:

Como la investigación se realizó en torno al análisis del documento *Metas Educativas 2021: La Educación que queremos para la generación de los Bicentenarios* propuesto por la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), los resultados, conclusiones y toda la información ahí plasmada estará al alcance de toda la región iberoamericana a través de la red internet, como material de apoyo para la mejora de la educación y especialmente de la formación docente.

De esta misma manera, en cobertura nacional, estará al alcance de todos los docentes venezolanos, educadores y demás entes del sistema educativo, que quieran hacer uso de la información con fines de mejorar la educación y en particular el Ser del docente.

También, es importante resaltar que, el presente estudio se desarrolló bajo un análisis minucioso de la concepción de docente desde distintos puntos de vista: Empírico-Analítico, Hermenéutico-Lingüístico y Dialéctico-Crítico, haciendo énfasis en este último. En este sentido, será de gran importancia y/o servirá de ayuda para docentes positivistas, hermenéuticos, lingüistas y sobre todo críticos, que con su lema de libertad luchan por transformar la sociedad para tener mejores condiciones de vida.

En cuanto a las limitaciones, se nos presentaron durante el desarrollo de la investigación dos obstáculos o dificultades; la primera tiene que ver con el poco tiempo disponible para el desarrollo de la misma (Por razones de tiempo se tomaron en consideración para el análisis crítico del discurso solo los 4 primeros capítulos del documento objeto de estudio) y, la segunda con la existencia de pocos antecedentes relacionados directamente con el tema abordado. De hecho no se encontraron trabajos

de grado que traten sobre la temática. Sin embargo en este sentido se anexaron en el Capítulo II correspondiente al Marco Teórico (p. 24), las descripciones de pequeños estudios que de alguna manera se relacionan con el contenido de esta pesquisa.

CAPÍTULO II

PERSPECTIVAS EPISTEMO–METODOLÓGICAS, PEDAGOGÍA CRÍTICA, METAS EDUCATIVAS 2021 Y ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS (OEI)

CAPÍTULO II

PERSPECTIVAS EPISTEMO–METODOLÓGICAS, PEDAGOGÍA CRÍTICA, METAS EDUCATIVAS 2021 Y ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS (OEI)

En este capítulo presentamos algunos de los conceptos teóricos que sirven de fundamento a la investigación, así como los antecedentes de la misma.

2.3 Antecedentes de la Investigación

Los antecedentes, se refiere a los estudios previos relacionados con el problema planteado, es decir, investigaciones realizadas anteriormente y que guardan alguna vinculación con esta investigación. Según Arias (2006) “Los antecedentes reflejan los avances y el estado actual del conocimiento en un área determinada y sirven de modelo o ejemplo para futuras investigaciones.” (p. 106)

En este sentido, con el propósito de conocer investigaciones previas con relación a la naturaleza abordada en el presente trabajo, se realizó una búsqueda minuciosa de trabajos de investigación en la Universidad Central de Venezuela, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, la Biblioteca Nacional de Venezuela y la Internet, con el fin último de obtener aportes significativos conexos a la temática de docente de-colonial, que pudieran enriquecer la presente investigación.

Es necesario aclarar que no se encontraron trabajos de grado que tengan relación con el presente estudio. Sin embargo, se localizaron algunos estudios que de cierta manera se vinculan con el docente decolonial o con la problemática de la educación neocolonial. Estos antecedentes se describen a continuación:

1. Walsh, C. (2007). Interculturalidad, colonialidad y educación. Artículo presentado como ponencia en el Primer Seminario Internacional “(Etno) educación, multiculturalismo e interculturalidad”, en Bogotá-Colombia.

Esta investigación aborda el hecho de que, a través de las instituciones educativas igualmente se reproducen las estructuras dominantes, los sistemas de poder y saber coloniales como forma de comprender, pensar y ver el mundo. En ese sentido, el conocimiento adoptado y producido desde el eurocentrismo permite mantener una perspectiva hegemónica, generando la negación de otras formas de producir conocimientos propios, por ejemplo, el referido a las culturas indígenas. Este conocimiento hegemónico al que se le otorga los calificativos de *universal*, *global* y *científico* es auspiciado por las instancias de poder que promueve la idea de preservar la colonialidad/modernidad imperante en el mundo.

En ese orden de ideas, para cambiar la visión del conocimiento eurocéntrico que contribuye a construir el sistema mundo, la autora plantea crear conceptos contra-hegemónicos que coadyuven a incursionar ó entrar en la realidad de colonialidad y poder así desmontar sus bases de dominación. Por ello, cuestiona el concepto de multiculturalismo por ser impuesto por organizaciones internacionales que avalan la colonialidad y plantea sustituirlo por el de interculturalidad vista como una fuerza creadora de un nuevo poder en los movimientos sociales que dirija su accionar hacia la desneocolonialidad.

Para transformar el estado de colonialidad manifestado bajo sus mecanismos, la autora sugiere hacerle frente por dos vías. La primera es la referida a contar con prácticas pedagógicas críticas y la segunda tiene que ver con considerar, y reflexionar sobre las pedagogías decoloniales.

2. Lander, E. (1993). América Latina, historia, identidad, tecnología y futuros alternativos posibles. Trabajo presentado en el XIX Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología en Caracas y, compilado por el mismo Edgardo Lander en la selección de textos publicados que se presenta para ascender a la categoría de Profesor Titular en la Universidad Central de Venezuela.

Este trabajo se relaciona en cierta medida con el tema de investigación aquí desarrollado, puesto que, analiza la continuidad que han tenido las interpretaciones hegemónicas sobre el continente desde la conquista hasta el año 1998. Explica ideológicamente la colonización de los indígenas por parte de los europeos; el encuentro y la relación con el otro (indígenas) y la negación de la cultura de ese otro, por considerarse como un obstáculo para la modernización de la nación.

3. Pérez, C. (2010). *Pensar un Proyecto Decolonial: La Educación Venezolana en Perspectiva*. Este artículo fue producto del trabajo presentado como requisito para aprobar el curso virtual *Pensamiento Decolonial: Teoría crítica para América Latina*. Julio 2009, desarrollado por el Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Y, sometido a arbitraje en la revista *Tabula Rasa*.

El presente estudio demuestra la pervivencia de la colonialidad en la educación venezolana que ha tratado de responder de manera consciente o inconsciente a los postulados de la modernidad⁶. De hecho, la colonialidad en la educación tiende a fortalecer los intereses del sistema-mundo moderno que de una u otra forma han permeado en la educación. En ese orden de ideas, la colonialidad se manifiesta en la educación a través de la dominación y en cómo las mentalidades pedagógicas legitiman en sus prácticas la lógica colonial. Otro de los síntomas de la colonialidad se presenta con la negación e invisibilización de las culturas auténticas, propias de nuestra nación, pues, el colonizador las considera diferentes y por ende busca ocultarlas para continuar perpetuando su dominio.

Así mismo, se cuestiona el fenómeno de la globalización en educación, puesto que, busca ordenar y orientar el sistema de educación mundial a través de la gestión y

⁶ Entendida como “un dispositivo de conocimiento colonial e imperial (Lander, 2000) que determina y privilegia, en conformidad con los principios de poder que le sostienen, la producción y distribución del conocimiento de acuerdo a los principios de universalidad, objetividad y abstracción, mediados por intereses hegemónicos cuyo propósito esencial es domeñar o elidir otras formas de pensamiento.” (Díaz, 2010, p. 228)

participación de organizaciones internacionales, tales como la UNESCO. Dentro de esa dominación que representan los organismos internacionales de educación, el autor desarrolla el pensamiento decolonial, una temática poco trabajada en Venezuela. Este proyecto decolonial se orienta hacia la transformación de las prácticas didácticas y de buscar una participación activa, (crítica) de los diferentes actores sociales que conforman la educación. Así que igualmente, es importante repensar las teorías de la enseñanza y aprendizaje, los currículos, puesto que allí están factores que generan colonialidad y es al mismo tiempo de donde se pudiese partir para tener éxito en la construcción de un proyecto decolonial en Venezuela.

2.3 Bases Teóricas:

2.3.1 Perspectivas Epistemológicas

Las perspectivas epistemológicas son miradas a través de las cuales se define el conocimiento, que tiene su concreción en particulares escuelas de pensamiento que describen la realidad, sociedad, Ser Humano, etc.⁷ Aquí se presentan estas perspectivas epistemológicas: Empírico–Analítica, Fenomenológica–Hermenéutica–Lingüística y Dialéctico–Crítica con sus definiciones y algunos conceptos generales de orden epistémicos y antro-po-históricos.

2.3.1.1 Perspectiva Empírico Analítica

Es una corriente del pensamiento caracterizada por considerar que la experiencia objetiva representa la base y fundamento del *conocimiento*. En ese sentido, una de sus escuelas es el positivismo, el cual considera que tanto las ciencias naturales como las ciencias sociales pueden hacer uso del mismo método. Es así que

⁷ Fuente: Los autores

lo positivo se refiere a lo “dado”, lo “observable”, lo “objetivable” y de esta manera a lo pragmático. Por tanto, Mardones (1991), asume que el término positivista alude a lo útil e inútil. Estableciendo con ello el tener las condiciones objetivas y sociales de la sociedad para su buen funcionamiento y, garantizar así la felicidad de los individuos y el equilibrio de los individuos en la sociedad (p. 135). En ese orden de ideas, Téllez (2001), se refiere a la perspectiva Empírico-Analítica al concebirla “...como particular matriz epistemológica que define y orienta modos particulares de teorización y de investigación en el campo de la producción de conocimientos en torno a lo social” (p. 36). De esta forma la corriente empírico-analítica se convierte en una posición teórica particular del pensamiento de donde emergen formas de concebir la **realidad** de manera estática, dada y de producir conocimientos objetivos, estos conocimientos están vinculados al método naturalista.

En ese orden de ideas, Damiani (1997), define también a la epistemología Empírico-Analítica como “aquella concepción de la teoría del método científico que caracteriza el objeto de la investigación como susceptible de ser descompuesto en sus partes componentes para examinar luego las relaciones de éstas entre sí” (p. 58). Desde el punto de vista epistémico, la corriente Empírico-Analítica se concibe como una determinada teoría que busca descomponer y fragmentar el estudio de su realidad (observable) con la finalidad de verificar las relaciones establecidas entre sí.

Su principal foco de atención lo ocupa el hecho de que considera que el **único** método de abordar la realidad es a través del *científico positivo*. Este **método científico** consiste en comprobar empíricamente las hipótesis a partir de sus procedimientos explicativos y causalistas. De allí que Delgado (2002), lo conciba como “...el único criterio de verdad construido y deducido a partir de este tipo de racionalidad que deja de lado como no racional y no científico a todo aquello que no sea susceptible de ser reducido a criterios de legitimidad técnica” (p. 7). Sin embargo, dicho método científico empleado por los positivistas ha sido objeto de fuertes críticas, ya que busca explicar la realidad social a partir de un método científico cuya

aplicabilidad concierne a los fenómenos naturales. En ese sentido, Damiani (op.cit.) cuestiona a la corriente Empírico-Analítica al sostener que “...es asumida por nuestra comunidad científica como si fuera el único paradigma de la ciencia; es, en la praxis de la investigación social, “ciencia normal”, nunca sujeta a la crítica...” (p. 58). Dicha corriente se presenta como dominante y de carácter homogénea al ser considerada como el único paradigma existente en las distintas ciencias sociales para ser implementado en la diversidad de investigaciones correspondientes a lo social y esto termina contribuyendo a formar en las mentalidades la idea de un monismo metodológico sustentado única y exclusivamente en el positivismo.

La corriente Empírico-Analítica en la sociedad ha constituido un paradigma que ha tratado de negar la posibilidad de una diversidad de métodos científicos en las demás ciencias sociales y así se ha establecido, como lo sostiene Zaccagnini (2003), “paradigma más cabal desde el cual se sistematiza una forma de conocer, organizar y difundir los saberes que conforman la cultura socialmente relevante” (p. 10). Este es considerado actualmente como un paradigma dominante y de cierta manera aun continua siéndolo para todas las distintas disciplinas científicas por tratar de mostrar y enseñar una forma de conocer y, de sistematizar el conocimiento. Por ello es que el positivismo se encargó de vender o mostrar el conocimiento relevante y útil dentro de la sociedad. Por estas razones es que se debe su impacto e influencia en las distintas mentalidades pedagógicas. Es así, como dentro del positivismo de acuerdo con Abbagnano y Visalberghi (1964), “no hay otra realidad que el hecho natural y no hay más conocimiento posible del hecho que la ciencia” (p. 578). Su realidad está basada en los fenómenos naturales, es decir, en lo netamente observable-medible y el conocimiento está ubicado únicamente dentro de la ciencia.

Así que, la corriente Empírico-Analítica ha sido un paradigma que de una u otra forma ha permeado en las investigaciones de las distintas ciencias sean naturales o sociales. Tiene su forma de teorizar, de concebir la realidad, el conocimiento, el

hombre, la historia; algunos de estos conceptos generales que maneja esta perspectiva los exponemos a continuación.

2.3.1.1.1 Algunos *conceptos generales*⁸ de la perspectiva Empírico-Analítica

Conceptos epistémicos:

Realidad

Concibe la *realidad* como estática, dada e inamovible. Esta realidad es fragmentada y entendida a través del método científico positivo. Es por esto, que su conocimiento se basa en la objetividad del método naturalista. En ese sentido, Bolívar (2001) considera que el empirismo asume la realidad como “interdependencia de las partes que constituyen su unidad como sistema; sistema concebido, a la vez, como producto de regularidades dadas en las relaciones entre las partes del sistema entre sí” (p. 39). La realidad se tiende a ver como un sistema donde intervienen las partes del mismo para formarla. Sin embargo, es importante hacer notar que dentro del empirismo la realidad se mira de forma fragmentada, es decir, con separación de los distintos elementos que la constituyen para su conocimiento, por lo que no se puede explicar la realidad desde la totalidad ni desde la síntesis porque falta la unión de elementos que la constituyen.

Dentro del mundo de la concepción Empírico-Analítica, la realidad está mediada por la experiencia y posterior verificación que se haga de la misma; de esa forma Fernández (2008), argumenta que “La realidad está sujeta a una racionalidad que no puede ser captada, tiene una estructura legal que el intelecto puede captar a través de la observación” (p. 31). La *realidad* puede ser aprehendida, captada a través

⁸ Entendidos como aquellos conceptos que se pueden encontrar definidos en distintas perspectivas epistemológicas, unos de tipo epistémicos y otros de tipo antro-po-históricos, en los primeros ubicaríamos los de realidad, conocimiento, método, verdad y, en los segundos los de Ser Humano, práctica, sociedad, Historia. Estos conceptos los encontramos asumidos en la perspectiva Empírico-Analítica, en la Fenomenológica, Hermenéutica y Lingüística y en la Crítico-Hermenéutica. (Los autores)

de la observación que se hace de los fenómenos naturales o hechos sociales. Es interesante, reconocer que esta realidad es vista desde la verificación observable que logran hacer los sujetos en su realidad. A través de la experiencia objetiva es que se logra aceptar o en tal caso refutar la existencia o no de determinados fenómenos en la sociedad. Esta idea constituye un rasgo fundamental de la realidad empírica.

Asimismo, Fernández (op. cit.) considera que la *realidad* para el empirismo está determinada por leyes naturales, que se encuentran desligadas de la voluntad y del accionar del sujeto. Es decir, que la realidad está dada y el hombre como sujeto no posee ninguna forma de impulsar y de mover dicha realidad expresada en leyes naturales, él solo está en la capacidad y disposición de mirarla más no de intervenir en el desarrollo de la misma. (p. 32)

Conocimiento

En el marco del empirismo Ertmer y Newby (1993), expresan que “Los empíricos han abrazado la postura de que el conocimiento se deriva de las impresiones sensoriales” (p. 6). Así pues, se considera que el hombre conoce a través de la experiencia verificable en la realidad que vive y concretamente a través de las impresiones sensoriales. También es un conocimiento que no se caracteriza por problematizar los hechos sociales, sino de aceptarlos tal cual como ocurren en la sociedad. Por ello es que Mardones (1991) sostiene que “el conocimiento válido es el conocimiento científico, que se ha de extender a todo campo de investigación” (p. 135). De hecho se obtiene el conocimiento por medio de las experiencias, la observación y haciendo uso del método naturalista.

Igualmente, se considera que la realidad ya está dada y construida, puesto que hacer análisis teóricos y problematización del conocimiento no es válido, pues se debe aceptar lo que está dado en la sociedad. Esto ocurre con la finalidad de formar individuos que acepten y legitimen el orden establecido por la sociedad. Es de esta

forma, como el conocimiento se refiere a una serie de datos que acumula el sujeto de manera memorística, negando quizás la posibilidad que tienen estos de construir y cuestionar de manera crítica los conocimientos que ellos aprenden. Es así, que el conocimiento de lo social para los empirista se convierte en una forma de conservar el sistema social existente y de reconocer lo que ocurre en la sociedad de manera acrítica.

Esta forma de concebir conocimiento ha permeado en los diferentes campos de investigación educativa, ya que se antecede lo práctico, lo técnico, lo útil, antes del análisis y reflexión teórica crítica de lo que se va a estudiar en la realidad. El valor del conocimiento estriba en la acción, es así que Barragan (1977), al respecto del conocimiento considera que:

el conocimiento queda subordinado a la acción, lo que se convierte en fundamento de la verdad y de la certeza. El hombre, antes de ser teórico, es un ser práctico; de ahí que todo el valor de nuestro conocimiento es en base a la acción. (p. 38)

De acuerdo con lo planteado, se sostiene que el conocimiento depende de las acciones y práctica que ejerzamos. Por ello, es que se le otorga gran preponderancia a la experiencia objetiva como la única forma en que pueden conocer y en cierta manera aprender los sujetos. De esta forma, se obtiene el conocimiento en base a las acciones que practiquemos. De hecho, importante es actuar para poder tener el conocimiento. Es fundamental dentro del paradigma Empírico-Analítico poseer determinadas experiencias objetivas con lo real para poder obtener conocimiento.

Es así como en ésta perspectiva el sujeto puede conocer la realidad social sin previamente hacer reflexión teórica epistemológica sobre las investigaciones que se piensan llevar a cabo. Por tener ésta concepción fragmentada del conocimiento, se impide la integración e interdisciplinariedad de las distintas áreas del conocimiento para explicar los hechos sociales en su complejidad y totalidad. Es así como Bolívar (2001), describe que dentro de la postura positivista se vino elaborando,

sistematizando, una forma de abordar el conocimiento desde el método científico para así legitimar dicho método como el poseedor de la verdad universal. (p. 61)

Ahora bien, Mill (1972) considera en torno al conocimiento que “no conocemos la esencia ni el modo real de producción de cualquier hecho, sino solamente sus relaciones con otros factores en la forma de sucesión o de semejanza” (p. 37). Bajo estas condiciones de conocer se sostiene que el Hombre no conoce en su plenitud, en su origen, la ocurrencia de los hechos, sino que tiene la posibilidad de hacer las relaciones entre los mismos. De acuerdo, con esta concepción del conocimiento al Hombre se le niega la posibilidad de conocer e investigar el origen de los fenómenos, ya que debe aceptar el conocimiento existente sin hacer refutaciones del mismo de manera crítica. En ese orden de ideas, para sustentar lo dicho anteriormente, Fernández (2008), considera que “No se buscan las causas “metafísicas” sino las relaciones”. (p. 29)

Método

El método característico de la corriente Empírico-Analítica lo constituye preferiblemente lo “experimental”, ya que de acuerdo con Mardones (1991) sostiene que “...se pretende que el sistema llamado “ciencia empírica” represente únicamente un mundo: el mundo real o mundo de nuestra experiencia” (p. 162). Es en ese sentido como el método inductivo se convierte en el método empírico dominante en el ámbito científico. A partir del método inductivo de pequeñas generalizaciones se pretende pasar a enunciados universales de la realidad social. El sistema empirista construye hipótesis, teorías para luego se comprobadas y contrastadas a través de la experiencia sistematizada. Entre los principios del empirismo de acuerdo con Bolívar (2001), está el referido a la “defensa de un método único válido para todas las ciencias, trascendente a la diversidad de objetos o referentes de la investigación científica” (p. 38). Es fundamental observar el método empírico-analítico, porque pretende darle

explicación a los diferentes fenómenos que ocurren en la sociedad desde la mirada de este método.

Es de esta forma que el empirismo utiliza o trabaja, de acuerdo con Ayer, (1965) con el principio de verificabilidad a través de la experiencia para comprobar los supuestos teóricos asumidos y planteados dentro de su forma de concebir al mundo (p. 116). La experiencia verificable resulta ser el método idóneo para los empiristas en la validez de sus teorías. No obstante, el método naturalista o empirista ha sido criticado por tratar de extenderse y ser aplicado en las ciencias sociales.

Entre las críticas que ha asumido este método naturalista o científico se tiene que de acuerdo con Mardones (1991) el conocimiento no comienza con la experiencia, sino a partir de problemas, dudas que se generen los seres humanos. (p. 173). En ese sentido, los empiristas consideran que su método comienza a partir de la experiencia verificable, pero algunos científicos sociales cuestionan este hecho por considerar que las teorías sociales, no se pueden comprobar y verificar por medio de la experiencia verificable por su compleja expresión.

Por ello es que los Empíricos-Analíticos, de acuerdo con Mardones (op. cit.), plantean que “solo la experiencia puede decidir acerca de la verdad o la falsedad de los enunciados científicos y la inadmisibilidad de los razonamientos inductivos” (p. 165)

Verdad

Los empiristas conciben la *verdad* dada a través de la experiencia objetiva irrefutable y única dentro de la sociedad. Por eso es que consideran que su concepción de la verdad (en el método empirista) puede ser acogida en las ciencias sociales. La verdad tiene carácter de universal generada a partir de eventos particulares, ya que su método es el inductivo basado en particularidades para luego hacer generalizaciones de la realidad. Además consideran que tiene que ser aceptada

tal cual como se presenta, sin refutarla, ni criticarla. Representa una verdad absoluta que termina siendo de influencia e impacto en las demás ciencias sociales por tener que adoptar como modelo al empirismo.

Es así que, en el Pragmatismo, corriente de pensamiento inmersa en el Empirismo, Durkheim (s.f.), considera que “la verdad no es un sistema totalmente hecho: se forma, se deforma de mil maneras; varía, evoluciona como todas las cosas humanas” (p. 52). A la luz de lo planteado el Pragmatismo amplía la concepción de la verdad y de acuerdo con el autor, está en permanente construcción por la influencia del contexto, lo sociopolítico y cultural, ella se torna un proceso que cambia en el transcurrir del tiempo. La *verdad* al parecer no es perenne, sino que desarrolla su concreción y posterior evolución en el marco histórico que se va dando en la sociedad a través de la participación de los sujetos sociales. Por lo tanto, la verdad no está hecha, ni acabada, sino que se encuentra en elaboración y mediada por la participación del hombre.

Conceptos antropo - históricos:

Ser Humano

La perspectiva Empírico-Analítica concibe al Ser Humano como un sujeto pasivo que recibe el conocimiento con la intención de memorizar lo que aprende y de procesar datos. De esta manera el Ser Humano en dicha corriente se forma para reforzar lo establecido en la sociedad. Esto contribuye a formar y crear un sujeto autómatas, negando con ello la posibilidad que posee el Ser Humano de pensar de manera reflexiva y crítica. En ese sentido, se considera que el sujeto⁹ posee una objetividad que le permite desprenderse de su carga cultural, ideológica, política para

⁹ “Para los positivistas el sujeto de la investigación es un ser capaz de despojarse de sus sentimientos, emociones, subjetividad, de tal forma que puede estudiar el objeto, la realidad social y humana “desde afuera”. El positivismo supone que el investigador puede ubicarse en una posición neutral y que sus valores no influyen en los resultados de su investigación” (Meza, s.f., p. 5)

determinar la ocurrencia de fenómenos naturales y sociales. Así mismo, considera que por su carga epistémica-naturalista el hombre es un organismo y por tanto se deja a un lado su condición sentí-pensante. Se refuerza la idea de que los seres humanos somos tabulas razas, es decir, que no tenemos al nacer conocimientos, ni experiencias en nuestras mentes y que necesitamos ser llenados como unos recipientes vacíos. De hecho, para reforzar lo dicho, Zaccagnini (2003) se refiere a la concepción del alumno en el positivismo y más concretamente del individuo al establecer que “al alumno se lo concibe como un ente pasivo, imbuido en un quietismo (control de los cuerpos) garante para la inculcación del conocimiento; es pensado asimismo como un recipiente vacío” (p. 12). El hombre es un ente pasivo que debe ser llenado como un recipiente por los conocimientos que otros depositan en las mentes de los individuos. Esta es la relación que se establece en lo educativo donde el docente es el dueño del conocimiento y el alumno va a la escuela a recibir lo que el docente le trasmite.

Ahora bien, por ejemplo para los positivistas, de acuerdo con Barragan (1977), el Ser Humano no solo es un ser pensante sino un ser que se mueve en función de lo práctico y de lo útil que requiere su sociedad con la finalidad de conservar y reforzar el mantenimiento del sistema cultural (p. 38). Es importante, destacar que el Ser Humano en la mencionada corriente es concebido como práctico y luego de carácter pensante y reflexivo. Es así como se antecede lo práctico antes de lo teórico, lo central en el positivismo es que el hombre actúe y conozca lo útil para luego hacer uso de su pensamiento.

Sociedad

Los hombres se desarrollan en un ámbito colectivo donde comparten su vida social. Por ello es que se le considera un ser social. Para Fernández (2008), en el marco de la postura Empírico-Analítica la sociedad:

es concebida como una realidad distinta al sujeto individual, tiene una suerte de primacía ontológica sobre éste y constituye un nuevo objeto de estudio. La idea comteana de que el individuo es producto del desarrollo histórico y no

una abstracción fundamenta una nueva perspectiva social “puesto que el hombre no se desarrolla aisladamente sino colectivamente...” (p. 25)

De esta manera la sociedad es concebida como una realidad distinta a la del sujeto por pensar que ella se produce sin la participación y accionar de éste. Pero más allá de este planteamiento la realidad social es construida por la intervención del Ser Humano dentro de ella, pues la realidad se da en la medida en que participan los sujetos. Es así que el Ser Humano termina siendo por antonomasia un ser social y colectivo.

La relevancia y transcendencia de una sociedad se encuentra explicada por el objeto que ella comparte, de acuerdo con Comte (1942), ese objeto es el de orientar los esfuerzos de sus individuos hacia determinadas acciones o modos particulares de acciones (p. 90). En ese sentido, la sociedad cobra sentido en el momento en que sus actores sociales ejercen sus distintos papeles dentro de la sociedad con la finalidad de armonizar su buen funcionamiento y garantizar así la felicidad de los individuos. En ese sentido, el hombre se debe a su sociedad, pues sin ella el progreso no sería posible. Por ello, es que Revuelta (1973), asumió que “el positivismo es reformador. Tiene creencia firme en el progreso, él cual armonizará la ciencia y la industria, (...) la fórmula de un estado social definitivo: “El orden como principio, el progreso como fin” (p. 19)

Historia

La historia dentro de la corriente Empírico-Analítica se concibe como una forma de cuantificar, representar y denotar los hechos sociales transcendentales que han ocurrido. En tal sentido, Sequera (2011), asume que para el empirismo “la *historia* es la determinación de lo socialmente ocurrido por la vía del dato (la fecha, el nombre, el lugar) que son los determinantes en su construcción teórica” (p. 19). De lo anterior se desprende que la historia es comprendida como el estudio empírico de acontecimientos que han ocurrido en la humanidad, segmentándola y reduciéndola a

un conjunto de datos, hechos, fechas. Con ello se suprime la posibilidad de estudiar la historia desde la complejidad y totalidad, pues más allá de las fechas históricas que por importantes que sean, la historia permite comprender el presente y de esta manera saber hacia dónde se puede dirigir el futuro de la sociedad. En ese orden de ideas, Paredes (2009), efectuando un estudio minucioso y crítico sobre la concepción positivista de la historia, cuestiona el hecho de que “la historia inevitablemente transita por ciertos estados de evolución, de acuerdo con una ley natural que los rige y por donde necesariamente han de pasar todas las sociedades del mundo” (p. 145). Este cuestionamiento da luces para comprender la historia desde cada localidad, contexto y particularidad y, no asumirla desde una perspectiva lineal donde los hechos, acontecimientos y rupturas deben darse de acuerdo a la ley natural. Esto demuestra y refleja que cada acontecimiento histórico que se desarrolle en la sociedad obedece a unas razones específicas que no necesariamente sean las mismas para todos los contextos. Por lo tanto, Paredes (op. cit.) afirma que “cada pueblo tiene una historia particular, por lo que la historia de las sociedades no es lineal ni obedece a leyes” (p. 146)

Esta concepción de la historia en el marco del positivismo contribuye a que se explique de manera cronológica, rectilínea, secuencial, olvidando el carácter complejo del conocer la historia de una sociedad y de comprender su proceso histórico. Es de esta forma, como se reduce a la acumulación de fechas históricas en los estudios del devenir de la realidad nacional de los países del mundo.

2.3.1.1.2 Algunos conceptos pedagógicos de la perspectiva Empírico-Analítica

Esta corriente del pensamiento maneja y se mueve con conceptos pedagógicos que le ayudan a explicar o comprender lo educativo. Claro está que el accionar educativo de dicha corriente tiene sus basamentos en el empirismo. De esa manera, Carranza (2009) argumenta que:

La supremacía de la razón instrumental, dio lugar a la implementación de una pedagogía empírica y experimental, que respalda teórica y metodológicamente a una educación mecanicista, antivalórica y deshumanizante, puesta al servicio de una sociedad moderna conformada por grupos sociales radicalmente diferenciados y con características consumistas. (p. 76)

En ese orden de ideas, de acuerdo con Durkheim (1975), “Para que haya **educación**, es necesaria la presencia de una generación de adultos y una generación de jóvenes, así como de una acción ejercida por los primeros sobre los segundos” (p. 49). Esta definición de educación se sustenta en el hecho de concebirla como la existencia de una generación adulta que transmite sus conocimientos, hábitos, costumbres a los más jóvenes. Por ello, es que representa una educación que tiende hacia la adaptación y acomodación, puesto que las generaciones jóvenes se ven en la obligación de asumir los aprendizajes que le son transmitidos por los más adultos. A la luz de esta definición planteada, esta negada la posibilidad de que las generaciones jóvenes puedan educar a las generaciones adultas.

Es una educación que descansa bajo una relación docente-alumno. En la que el primero es quien transmite el conocimiento y el segundo quien recibe ese conocimiento. De esa forma, Durkheim (s.f.) considera que las prácticas educacionales terminan respondiendo al modelo de educación de los países y de una época histórica (p. 77). Pedagógicamente este planteamiento significa que las prácticas educacionales son reproductoras del orden y sistema existente en la sociedad. Son los docentes y los estudiantes quienes se encargan de acomodarse a lo dado por la sociedad y de conservar el sistema social dominante.

Asimismo, el sujeto dentro de la corriente Empírico-Analítica debe formarse, entendida ésta como una capacitación técnica que le otorga al sujeto las capacidades necesarias para desarrollarse competentemente en alguna profesión. Así en lo educativo los docentes deben adquirir los conocimientos técnicos que le ayuden a cumplir con su rol dentro del aula de clase. Los estudiantes deben formarse con la

finalidad de poseer un conjunto de conocimientos que puedan trasladar a la práctica con el propósito de poder aplicarlos en su lugar de trabajo.

Históricamente el empirismo ha tenido una determinada posición sobre la **pedagogía** al asumirla como una ciencia que sistematiza un conjunto de datos e información sobre la educación. Para Durkheim (op.cit.), la pedagogía "...consiste, no en actos, sino en teorías. Esas teorías son formas de concebir la educación, en ningún caso maneras de llevarla a cabo" (p. 73). Esta cita refleja que para el autor la *Pedagogía* ante todo es una teoría y reflexión sobre la educación, es decir, se ocupa de estudiar el deber ser de la educación. Pero, estas teorías no se vehiculan y relacionan con la práctica para llevar a cabo la educación, pues la pedagogía se convierte sólo en teorías que explican lo educativo.

Siguiendo la concepción de la Pedagogía desde la mirada positivista, Luzuriaga (1966) expresa que esta tiene que ver con la práctica y a su vez con la aplicación de un conjunto de normas y leyes de la enseñanza y, es así una Pedagogía que responde a la pregunta de "cómo debe realizarse la educación" (p. 25). De esta manera (en la concepción empirista) la Pedagogía implica estudio, indagación sobre la forma de llevar la educación en la práctica, es decir, las estrategias a emplear en el aula de clase, los recursos tecnológicos a usar, entre otros. En ese sentido, la Pedagogía es definida como una ciencia cuyo objeto de estudio es la educación. Se entiende que al ser una ciencia posee un conjunto de conocimientos organizados y sistematizados en torno a la objetividad del sujeto y de lo dado en la sociedad. Es por ello que Ugas (1996), desde una mirada dialéctica afirma que:

La pedagogía se hizo sinónimo de transmisión de conocimiento, validada por el positivismo, la causalidad, la relación sujeto-objeto; en fin no analiza el proceso sino su instrumentalización, lo cual desvía el propósito reflexivo acerca de una práctica, que en la cotidianidad tiene disimiles modos y maneras de realizarse. (pp. 13-14)

La posición positivista en la educación ha generado que la pedagogía se vea como la forma de transmitir conocimientos relegando con ello la incidencia que ésta

tiene en la constitución de las prácticas sociales de los sujetos a través de su cotidianidad. Es por ello que la pedagogía más allá de transmitir conocimientos, se conciba como reflexión sobre la educación lo que implica asumirla desde distintas alternativas y posiciones por la incidencia que ella tiene en la práctica.

En este marco de los conceptos pedagógicos existe un concepto pedagógico que es axial y fundamental dentro del empirismo: la **instrucción**. Ella está asociada con la enseñanza de contenidos, con el dar y transmitir conocimientos a los alumnos. Es una forma abierta en la que los docentes conducen a los alumnos para que acepten los contenidos y enseñanzas transmitidas por ellos/ellas. De acuerdo con Feroso (1981), "...instruir es un trasvase de contenidos culturales, es una enseñanza, es un adoctrinamiento, es una información, es un desarrollo intencional de la capacidad asimiladora intelectual que posee el hombre, lo cual le permite situarse mejor en medio del mundo que le rodea..." (p. 153)

Esta cita revela que la instrucción implica adoctrinar a los sujetos para que asuman e interioricen como suyos los aprendizajes impartidos por los sujetos, impidiendo con ello que haya un pensamiento crítico y reflexivo de la información que están recibiendo. De esta manera, la instrucción conduce a que el acto educativo sea de carácter unilateral, donde además prevalezca una relación en la que un sujeto es quien transmite toda su carga de valores, experiencias, ideologías, sobre otros.

A la luz de la relación didáctica en el aula de clase marcada por la instrucción, el **alumno** es concebido como una tabula rasa, es decir, un sujeto que no tiene experiencias, ni conocimientos, ni vivencias. Esta idea tiene su fundamento en los planteamientos del empirismo que considera a los sujetos como unos recipientes que necesitan ser llenados por otros. Esto conduce a que el hombre mantenga una relación con el conocimiento de sujeto-objeto. De igual forma, el alumno aprende lo que su maestro le transmite, él se reduce a ser un receptor (alumno/alumna) de los mensajes transmitidos por el emisor (docente). En ese sentido, Ruiz (2006) concibe al alumno

como "...el sujeto que aprende, receptor más o menos pasivo, pues su labor se reduce a la repetición y memorización de conocimientos" (p. 123). El papel del alumno es ser un sujeto que aprende a memorizar los conocimientos que otros les transmiten. En ello radica su carácter pasivo en que debe aceptar el conocimiento que otras personas depositan en sus mentes. De esta forma, este alumno está muy lejos de poder alcanzar un pensamiento crítico, autónomo y reflexivo dentro de la escuela, porque se reduce a repetir lo que aprende de los otros. Claro está reconocer que en el marco de esta concepción de alumno que está signada por la corriente Empírico-Analítica han surgido ampliaciones con respecto a la concepción de los alumnos y alumnas. Es así que la teoría constructivista considera que el alumno/a al ir a la escuela ya posee unos aprendizajes previos que le van a permitir construir sus propios conocimientos. (cfr. Ertmer y Newby, 1993, p. 17). Sin embargo, esta postura constructivista subyace dentro del empirismo, por tanto obedece a un modelo de ciencia objetiva y dada.

Así mismo, el espacio donde se lleva esta relación de docente-alumno lo constituye la **escuela**. Esta, desde la postura pragmatista, se concibe como mantenimiento de una vida en determinado ambiente donde los sujetos logran obtener experiencias e interrelacionarse para participar en la vida social. En tal sentido Dewey (1967a) señala que:

La escuela es, primariamente, una institución social. Siendo la educación un proceso social, la escuela es simplemente aquella forma de vida en comunidad en la que se han concentrado todos los medios más eficaces para llevar al niño a participar en los recursos heredados de la raza y a utilizar sus propias capacidades para fines sociales. (p. 55)

La escuela es una institución social porque dentro de ella conviven hombres y mujeres y, además donde se dan relaciones sociales. Así que la escuela es una forma de vida en comunidad en la que los sujetos utilizan sus capacidades para alcanzar fines sociales. Por ello, se convierte en una instancia que permite a los hombres y mujeres formar parte del medio social.

2.3.1.2 Perspectiva Fenomenológica, Hermenéutica y Lingüística

2.3.1.2.1 Hermenéutica

La hermenéutica es considerada la disciplina encargada de estudiar la interpretación de textos escritos, interpretación de obras, interpretación de formas de vivir la cultura. También esta disciplina se encarga de interpretar el comportamiento humano. A la hermenéutica se le denomina teoría de la interpretación, su papel se centra en comprender los fenómenos humanos en su esencia lingüística. La **esencia** desde la mirada hermenéutica, de acuerdo Sánchez y Urdaneta (2001), significa:

Abarcar, unir, captar las relaciones internas y profundas de un todo, mediante la penetración en su intimidad, no sin antes realizar una buena descripción que lleve a la comprensión de la conducta humana a percibirla de algún modo desde adentro, desde el punto de vista de la intención. (p. 77)

Comprender los fenómenos en su esencia constituye una de las actividades de la hermenéutica por ser una ciencia del espíritu. Es así, como estudiar un hecho o fenómeno en su esencia implica realizar profundos estudios al respecto, mirar las relaciones y abarcar los elementos para su real comprensión. En ese sentido, estudiar la esencia de los fenómenos se convierte en una actividad que exige esfuerzo, capacidad de análisis y de reflexión para abordar la realidad desde el punto de vista hermenéutico.

De esa forma, Monzón (2011) al referirse a la hermenéutica la considera como “el arte y la ciencia de interpretación de textos” (p. 57). La hermenéutica es una ciencia que busca interpretar los textos que pueden ser escritos o no escritos con la finalidad de poder comprenderlos. Esta *comprensión* viene por el deseo de los seres humanos de encontrar sentido a lo que viven, a sus experiencias y de esta forma poder interpretar su realidad humana para comprenderla.

En ese sentido, un eje primordial que permite explicar la funcionabilidad de la corriente hermenéutica lo constituye la interpretación, dicha *interpretación* es vista por Monzón (op. cit.), como “la búsqueda de sentido de algo que, en un primer

acercamiento, no lo tiene. Interpretamos cuando no comprendemos” (p. 58). Con la interpretación se busca darle sentido a aquello que en primera instancia parece inentendible, extraño con la finalidad de poder darle sentido a lo que se estudia e investiga. Interpretando se comienzan a dar los pasos fundamentales para lograr una comprensión de un determinado texto. De hecho, es interesante destacar que el ser humano por tener la capacidad de pensar y reflexionar sobre los hechos que ocurren se ve en la necesidad de interpretar para así poder comprender los fenómenos que vive dentro de su contexto histórico.

La hermenéutica se ubica dentro de lo que se conoce como ciencias humanas o ciencias del espíritu. Es así que Mardones (1991) expresa que el objeto de estas ciencias del espíritu es el hombre, el ser humano porque él es el que vive su realidad, su historia (p. 247). Así, se sostiene que el ser humano es participe de su propia historia, construye su vida compartiendo con los otros que son semejantes a él. Esta es una de las características destacadas de la hermenéutica: darle valor e importancia al ser humano y comprender que el ser se encuentra movido por su herencia cultural, su subjetividad, sus motivos, sus emociones que lo hacen ser lo que realmente es.

Esta perspectiva hermenéutica permite comprender los motivos culturales, psicológicos, lingüísticos que impulsan el comportamiento de un ser humano en particular y cómo estos comportamientos se ven reflejados en sus otros semejantes que terminan actuando de igual forma. Es una especie de espejo el hecho de interpretarse y comprenderse a través de lo que hace el otro yo.

Así que, la hermenéutica se torna pues una corriente de gran relevancia para la comprensión de los fenómenos humanos y en especial para los de carácter educativo por mostrar una mirada diferente a la perspectiva Empírico-Analítica de ver la realidad en la que estamos sumergidos. De hecho, la hermenéutica en cierta manera se estableció como un paradigma que abrió un abanico de posibilidades distintas a las ofrecidas por los positivistas. De esta manera, partiendo de que cada ser humano es un sujeto que posee modos particulares de actuar, cada uno condicionado por su

historicidad, vivencias, pensamientos, la hermenéutica en virtud de ello generó una concepción del ser humano más amplia y abarcante para los sujetos.

2.3.1.2.2 Algunos conceptos generales de la perspectiva Fenomenológica, Hermenéutica y Lingüística

Conceptos epistémicos:

Realidad

Para esta perspectiva Fenomenológica, Hermenéutica y Lingüística la realidad representa el mundo y escenario en el que se mueve el ser humano. Representa una realidad movida por las experiencias que tienen los seres humanos dentro de la sociedad. Así, Mardones (op. cit.) indica que esta perspectiva concibe la realidad como “la suma total de objetos y sucesos dentro del mundo social cultural, tal como los experimenta el pensamiento de sentido común de los hombres que viven su existencia cotidiana entre sus semejantes” (p. 273). El ser humano experimenta su realidad a través de la interacción que mantiene con los otros y es construida esta realidad con el lenguaje. La relación con la realidad ocurre en un mundo cotidiano donde se dan interrelaciones sociales con los otros/otras. Mirar la realidad desde la hermenéutica supone pensarla a través de nuestra comprensión e interpretación vehiculadas a través del lenguaje. En ese sentido Monzón (2011), con respecto a la hermenéutica, sostiene que “nuestra realidad es el producto de dicha interpretación, esto es, que nunca nos las tenemos que ver con el mundo “real” sino con interpretaciones de él” (p. 29). Esta idea, *pedagógicamente* significa que los actores educativos poseen diversidad de interpretaciones de la realidad que viven evidenciando con ello que no existe un mundo real sino un conjunto de interpretaciones del mundo. Estas interpretaciones son generadas a partir de los pensamientos, vivencias, subjetividades, que poseen los sujetos pedagógicos. Por ello

lo enriquecedor de lo educativo porque cada actor educativo posee su propia interpretación de la realidad educativa.

De igual manera, también esto implica que nuestra realidad está determinada por las interpretaciones que hacemos de la misma realidad que logramos mirar desde los puntos de vista y visiones del mundo que tenemos los seres humanos, pues de acuerdo con Monzón (2011) no tenemos que vernos en la realidad del mundo sino con las interpretaciones que hacemos del mismo. De esta manera, la realidad se percibe y existe a partir de las interpretaciones que se logran construir.

Conocimiento

La fenomenología considera que el ser humano tiene un conocimiento subjetivo de la realidad social que le corresponde vivir. En ese sentido, el conocimiento es interpretado por esta mirada a través del lenguaje que comparten los individuos. De acuerdo con Mardones (op. cit.), “todo conocimiento de la realidad cultural es siempre un conocimiento bajo unos puntos de vista específicamente particulares” (p. 270). Todo conocimiento supone que el hombre lo posee a partir de unos particulares puntos de vista del mundo. El conocimiento de cualquier realidad como lo sostiene Mardones descansa sobre unas determinadas visiones del mundo. Así en la fenomenología, se demuestra la amplitud de verdades que tiene el ser humano para construir su propio conocimiento. Sin duda alguna que el conocimiento es subjetivo por el hecho de ser el hombre poseedor del mismo y además porque lo genera a partir de sus sentimientos, creencias, ideologías, experiencias. De esta forma, se rompe epistemológicamente con la estructura de pensamiento empírico-analítico de considerar al conocimiento *objetivo*.

El conocimiento en la hermenéutica descansa en las interpretaciones que los seres humanos hacen a partir de sus distintas visiones del mundo. De hecho, Monzón (op. cit.), al respecto establece “todo nuestro conocimiento y, por ende, toda nuestra

realidad humana no es más que el producto de una interpretación” (p. 58). En correspondencia con la hermenéutica todo nuestro conocimiento es producido y construido a través de las interpretaciones que hacemos del mismo. Por ello, es que lo fundamental de la mencionada corriente es interpretar las cosas que vemos en el mundo.

Método

El método hermenéutico se desarrolla a través de la interpretación de textos. Sin embargo, el campo de interpretación ha sido ampliado a distintos espacios, por ejemplo, estos textos pueden ser los símbolos que usan las personas, su forma de vestir, su forma de ver el mundo. En general con el método hermenéutico se pretende leer, releer la realidad por medio de la interpretación. En ese sentido, por estar su atención en interpretar con miras de poder comprender los fenómenos, Mardones (op. cit.) argumenta que “todo comprender es interpretar, y toda interpretación se desarrolla en el medio de un lenguaje que pretende dejar hablar al objeto y es al mismo tiempo el lenguaje propio de su intérprete” (p. 295). El *comprender* es resultado de realizar un proceso de interpretación. Esta interpretación de los textos es expresada a través del lenguaje.

Para precisar y esclarecer de una mejor forma la funcionabilidad del método hermenéutico en el plano pedagógico, Monzón (s.f.) plantea que “aplicar la hermenéutica consiste en utilizar ésta como una metodología para comprender como una determinada pedagogía interpreta esos “datos” y genera una teoría consistente: es la búsqueda de la perspectiva oculta detrás del discurso de la ciencia de la educación” (p. 10). El hecho de aplicar la interpretación hermenéutica a los *textos educativos* es con la finalidad de develar lo que está detrás de cualquier *discurso pedagógico*. En ello estriba la importancia de aplicar el método hermenéutico, ya que permite vislumbrar posiciones ocultas que están presentes ya sea en un acto educativo, discurso educativo, en la simbología educativa, etc. De hecho, al ser los discursos una

manifestación del lenguaje, con la hermenéutica se logra interpretar los intereses ocultos que están dentro de ellos, se logra saber sus intenciones, sus concepciones acerca de la vida, el ser humano, la sociedad, la educación, etc.

En ese orden de ideas, aplicar el método hermenéutico en un acto educativo implica que los actores educativos deben poseer la capacidad de interpretar la totalidad de elementos presentes en la educación, pues la hermenéutica puede dirigirse a interpretar los hechos que ocurren dentro de la educación. La hermenéutica interpreta: la forma en que se comunican los estudiantes, las preguntas que hacen, la forma en que ocurren las relaciones sociales, los determinados textos que usan los sujetos pedagógicos y docentes, su forma de vestir, etc. En fin la hermenéutica busca abarcar la totalidad educativa para poder comprender su real funcionamiento.

Conceptos antro-po-históricos:

Ser humano

Desde esta perspectiva epistemológica se concibe al ser humano como un semejante (cfr. Mardones, 1991, p. 276). Esto supone reconocer y saber por qué actúa *el otro*, sentirnos identificados con lo que hace *el otro yo* y de una u otra forma nuestro comportamiento lo vemos en el otro. Sin *el otro* no es posible identificar al hombre dentro de la fenomenología lingüística. Es así, como Lyotard (1966), con respecto a la concepción de hombre en la fenomenología considera que:

Si existe lo social para mí, es porque soy originariamente algo social, y en cuanto a las significaciones que proyecto inevitablemente sobre las conductas del otro, si sé que las comprendo o que debo comprenderlas es porque el otro y yo hemos estado y seguimos estando incluidos en una red única de conductas y dentro de un flujo común de intencionalidades. (p. 43)

Los seres humanos se hacen en un flujo de comportamientos comunes que los hacen ser semejantes. De acuerdo con la fenomenología lingüística, el hombre se construye a través del lenguaje por ser un medio que le da sentido a sus vivencias. Es de esta forma como lo sostiene Mardones (op. cit.): que llegamos a comprendernos a

través del lenguaje (p. 295). El hombre originalmente es un ser social que en sus conductas se identifica con lo que *el otro* hace, comprende sus acciones y estas acciones se mueven en un flujo de intencionalidades comunes. Es importante reconocer que para comprender al ser humano, una de las formas es mirar e interpretar lo que los otros hacen, con la finalidad de vernos reflejados en las acciones de los otros yo.

En ese orden de ideas, Planella (2005), establece con respecto al sujeto en la concepción hermenéutica que, “uno de los elementos claves del círculo hermenéutico es el sujeto que interpreta y que se encuentra inmerso directamente en el proceso interpretativo...” (p. 3). Con esta idea se reconoce al sujeto como actor interpretativo dentro de la hermenéutica, de tal manera que dicha interpretación queda abierta al potencial interpretativo del ser humano y al círculo hermenéutico. De hecho, al referirse al ser humano (en la hermenéutica), se plantea establecerlo como un ser interpretativo de las subjetividades que le corresponde vivir en su contexto socio-cultural, de sus vivencias, historias de vida.

De igual forma, Rattero (2009) asume la visión del ser humano haciendo una contundente crítica a la pérdida de la igualdad entre los sujetos al sostener que:

Me parece que se ha ido perdiendo el horizonte de la igualdad, la persistencia en la idea de que es la condición de humanidad lo que nos hace iguales y en esa condición de humanidad se basa la suposición que sostiene el acto educativo que el otro es alguien capaz de leer, pensar por sí mismo, de entender lo que digo, que es alguien a quien su origen no determina un destino. Si no le es retaciado (si no es excluido de) aquello a lo que tiene derecho. (p. 182)

En el plano pedagógico este planteamiento implica que dentro de la educación se debe reconocer *al otro* como igual por el hecho de ser un semejante y de compartir un lugar en común: la humanidad. Y en este sentido, el ser humano representa un sujeto con una capacidad propia de leer e interpretar lo que el otro dice con la finalidad de que se comprendan y además, éste posee la autonomía de pensar

por sí mismo lo que resalta su papel de ser un sujeto con capacidades propias. Es así, como pedagógicamente los estudiantes son sujetos con la capacidad de leer, pensar y comprender sus propias realidades educativas.

Práctica

El ser Humano desde la perspectiva hermenéutica sustenta su práctica en la capacidad de interpretar y darle sentido a lo que vive. En tal sentido, su práctica va a estar movida por las columnas vertebrales de esta corriente que son: interpretar y comprender los fenómenos que se observan en la realidad. Esta práctica del sujeto hermeneuta está signada por las distintas experiencias, vivencias, subjetividades que los sujetos hacen en sus interrelaciones sociales. Es una práctica que invita a la interpretación de las vivencias de los mismos sujetos y de los otros/otras. Es así que Peñaranda (2004), desde la perspectiva hermeneuta, dice que:

Las personas hacemos interpretaciones diferentes sobre los mismos asuntos, en momentos diferentes, pues nuestro horizonte de sentido está en permanente cambio. Así mismo, el escenario en donde se hace la interpretación, el horizonte de sentido común, también cambia constantemente, bien sea porque pueden cambiar los actores o porque también sus horizontes de sentido cambian... (p. 6)

Articulando esta idea con la práctica de los sujetos se desprende que ésta será diversa porque cada uno posee horizontes de interpretación y sentido de manera heterogénea. Es decir, que para los seres humanos un mismo hecho puede ser interpretado y comprendido de forma diferentes. Esto refleja que la práctica hermeneuta no es homogénea, sino diversa para la comprensión de la realidad, porque el ser humano se abre a las posibilidades para poder comprender la práctica que él emprende en sus cotidianidades.

Historia

En la corriente hermenéutica el hombre es partícipe de su propia historia construida con la ayuda de los otros. El ser humano se encuentra dentro de un mundo

que es interpretado, leído por él y por los otros que están dentro de su misma historia. Al respecto de la historicidad, Planella (op, cit) afirma que la temporalidad hermenéutica “hace referencia a la presencia del sujeto en la historia, o si se quiere, del sujeto pedagógico en la historia. No es posible tomar autoconciencia sin el reconocimiento de la propia historicidad” (p. 2). El sujeto es un actor principal de su propia historia, pues es él quien la hace parte de sí misma, la construye y además por tener la responsabilidad de ejercer un papel en la historia. Es por ello que una de las formas de poder tomar conciencia del presente es a través del autoconocimiento de la propia historicidad del ser humano. La historicidad contribuye a comprender el presente, porque permite conjugar el pasado, el presente y el futuro con la perspectiva de mirar el horizonte de posibilidades que debe recorrer el ser humano para seguir interpretando y comprendiendo su momento histórico. (cfr. Zemelman, 2001, p. 18)

Así, está una frase emblemática de Ortega y Gasset (1930), representante de la hermenéutica, que traza elementos orientadores para esclarecer lo histórico dentro de esta corriente al decir que “Yo soy yo y mis circunstancias”. Con esta frase el autor nos da a entender que el referente histórico y contextual es fundamental para comprender lo que es el ser humano. En ese sentido, entender al ser humano pasa por situarlo en las circunstancias históricas, políticas, culturales, etc., que les corresponde vivir por ser parte del mundo. Dentro de este pensamiento se interpreta que sin la historia no se comprende al ser humano. Así mismo, con la mencionada idea se denota que el ser humano vive en un mundo construido por él y comprendido por los momentos históricos que les toca vivir. Por eso, lo fundamental de poseer autoconocimiento y conocimiento de las circunstancias del ser humano para poder comprender realmente su posición dentro del mundo. Es importante destacar que las circunstancias históricas terminan haciendo y conformando al ser humano, porque el ser se logra comprender a partir de lo que vive en su historicidad. Tanta es la importancia de esta frase que el pensamiento de una persona se forma y está determinado por el momento histórico que le corresponde vivir.

2.3.1.2.3 Algunos conceptos pedagógicos de la perspectiva Fenomenológica, Hermenéutica y Lingüística

Para comprender el mundo educativo la perspectiva Fenomenológica, Hermenéutica y Lingüística, cuenta con una gama de conceptos *pedagógicos* con el propósito de explicar la realidad educativa principalmente desde sus categorías de análisis: interpretación y comprensión. Al igual que los conceptos generales de esta corriente que tienen su asidero en la práctica cotidiana del Ser Humano, los conceptos pedagógicos aquí mencionados tienen su concreción en la práctica educativa de los y las docentes, de los y las estudiantes y la comunidad educativa ampliada. La definición y descripción de algunos de los conceptos pedagógicos de dicha corriente se presentan en el siguiente apartado.

Asumir la **educación** en la perspectiva hermenéutica es, en conformidad con Lanz (2009), sostener que es una educación dialógica y que tiende hacia la deliberación de los seres humanos (p. 53). Por una parte, al ser *dialógica* se asume que los sujetos que participan en el mundo de la educación son seres que reflexionan y dialogan para compartir una diversidad de saberes que manejan. De esa manera lo dialógico también implica lo contradictorio y enriquecedor de esta educación hermenéutica, pues estudiantes y profesores expresan las afirmaciones y contrariedades de sus pensamientos con la finalidad de ser escuchados y así posibilitar una *praxis* transformadora. Por otra parte, la deliberación se relaciona con el hecho de compartir las experiencias vividas por los sujetos, historicidad y pensamientos con el propósito de escucharse unos a otros. Por ser una educación basada e inspirada en el diálogo entre los actores educativos, Peña y Calzadilla (2006) sostienen que “...el mundo del aula de clase es un escenario rico en experiencias que puede ser estudiado con intención de hacer aproximaciones que faciliten comprender los procesos de aprendizaje y la producción del conocimiento” (p. 196)

En esa misma línea, Muñoz, G. (2010) dice que “La educación comprendida como una experiencia de sentido alude (...) a la educación como un acontecimiento

ético que involucra al ser en su totalidad” (p. 6). La educación es una experiencia en la que participan seres humanos que comparten vivencias, pensamientos y en la que ellos deben interesarse por sus otros yo, ya que a través de los otros yo, se construyen a sí mismo. Este encuentro educativo permite rescatar el sentido ético de la educación porque los seres humanos lograrían interesarse por los otros/as y sentir la responsabilidad de compartir con los otros/as. Es por ello que Segura (2008), en el marco de la perspectiva fenomenológica sostiene que “Educar es amar, convivir y compartir un diálogo permanente entre cada ser humano con un único propósito: encontrar una felicidad que nos forme como seres humanos de un único planeta que requiere cuidado y ternura” (p. 10)

A la luz de lo planteado educar es un acto de amor por el hecho de tener que convivir con otras/os a través de tener un diálogo fraterno que conduzca a la humanidad hacia la formación de verdaderos seres humanos que protejan y cuiden su planeta, ya que es un único planeta en donde debemos convivir todos/as. Esta educación es amorosa por el sentido ético que guarda al intentar formar seres humanos que tengan consciencia y responsabilidad en el cuidado de su planeta y del universo.

Para Monzón (s.f.) la educación desde la perspectiva hermenéutica tiene que ver con la interpretación de los símbolos de la cultura. Esta cultura representa los quehaceres, las prácticas cotidianas de los sujetos pero más allá de eso, es la interpretación de los símbolos de la cultura en lo educativo queriendo decir que los seres humanos *interpretan y comprenden* el mundo cultural del que forman parte a través de la comprensión de su realidad. Por lo que la *comprensión* de la cultura es una actividad profunda que requiere ir más allá de lo aparente para develar lo oculto y escondido dentro de ella. (pp. 6-7)

La **formación** dentro de la hermenéutica se orienta hacia la autoformación del sujeto, éste se construye a sí mismo. En tal sentido, Vilanou (2002) asume que

“...para la pedagogía hermenéutica la formación tiene algo de personal e individual, es decir, de autoformación, actitud que se canaliza a través de un proceso de autointerpretación que siempre permanece abierto a nuevas comprensiones” (p. 219). Desde esta mirada la formación es una actividad **personal** que nace del deseo propio del sujeto de autoformarse y que además constituye un proceso que permanece abierto por ser el sujeto inacabado. Esto demuestra que la formación representa un abanico de posibilidades que siempre está abierta para que el sujeto tenga nuevas comprensiones acerca de sus vivencias.

En este sentido hermenéutico, Larrosa (citado en Pérez, E. 2003) dice que “La formación es un viaje abierto, un viaje que no puede estar anticipado, y un viaje interior, un viaje en el que uno se deja afectar en lo propio, se deja seducir y requerir por lo que le sale al paso, y en el que el juego es uno mismo, la constitución de uno mismo” (p. 92). En base a lo anterior, la formación del ser humano se considera un viaje abierto por el hecho de significar un proceso indeterminado e inacabado. Durante este viaje los sujetos tienen la posibilidad de sumergirse en su interior, constituirse a sí mismos y la libertad de escoger qué caminos recorrer para alcanzar aprendizajes para su vida. Este es un viaje sin fronteras, sin límites, lo que permite la articulación de los sujetos con un cúmulo de experiencias y conocimientos de la humanidad.

De igual manera para Flórez y Vivas (2007) “...formar un individuo en su estructura más general es facilitarle que asuma en su vida propia dirección inteligente, reconociendo de manera fraternal a sus semejantes, el mismo derecho y la misma dignidad” (p. 167). De ello se desprende que la formación es un acto propio e individual que asume el ser humano para moverse en una dirección inteligente. Esta dirección inteligente supone que quien desea formarse goza de plena autonomía y libertad de escoger la información, libros, contenidos que considere pertinente para la comprensión de su vida y la de los otros/as. Desde este punto de vista la formación no es imponer algo a los individuos, sino más bien darle la libertad de que ellos asuman

una postura determinada ante la vida. Es así, en ese sentido Flórez y Vivas (op. cit.) destacan que el ser humano debe desarrollar una autonomía que lo conduzca hacia un proceso de emancipación personal que lo conlleva a tener la capacidad de pensar por sí mismo a pesar de lo condicionante del entorno social. (p. 167)

Así mismo, la postura hermenéutica posee una forma particular de comprender lo educativo a través de la pedagogía. Desde esta postura se concibe la **pedagogía** como un proceso mediante el cual el ser humano interactúa con los demás, con el fin de interpretar, comprender y describir el sentido de los fenómenos del mundo de la vida, es decir, el acto de enseñar en la escuela, en el trabajo o en el hogar lo que implica una mutua relación y comunicación con los otros/as y de esta manera todos/as se van educando. En esa línea de pensamiento, Mendoza (2008), refiriéndose a la hermenéutica pedagógica, dice que está “...orientada a desarrollar en el educando formas de comprensión del mundo gracias a la interacción dialógica entre la teoría y la práctica, los textos y los contextos, el ser y el devenir, el individuo y la sociedad...” (p. 121)

La hermenéutica pedagógica se caracteriza por establecer una idea de educación dialógica en el sentido de mantener una relación de interacción en la que los sujetos se puedan comunicar con el propósito de lograr diversas comprensiones sobre el mundo. De esta forma lo educativo se vuelve inacabado, ya que cada sujeto tendrá una interpretación y comprensión infinita del mundo. Esta pedagogía implica que la educación es un encuentro con el otro/a por medio del cual los sujetos aprenden distintas visiones para mirar la realidad para luego hacer una *praxis* que conduzca a transformar para bien el mundo. Igualmente el sujeto pedagógico posee la capacidad y posibilidad de leer, releer e interpretar los textos con la finalidad de comprenderlos para así poder enriquecerse intelectualmente en el proceso educativo. En ese intercambio de experiencias y vivencias, Maturana (citado por Segura, 2008), considera a la pedagogía como “el fundamento de toda socialización, porque abre un

espacio para el otro como es, y desde allí disfrutar de su compañía, en la creación del mundo común que es la sociedad” (p. 7)

La Pedagogía se concibe acá como un encuentro cercano entre los sujetos con la finalidad de abrir espacios y caminos para considerar la existencia del otro/a y así producir un intercambio que permita comprender y construir un mundo con la participación de todas/os. Esto contribuye a que los sujetos se sientan partícipes y hacedores del mundo del que forman parte, ya que la pedagogía permite reconocer la existencia de los otros/as para así aceptarlos como realmente son: infinitamente humanos.

Por otra parte, Monzón (s.f.) sostiene que una ciencia que se encargue de estudiar la educación desde la perspectiva hermenéutica debe interpretar las acciones tanto individuales como colectivas que ocurren en un contexto determinado para darle sentido y comprensión (p. 12). En otras palabras, la Pedagogía hermenéutica debería darle sentido a las acciones que ocurren en los encuentros escolares, por ejemplo, interpretar las formas de dar clase por parte de los profesores, los símbolos culturales que transmiten los docentes, interpretar la relación de los estudiantes en los encuentros escolares, las preguntas que formulan, entre otros. Es un trabajo hermenéutico porque se debe *interpretar* las acciones educativas que tienen lugar tanto en la escuela como en la cotidianidad de los sujetos.

El ser humano a través del diálogo e interacción con los otros aprende de sus semejantes, es decir, que tanto estudiantes como profesores se enseñan mutuamente por compartir sus experiencias, saberes y conocimientos por medio del lenguaje. Pero de acuerdo con Ortega y Gasset (1930) el estudiante posee una capacidad restringida de aprender todas las ciencias y disciplinas del conocimiento humano. Esta restricción del aprendizaje se explica por la capacidad limitada de aprender de los seres humanos (pp. 17-18). Para ello el mencionado autor plantea que en la universidad se debe implementar el principio de la *economía de la enseñanza*. Este

consiste en considerar que el estudiante tiene una facultad restringida para aprender y que no podrá saber todo lo que se le enseña en la universidad. Por tal motivo, la educación debe *enseñar* lo que el individuo necesita saber para vivir con el fin de ubicarlo en el tiempo histórico del que es miembro, participe. Este principio de la **enseñanza** produciría en la consideración de Ortega y Gasset (op. cit.) “Una ingeniosa racionalización pedagógica que permitiría enseñar mucho más eficaz y redondeadamente las profesiones, en menos tiempo y con mucho menos esfuerzo” (p. 23)

De igual manera este principio de la economía de la enseñanza implica que lo poco que sabe este sujeto por ende debería aprenderlo muy bien, ya que cuando el docente enseña muchas cosas genera que el otro/a muchas veces se agobie de mucha información. Es una realidad educativa interesante de estudiar y de aplicar en la educación para ver los efectos directos que tiene este principio de enseñanza en la educación.

Uno de los espacios de la sociedad donde los seres humanos pueden compartir experiencias, vivencias y subjetividades desde la mirada hermenéutica, lo constituye la **escuela** que se convierte en un espacio en donde los sujetos se construyen, se deforman y se transforman. En tal sentido, Mendoza (2008) en relación a la *escuela* dice que “...es una construcción histórica y relativamente contingente que así como se construye, se puede transformar, reconstruir o destruir. Es una realidad en sí misma inacabada, en continuo proceso de creación y cambio...” (p. 122). La escuela por ser una realidad social construida por los sujetos se vuelve inacabada para poder interpretarla, ya que dentro de ella participan personas de distintos contextos, realidades heterogéneas. Por lo que se requiere un proceso de comprensión amplio para conocer el sentido y la esencia de las interrelaciones que ocurren en la escuela. De esta forma, se estaría desarrollando un proceso hermenéutico al intentar interpretar lo que acontece en el mundo escolar.

Otro de los conceptos pedagógicos es el de **estudiante**, que en la perspectiva hermenéutica se convierte en un sujeto que intercambia conocimientos, experiencias subjetivas, lo que le permite mantener una relación de diálogo con sus semejantes en los encuentros educativos. Es así, como lo plantean Ruedas, Ríos y Nieves (2009), la postura hermenéutica permitiría que el estudiante interprete y comprenda a la otra/o para así participar en una humanización del ser humano y dejar toda indiferencia que pueda existir en los encuentros con los individuos (p. 198). Por esta razón, la hermenéutica considera al sujeto como un ser que por su condición de humano debe estar en relación con los otros/as sujetos.

En el marco de la concepción de *estudiante* (desde la hermenéutica) Ortega y Gasset (op. cit.) plantea dos posiciones distintas de concebirlo. Por un lado, está el considerar que los estudiantes se ven en la obligatoriedad de aprender por mandato lo que la ciencia les presenta como conocimiento. Esto genera que los y las estudiantes en cierta manera se sientan apartados de los conocimientos producidos por los otros hombres en el conjunto de las ciencias, ya que esos conocimientos deben ser aprendidos por ellos por una necesidad exterior y por ende impuesta que no viene precisamente por el desarrollo autónomo de ellos mismos. Por otro lado, se encuentra la otra postura del estudiante asumida por el autor, el cual la describe de la siguiente forma “...el menesteroso de una ciencia, el que siente la profunda necesidad de la verdad, se acercaría cauteloso al saber ya hecho, lleno de suspicacias, sometiéndolo a crítica; más bien con el prejuicio de que no es verdad lo que el libro sostiene” (p. 3)

De ello se desprende, que los estudiantes deben poseer una necesidad imperiosa de su interior para buscar la verdad con la finalidad de someter a crítica la ciencia ya establecida. Esto permitiría que el estudiante sintiera una necesidad autónoma de aprender por sí mismo conforme a sus gustos e intereses. También, esta idea muestra la forma en que el estudiante se debe acercar a los conocimientos y saberes ya instituidos, pues lo debe hacer de manera cautelosa y de esta forma sería

un estudiante crítico, en el sentido de que cuestiona y examina lo dado en la sociedad con el propósito de asumir una posición sobre los asuntos de la realidad social.

2.3.1.3 Perspectiva Crítico-Hermenéutica o Dialéctica-Crítica

Como se expone en cada uno de los conceptos generales descritos a continuación esta perspectiva tiene un interés emancipatorio. Su finalidad es develar y romper las cadenas de dominación. Hace uso del método dialéctico o Crítico-Social. (cfr. Osorio, 2007, p. 108). Las categorías de esta perspectiva son diversas, una de las principales es la de *contradicción* de la cual se derivan muchas otras como dialéctica o historia. Otras serían: Totalidad Concreta, Praxis, Ideología, Lucha de Clases, Heterogeneidad, Diversidad Tensión, Ruptura, etc. (cfr. Sequera, 2011, p. 24)

2.3.1.3.1 Algunos conceptos generales de la perspectiva Crítico-Hermenéutica

Conceptos epistémicos:

Realidad:

Es el ser del mundo, de la sociedad, lo que vive el hombre. El sujeto crea su propia realidad *humana* y conoce la realidad social cuando se comporta sobre todo como ser práctico-social. Para Mora (1941), “realidad equivale a ser, a actualidad, a existencia.” (p. 535). En la postura Dialéctica la realidad es contradictoria, es decir, son las contradicciones las que hacen que la realidad sea verdaderamente realidad. Por ejemplo; el cuerpo y el alma son opuestos, pero los dos juntos forman el ser humano. Es esta contradicción lo que hace que el hombre sea realidad. En cuanto a lo dicho anteriormente, Sequera (2011), dice que esta postura parte de “una concepción de la realidad como soportada en contradicciones...” (p. 11) Además, resalta que, es vista como Totalidad Concreta, entendida como un todo en movimiento, en constante cambio y transformación.

Cuando se habla de *totalidad concreta*, se refiere al todo, al conjunto de hechos, fenómenos, procesos, etc., o mejor dicho a la síntesis de estos, porque el hombre no puede asimilar la realidad literalmente en su totalidad y en un solo acto, es decir, es una especie de unificación de algunos aspectos, de los elementos, hechos o fenómenos de la realidad. "...la totalidad no significa todos los hechos. Totalidad significa: realidad como un todo estructurado y dialéctico, en el cual puede ser comprendido racionalmente cualquier hecho." (Kosik, 1988, p. 55)

En esta perspectiva, se busca todo lo contrario de la perspectiva Empírico-Analítica, superar las contradicciones de la realidad, transformarla constantemente para mejorarla, para tener una mayor libertad y calidad de vida. Es por esto que se asume la realidad, como lo dice el autor antes mencionado, entre otras cosas con una connotación esencialmente social, y es esa realidad social un producto humano.

Conocimiento:

En la perspectiva Crítico-Hermenéutica se concibe el conocimiento como un producto de la práctica social, es decir que el conocimiento se construye a través de todo ese conjunto de actividades y tensiones que se desarrollan en la sociedad. En este sentido, Mardones (1991), dice que "el verdadero conocimiento es, para Adorno, el que da cumplida cuenta de la totalidad entendida como dialéctica: descripción de contradicciones reales de la sociedad" (p. 330). Es decir que el conocimiento tiene que ver con esos saberes o cogniciones de la realidad discernidos en discusiones o diálogos críticos enfocados al deseo de la realidad futura, de una sociedad mejor a la que se tiene.

Se puede notar claramente que la definición de conocimiento en esta corriente epistemológica va estrechamente arraigado con el de sociedad, ya que, es de la sociedad donde se produce y para la sociedad. Adorno (1973), afirma que "...no cabe exigir nada de la sociedad que no surja de la relación entre concepto y empiria, que no sea, pues, esencialmente conocimiento" (p. 75) Pero, este conocimiento no es

producto de lo que parece ser la sociedad, sino que, es el reflejo de lo que es, del ser, de la realidad. Por eso Habermas (citado por Osorio, 2007) entiende que “el conocimiento no es una simple reproducción conceptual de los datos objetivos, sino una autentica formación y constitución de la realidad.” (p. 114)

El conocimiento es producido por las realidades de la sociedad. Crece por medio de las contradicciones que generan tensión en el entorno social, para lo cual se busca clarificar los hechos inexplicables en el momento, con el propósito de mejorar y transformar la sociedad. Adorno (op. cit.), indica que “la claridad es un momento del proceso del conocimiento, pero no es todo en él ni es tampoco lo único” (p. 65). Es decir, el conocimiento es producto de todo lo que sucede en la sociedad: lo lógico, lo confuso, lo contradictorio, lo dialéctico e impredecible. Asimismo, este conocimiento como producto social es considerado por Lanz (1980) como “una especificación de la Praxis de un ser-humano, una de cuyas características esenciales, es su dialogicidad” (p. 152). Una dialogicidad que nos permite entrar en comunicación con los demás seres humanos, una comunicación que como dice Freire tiene que ser amorosa donde los hombres humanicen el mundo, es decir busquen transformarlo. (cfr. Freire, 1970, p. 91)

Otra de las características importantes del conocimiento desde este punto de vista es que gira en torno a la idea de transformar la sociedad, es por eso que busca ser nuevo cada día, de ir más allá de los científicos, de la ciencia comprobable, de los positivistas e innovar, por tal razón es que Adorno (op. cit), refiriéndose a la razón instrumental, resalta que “el conocimiento se resigna a ser una reconstrucción meramente repetitiva.” (p. 69). Es cambiante en el mismo sentido en que se mueve la dinámica de la sociedad, es **significación producida** (s.n.), que expresa la racionalidad del movimiento real, tanto que es conocimiento de lo real. (cfr. Lanz, 1977, p. 216)

Además, el conocimiento en esta corriente (Dialéctico-Crítica), por ser un conocimiento crítico que hace tomar conciencia a las personas de su condición dentro de la sociedad con respecto a la dominación y subordinación, exhorta a la liberación del ser humano de las cadenas que impiden su liberación. En este sentido, el conocimiento desde este punto de vista no adquiere validez simplemente por verse legitimado por expertos, sino que su valor depende del poder que tiene como instancia crítica y de transformación social (cfr. Giroux, 1990, p. 47). Es un conocimiento que contribuye a desarrollar discursos críticos y liberadores que permite un pensar crítico de la realidad social, que activa la conciencia y amplía el horizonte de posibilidades y de esperanza para transformar la sociedad en sociedades más justas y democráticas.

Método:

Esta perspectiva epistemológica emplea el método dialéctico. El cual aborda la realidad desde la totalidad social y la concibe llena de contradicciones, cambios, movimientos recurrentes que se dan en la sociedad. En ese sentido, el método dialéctico es concebido por Lanz (1980), como “el Método de una teoría dialéctica (- una teoría dialéctica de la totalidad social,- un humanismo militante,-una epistemología dialéctica)” (p. 65). De esta forma se constituye en un método que aborda la categoría de totalidad social con el fin de tener el mayor número de particularidades para comprender y explicar el funcionamiento de la sociedad. El método dialéctico parte de un conjunto de determinaciones de lo real con la finalidad de llegar a una totalidad que permita visualizar lo que se está dando en el mundo. Así mismo, el método dialéctico logra comprender, analizar, sintetizar, profundizar en la sociedad a través del uso de categorías. Por ello entre sus dos principales categorías se encuentran las mencionadas anteriormente: realidad y conocimiento.

Este método se compone de oposiciones y de diversidad de pensamientos e ideas haciendo complejo la discusión sobre el determinado objeto. Según Mardones

(1991) “...no es un método, tal como entiende esta palabra la corriente positivista, sino un **estilo de pensamiento** (s.n.)” (p. 318). De acuerdo con el autor no es un método como tal, por lo que no tiene una estructura formal de pasos, pero es la forma que utiliza esta postura epistemológica para su accionar, para desarrollarse metodológicamente. Los elementos expuestos son vistos por la teoría como antinomia para generar confrontación entre ellos y así producir discusiones que generarán conocimientos, profundidad en el tema, complejidad y crítica; para transformar y mejorar la realidad.

En este sentido De Cambra (s.f.) dice que “el método dialéctico no es más que la expresión de las contradicciones reales; la estructura del método ha de responder a la estructura de la realidad, pues la verdad del pensamiento está en función de su relación con la realidad histórica...” (p. 54). Siendo así, a través de la dialéctica podemos describir y comprender las contradicciones presentes en la sociedad; estudiar la realidad y dar cuenta de su verdadera esencia para plantearse preguntas y de la misma manera darles respuestas y superarlas. El mundo está compuesto de contradicciones y es eso lo que en cierta manera hace vida. He aquí un punto clave, si buscamos una mejor calidad de vida tenemos que estudiar sus bases y es precisamente lo que hace principalmente la dialéctica; estudiar las contradicciones.

Platón (citado por Olarieta, 2008) considera la dialéctica como “un movimiento ascendente del intelecto o, como decían los antiguos, un camino, un recorrido en busca de una comprensión cada vez más profunda de la realidad” (p. 3). Además Platón añade que “la dialéctica es también un diálogo, una controversia en donde se argumentan y rebaten afirmaciones públicamente” (loc. cit.). Cuando se habla de que la dialéctica es un movimiento, se refiere a que ésta no es estática, sino más bien, a que es dinámica.

Sin duda alguna la dialéctica se fundamenta en la contradicción, por eso es que Olarieta (2008) dice que “La lucha de contrarios es su esencia” (p. 4). Y, es esta

contrariedad lo que profundiza en el conocimiento, obteniéndose así un verdadero saber, por tal razón es que la autora antes mencionada resalta que:

Aristóteles insiste en la importancia de la dialéctica como método del saber, que tiene más importancia que el saber mismo. La verdadera sabiduría esta en el método. El verdadero saber consiste en argumentar, es decir, en razonar lo sabido frente a terceros, públicamente. El que sabe puede dar razón de su ciencia porque su conocimiento lo ha adquirido a través de una serie de operaciones premeditadas que puede repetir cuantas veces sea necesario; por el contrario, el que no sabe “no puede dar razón ni a sí mismo ni a los demás” (p. 4)

Según Mardones (1991), “La dialéctica hace referencia a enunciados¹⁰ discutidos en un dialogo que se realiza de forma triádica a saber, tesis – antítesis – síntesis.” (p. 401). La antítesis es un enunciado opuesto a la tesis, donde el mismo autor se contradice. Pero, Olarieta (op. cit.) dice que “En la dialéctica la antítesis no vence a la tesis sino que de ambos se obtiene una síntesis que lo supera a ambos. Esa síntesis recorre tanto A como su opuesto –A y los contiene a ambos en una unidad superior y distinta de ambas” (p. 7). Es decir que, a la tesis no se le opone un elemento distinto, sino exactamente el mismo con signo opuesto. Es el mismo argumento pero con un sentido contrario; A que es el argumento se transformará en –A, pero sin dejar de ser nunca A. Aquí A y –A no se restan ni se contrarrestan, sino que forman una unidad y como dice Aristóteles se oponen dentro de la unidad. (cfr. Olarieta, ibid)

Verdad:

La verdad es generada por medio del conocimiento. Solo teniendo conocimiento respecto del “objeto” podemos decir si determinada característica o enunciado sobre el mismo es verdadero o falso. Desde esta misma concepción

¹⁰ Entendido como un fenómeno variable ligado a la actividad del lenguaje en situación de un “yo-aquí-ahora”. Está vinculado a un contexto y posee significado dependiendo de la comprensión y la interpretación. Así, el enunciado puede ser una oración completa o simplemente una frase, pero ha de estar perfectamente contextualizada. (Frías, 2001, p. 4)

Sequera (op. cit.), concibe la verdad como “lo que da cumplidas cuentas de la totalidad del objeto, descripción de las contradicciones reales de la sociedad” (p. 25)

En este sentido, la verdad tiene un componente subjetivo, ya que, su contenido de verdad se fundamenta en el propio sujeto que conoce y formula dicha verdad. Las verdades son expuestas por los individuos y grupos sociales tomando como referencia su propio conocimiento y la realidad social. Guerrero (2009), dice que la verdad es subjetiva porque es nuestra verdad, que va apegada a nuestras creencias y convicciones. “En ocasiones nuestra verdad sobre algo puede ser diferente o ser completamente opuesta a la verdad asumida por otras personas ya que esta define nuestra forma de interpretar la realidad...” (p. 1). Esta es en realidad la verdad de la perspectiva dialéctico-crítica, que puede estar opuesta a muchas más percepciones o verdades, pero que en definitiva ninguna es mentira, sino que todas son verdades, a pesar que una con otra se contradiga.

Mardones (op. cit.), señala al concepto de *verdad* desde diferentes puntos de vista; uno de ellos es que, “La verdad es una propiedad que pone en relación la proposición o enunciado que se hace de la cosa u objeto a los que se refiere la proposición o el enunciado.” (p. 405). Además, resalta que algunos autores han definido la verdad como coherencia, evidencia y, otros como construcción dialógica e intersubjetividad. Esta última definición es la que corresponde a la postura Hermenéutica-crítica, pues la verdad es construida a través del diálogo de los sujetos pertenecientes a una determinada sociedad en relación con la realidad.

Antropo - históricos: Ser Humano, práctica, sociedad, historia.

Ser Humano:

El Ser Humano es un ser social, con conciencia, razón, con capacidad para pensar, analizar y reflexionar. En esta perspectiva es concebido como un actor social transformador que existe en una realidad entendida como totalidad concreta. Para

Marx el hombre es transformador, debido que a través del trabajo éste transforma la realidad para satisfacer sus necesidades. (cfr. Terrones, 2009, p. 1)

Ahora bien, en esta perspectiva, no solo se caracteriza por transformar y querer cambiar la realidad social, sino que hay otros elementos característicos de la concepción de Ser Humano desde el punto de vista Dialéctico-Crítico, como ser productivo, histórico, activo y sin oprimir a los demás hombres.

Sequera (op. cit.), en esta perspectiva considera que:

...lo que caracteriza al hombre (a la persona) no es ser una proyección simple de la naturaleza sino un producto socio-histórico... El hombre es un ser complejo repleto de potencialidades, creativo con posibilidades de auto conocerse, transformar la realidad. Es un ser humano que puede desarrollar una praxis, que en términos del conocimiento de la realidad va a implicar el reconocimiento y el abordaje de las contradicciones internas de esta realidad y por lo tanto ello va a implicar una práctica consciente,... (p. 13)

Siguiendo con la idea, son las potencialidades que poseen las personas lo que les permite analizar y reflexionar sobre su propio quehacer, haciendo de esta manera *praxis* para conocer verdaderamente la realidad. En concordancia con esto Kosik (1988), considera que “gracias a su ser que es praxis posee la capacidad de superar la propia subjetividad y de conocer las cosas como realmente son” (p. 268)

El Ser Humano es un ser histórico, que puede hacer historia y plantearse utopías, que no son más que sus aspiraciones al cambio. Es un ser cuya existencia está marcada por la producción práctica de la realidad humano-social. Respecto a esta característica del Ser Humano, Kosik (op. cit.), menciona lo siguiente.

...es la realidad del hombre, que en la naturaleza, y como parte de ella, crea la realidad humano-social, que trasciende a la naturaleza, y define en la historia su propio lugar en el universo. El hombre no vive en dos esferas distintas; no habita con una parte de su ser en la historia y con la otra en la naturaleza. *Como hombre está siempre, y a la vez, en la naturaleza y en la historia.* Como ser histórico, y por tanto como ser social, humaniza la naturaleza, pero también la conoce y reconoce como totalidad absoluta, como *causa sui* que se basta a sí misma, como condición y supuesto de la humanización. (p. 266)

La simple existencia de las personas las hace formar parte de la historia. Desde su nacimiento es historia y crece para hacer historia y, como dice Kosik, siempre está y estará en la historia. En este sentido Freire (1972) asume que:

Existir es un concepto dinámico. Implica un diálogo eterno del hombre con el hombre. Del hombre con el mundo. Del hombre con su Creador. Es este dialogo del hombre sobre el mundo y con el mundo mismo, sobre sus desafíos y problemas lo que lo hace histórico. (p. 66)

Además, el hombre por ser creativo, activo, racional y transformador es productivo; busca siempre producir nuevos conocimientos, crear tensión para discernir y encontrar salida a los problemas, mejorar y cambiar la realidad. Para Spinoza, Goethe, Hegel y Marx (citados por Fromm, 1987) “el hombre vive sólo en tanto es productivo, en tanto que capta al mundo que está fuera de él en el acto de expresar sus propias capacidades específicas y de captar al mundo con esas capacidades” (p. 41). Es esta productividad lo que mantiene al hombre con sentido de vivir, es su propia esencia; producir y crear para transformar. En este mismo sentido, la persona que no trabaja, que no está activo en los procesos sociales, políticos y educativos es como si no existiera, es un ser muerto. Por el contrario, como ya se ha dicho, el ser humano está vivo cuando interviene en su entorno, en la sociedad haciendo uso de sus potencialidades; cuando es productivo. Éste es activo y puede mostrar sus potencialidades y creatividad solo en convivencia con los demás. También para Kant (citado por Adorno y Horkheimer, 1969) el hombre es un “ser destinado a la vida de sociedad” (p. 49)

Asimismo, para Marx el hombre hace su propia historia, la cual empieza con la simple existencia de sí mismo. Expresa su vida a través del trabajo y mediante el trabajo se modifica a sí mismo. Es lo que le determina la sociedad que sea. No es la conciencia del hombre la que determina su ser, sino por el contrario, el ser social es lo que determina su conciencia. Siendo así, entonces el hombre varía en el curso de la historia, se desarrolla, cambia según las circunstancias dadas enfrentándose a las

nuevas exigencias sociales, por lo que se dice que el hombre hace la historia y la historia hace al hombre. (cfr. Fromm, 1987, p.36)

Sociedad:

En esta perspectiva se asume la sociedad no simplemente como un grupo de hombres, sino como totalidad de clase o nación. Se centra en las relaciones que tienen y pueden tener esos grupos sociales. El término “relación” es clave en esta definición de sociedad. Son las relaciones del hombre con otros lo que forman la sociedad. Adorno y Horkheimer (1969), entienden por sociedad “una especie de contextura interhumana en la cual todos dependen de todos;... el todo solo subsiste gracias a la unidad de las funciones asumidas por los copartícipes,... donde todos los individuos, son determinados en gran medida por la pertenencia al contexto en su totalidad” (p. 23). Como se puede apreciar esta definición expresa que son las relaciones de cada uno de los individuos lo que conforma la sociedad, donde el uno necesita del otro para poder subsistir. Las funciones y relaciones que cada ciudadano tiene son asignadas de manera tal que exista una organización que se mueva en torno a los intereses de todos. De esta manera “la estructura social global aparece como un sistema de instituciones que cumplen otras tantas funciones, resolviendo así las necesidades de esa totalidad organizada que es la sociedad,...” (Moya, 1971, p. 205). Pero, no es así de sencilla como parece, es una sociedad compleja, que está en constante movimiento y con múltiples contradicciones. Mardones (op. cit.), destaca que “la sociedad es contradictoria y, sin embargo, determinable; racional e irracional a un tiempo, es sistema y es ruptura, naturaleza ciega y mediación por la consciencia” (p. 331)

En este mismo orden de ideas, Sequera (op. cit.) nos muestra una definición mucho más completa del concepto de sociedad concebido por la teoría crítica, donde incluye un aspecto determinante de lo que sería la sociedad desde este punto de vista

y que tiene que ver con la relación de los sujetos, clasificados en grandes estratos; se refiere a las clases sociales, las cuales según el autor, están en una continua relación donde hay negación y contradicción y, donde el ser humano es activo. (cfr. p. 26)

Es una sociedad de seres humanos libres y autónomos, que buscan transformarla para tener una vida mejor, pero, no es una sociedad estandarizada, clara, sino que ésta puede mostrar diferentes circunstancias al mismo tiempo, por el hecho de estar sustentada en contradicciones. En este sentido Adorno (1973), resalta que:

La sociedad es a la vez inteligible e inteligible. Inteligible en la medida en que la realidad objetivamente determinante del cambio que en ella se da implica abstracción, implica, de acuerdo con su propia objetividad, un acto subjetivo: en el que se reconoce el sujeto verdaderamente a sí mismo. (p. 26)

Historia:

La historia nos permite observar con ojos no ignorantes la realidad, para verdaderamente comprenderla y saber actuar de acuerdo a la situación social (problemas, acontecimientos, desactualización), para transformar la sociedad. Así para Bigott (2010a), la transformación de esta sociedad, pasa por el hecho de reconocer nuestro pasado histórico autóctono de lo cual somos producto y resultado de lo Indo-Americano, que exige tener conocimientos de nuestro proceso de formación como nación venezolana. (cfr. p. 15)

La propia realidad en la que se vive es historia, el presente cambia con las acciones que el hombre realiza para vivir cada día mejor y afrontar las nuevas exigencias. Todos esos cambios de la sociedad hacen de la realidad otra realidad, parecida o totalmente diferente, pero al final no es la misma, es una nueva realidad y, son estas realidades las que forman la historia.

La realidad es histórica, es diversa, porque está involucrada en las propias contradicciones y el cambio. Es decir que, son las contradicciones las que permiten el

movimiento y tener diversidad de respuestas frente a una realidad determinada para dialogar, discernir y fomentar el cambio; cambios que van marcando la historia, y hacen la realidad histórica. Marx (citado por De San Vicente, 2007) precisa que “los hombres hacen su propia historia, pero la hacen a su libre arbitrio, bajo circunstancias elegidas por ellos mismos, sino bajo aquellas circunstancias con que se encuentren directamente, que existen y les han sido legadas por el pasado” (p. 5)

Nada está exento de la historia. La historia hace al hombre y el hombre hace la historia. (cfr. Fromm, 1987, p. 37). Efectivamente, todo lo que ocurre socialmente es historia. La historia va circunscribiendo el ser del hombre en cada una de las épocas del tiempo, por eso es historia. Por otro lado, Zemelman (1989), plantea que “hay que dejar de ver a la historia como una serie de situaciones lineales que se suceden progresivamente con algunas interrupciones (dentro de una dinámica que conduce necesariamente hacia el progreso) para entenderla como un proceso complejo de construcción de voluntades sociales, como un horizonte abierto de posibilidades hacia el futuro” (p. 18). En cierta parte esta concepción hace referencia a aquella historia que conduce al reconocimiento de la esencia del ser humano como producto de ella misma, que le hace tomar conciencia de sí mismo para librarse de las alienaciones que lo oprimen o que pueden llegar a serlo. Es una historia que conduce a la libertad.

2.3.1.3.2 Algunos conceptos pedagógicos de la perspectiva Crítico-Hermenéutica

Desde la teoría crítica de la educación se concibe la **formación** como una forma de intervenir en el mundo para transformar las realidades educativas. En ese sentido, la formación deviene en constituir un sujeto crítico, sentí-pensante y a la vez con la capacidad de reflexionar sobre los procesos socio-históricos. Ello conduce a que el sujeto como partícipe de su historia sienta la necesidad de edificarse a sí mismo a la luz de las diversas corrientes del pensamiento que existen en la

humanidad. Por ello, la formación permite que el sujeto tome consciencia de su papel protagónico.

En el marco de la Pedagogía Crítica, una importante preocupación es que los sujetos alcancen un nivel de autonomía que contribuya a que estos piensen por sí mismos, actúen conforme a sus pensamientos, cuestionen lo dado, sean cautelosos con la verdad que plantean las ciencias. Todo ello con el propósito de que el ser humano sea un hombre y una mujer que tengan una necesidad interior de desarrollarse como seres autónomos dentro de la sociedad. En el sentido de la *autonomía*, De Luca (2009) expresa que:

Es la capacidad de cada hombre y mujer para gobernarse a sí mismo, donde el primer requisito de una conducta autónoma lo constituye la decisión, por parte del ser humano de asumir directamente la responsabilidad de su propia vida y de no dejar que otros decidan en su lugar. Es la autonomía el producto de una voluntad que decide encausar su vida de acuerdo con los patrones propios... (p. 907)

Lo anterior permite decir que la autonomía es un desafío que debe asumir cada hombre y mujer que aspire a ser un sujeto consciente de su propia realidad para tener la libertad de encarar al mundo y de tomar la decisión de guiar su propia vida conforme a las visiones que posea. Sin embargo, alcanzar estos niveles de autonomía no es sencillo, pues requiere importantes niveles de estudio e investigación, esfuerzo, acompañado de una gran pasión para llegar a este nivel deseado por la Teoría Crítica. De esa forma Morin (1984) destaca que "...cuanto más autónomo se es, más se depende del entorno. En nosotros, humanos, el desarrollo de nuestra autonomía intelectual necesita de un entorno cultural y depende de nuestra educación" (p. 349). Esto demuestra que los humanos pueden lograr niveles de autonomía en su pensamiento en la medida en que compartan con un entorno cultural que les permita aprender y de esa manera crecer como personas dentro de la sociedad. Es necesario para lograr la autonomía que el sujeto se forme en su entorno socio-cultural.

Ahora bien, desde la teoría crítica la **Pedagogía** es entendida como estructuras de pensamiento que producen formas de concebir la educación. En tal sentido Hernández, Gheller, Ovelar y Jiménez (1994) definen a la Pedagogía como “pensamiento sobre la educación, pensamiento que comprende los distintos modos y niveles de reflexión por los que los hombres intentan dar cuenta del proceso educativo y de las ideas históricamente en torno al mismo” (p. 92). Claro está que la Pedagogía se encarga de estudiar a la educación en su complejidad y totalidad. Esto refleja la amplitud de la Pedagogía de permitir la existencia de distintas corrientes que definan lo educativo de manera heterogénea. Por tanto, la Pedagogía es también las distintas formas teóricas de comprender a la educación.

Es así como la Pedagogía persigue igualmente la formación del Ser Humano, asumiéndolo con la capacidad de pensar y reflexionar críticamente sobre su sociedad, historia, realidad, etc. Es por ello que Olmos (2008), expresa que los docentes deben formarse pedagógicamente con la finalidad de poder desarrollar una praxis que les permita comprender lo complejo de su formación y así ejercer de forma crítica su práctica didáctica (cfr., p. 166). La formación del Ser Humano es fundamental, ya que a través de ella él se construye y se edifica a sí mismo para poder intervenir políticamente en la comprensión y solución de los problemas que enfrenta su sociedad.

En torno a la intervención política del hombre en el mundo Romero (2002), señala que “la pedagogía crítica es esencialmente una política de vida en la cual profesores y estudiantes están comprometidos en el trabajo de la historia...” (p. 101). Reconocer a la Pedagogía Crítica como una política de vida significaría que los estudiantes y profesores asumen un sueño de construir una sociedad a través de su intervención como seres históricos, culturales y políticos, para orientarla hacia caminos alternativos que contribuyan al mejoramiento de las condiciones de vida de los otros/as. En esto radica lo político del sujeto, en que debe tomar conciencia de su

papel preponderante para impulsar transformaciones en la historia de la que él/ella es producto y al mismo tiempo productor.

En ese sentido la Pedagogía tiene su concreción en la **educación**, ésta refiere a procesos socio-históricos de formación del ser humano. A partir de esta mirada la educación busca formar la realidad humana hacia una determinada orientación socio-cultural. Al respecto, Bolívar (2005) define la educación como “proceso de formación de la realidad humana que, en sus diversas y complejas implicaciones con los contextos sociales, económicos, políticos, ideológicos y culturales, se constituye y desarrolla, desde particulares opciones de reproducción-continuidad-adaptación o de ruptura-discontinuidad-transformación” (p. 1). En primera instancia, vista la educación como formación del ser humano es admitir que el sujeto movido por su propia voluntad está en la posibilidad de realizar un proceso de edificación de su ser sustentado en unas determinadas bases del pensamiento de la humanidad. En segunda instancia, en paralelo con lo dicho anteriormente esta formación que recibe el sujeto repercutirá directamente en su práctica social para identificarse con una postura del pensamiento que busque ser conservadora o por el contrario acogerse a una propuesta que sea transformadora.

No obstante, el sujeto que determina estar dentro de una educación crítica debe dirigirse hacia caminos que le permitan transformar las condiciones sociales, políticas, culturales y reales que marcan a la sociedad. En fin es un sujeto que ejerce una práctica transformadora en su contexto.

Toda propuesta educativa implícita o explícitamente contiene unas intenciones sobre el hombre que se desea formar y responde a unos determinados intereses ideológicos de las clases sociales. De acuerdo con Hernández (2005) “...el proceso de la educación no es neutro ni tampoco abstracto pues responde a los intereses sociales que están presentes en la lucha por el poder hegemónico de la sociedad” (p. 14). Es así que la educación se torna dialéctica en el sentido de que dentro de ella se gestan

diferentes posiciones sobre su deber ser y que a la vez son contradictorias por responder a distintos intereses de los grupos hegemónicos y grupos dominados que perviven en la sociedad. Por ello es que la educación manifiesta las diferentes intenciones de las clases sociales por preservar e imponer sus sistemas de valores a los hombres. En ese sentido, cualquier educación intenta representar un modelo económico, social, político al que los hombres deben responder con su práctica social.

Así, en el marco de la Pedagogía Crítica, la **enseñanza**, en correspondencia con Freire (1970), es considerada como una relación entre iguales donde educando-educador, educador-educando se educan entre sí, manifestando que la enseñanza ya no es *transferir* conocimientos, sino un *diálogo* entre los actores educativos (cfr. p. 86). A partir de este principio de la enseñanza se muestra lo contradictorio de ella, ya que estudiantes y profesores en los encuentros escolares podrán manifestar la diversidad de pensamientos y visiones que tienen sobre el mundo. Esto contribuiría a mirar la enseñanza como un proceso inacabado porque es inconclusa y sin límites.

Por otro lado, Freire (1997) señala que “no hay enseñanza sin investigación ni investigación sin enseñanza” (p. 30). La enseñanza es un acto que requiere una exigencia intelectual de querer investigar, indagar para encontrar la verdad. Es una decisión de buscar incesantemente como mejorar la práctica pedagógica. De esta manera, la enseñanza implica que el sujeto tenga la capacidad de reflexionar y cuestionarse a sí mismo con el propósito de autoanalizarse para así ejercer una praxis transformadora. En el sentido de Freire (op. cit.) el papel del educador es generar en el otro un sentido de sospecha e incertidumbre en lo que comunica (p. 39). En pocas palabras, el docente debe despertar en el otro/a esa curiosidad epistemológica de impugnar lo que se le dice para develar lo que está detrás de esa comunicación entre educador y educando.

Las propuestas de la Pedagogía Crítica a nivel educativo son pensadas y establecidas en los currículos. El **currículo** es una propuesta educativa que contiene

formas particulares de concebir al hombre y los procesos educativos en general. Además es una construcción en la que participan los diferentes sectores de la sociedad. Grundy (citado en Sacristán, 1988), define al currículo diciendo: "...no es un concepto, sino una construcción cultural. Esto es, no se trata de un concepto abstracto que tenga algún tipo de existencia fuera y previamente de la experiencia humana. Más bien es un modo de organizar una serie de prácticas educativas" (p. 14). Si es una construcción cultural, quiere decir que en su elaboración participan los diferentes actores que conforman la sociedad para determinar las formas concretas de concebir el conocimiento, realidad, hombre, que serán plasmados en la propuesta curricular. Estas ideas tendrán incidencia en las prácticas educativas, puesto que el currículo contiene los planteamientos pedagógicos sobre los que los docentes deben ejercer su profesión.

Sin embargo, Sacristán (1988) piensa que el curriculum "refleja el conflicto entre intereses dentro de una sociedad y los valores dominantes que rigen los procesos educativos" (p. 18). El currículo por ser una propuesta implica reconocer que dentro de ella convergen un conjunto de intereses y conflictos de las clases dominantes, ya que estos sectores desean que prevalezcan sus intereses ideológicos, políticos y culturales sobre los sujetos.

En este marco, uno de los espacios donde se dan estos conflictos de clases, evidencias de poder de los grupos dominantes sobre los dominados lo constituye **las escuelas**. Estas se encuentran marcadas por contradicciones, lucha de clases, intereses ideológicos y de poder de las clases dominantes sobre las subordinadas. Por ello, como afirma Giroux (1990) "las escuelas son lugares sociales constituidos por un conjunto de culturas dominantes y subordinados, cada una de ellas caracterizada por el poder que tienen para definir y legitimar una visión específica de la realidad" (p. 47). Por una parte, esto implica que en las escuelas se reproducen los valores e intereses de los poderes dominantes sobre los subordinados, en tal sentido, en general prevalecen unas formas determinadas de mirar la realidad, el conocimiento

subsumidas dentro de los poderes hegemónicos. Esta visión de la escuela repercute en los grupos subordinados, ya que estos deben asumir como suyos los pensamientos de los grupos dominantes. Por otra parte, estos grupos tienen el poder para que prive una forma particular de mirar la realidad social y educativa. Esta realidad que ellos imponen expresa una construcción de lo real para mantener su dominio en y sobre la sociedad.

No obstante, en la escuela hay grupos que denuncian y cuestionan este tipo de relaciones de poder que ejercen los grupos dominantes sobre profesores y estudiantes¹¹. Para ello, la pedagogía crítica tiene el papel de impugnar y develar este tipo de relaciones de dominación con la finalidad de producir transformaciones para que los sujetos cambien esas estructuras de dominación impuestas por los grupos dominantes¹². Es así que los grupos subordinados deben ejercer una praxis para transformar lo que acontece en la escuela y así hacerse escuchar en este espacio educativo para que sus consideraciones sean tomadas en cuenta. En ese sentido, la escuela es un espacio de dominación de los grupos hegemónicos y a la vez un lugar para que estos grupos históricamente dominados irruman en ese proceso para liberarse de las relaciones de poder, conocimiento, que subyacen en la escuela. Por

¹¹ “...las escuelas son sitios sociales caracterizados por currículos abiertos y ocultos, culturas subordinadas y dominantes, e ideologías de clase en competencia. Por supuesto, conflicto, y resistencia tienen lugar dentro de relaciones de poder asimétricas que siempre favorecen a las clases dominantes, pero el punto esencial es que hay complejos y creativos campos de resistencia a través de los cuales las prácticas mediadas de clase y sexo frecuentemente niegan, rechazan y expulsan los mensajes centrales de las escuelas” (Giroux, s.f., p. 4). Además, Ramírez y Ortiz (2006) dicen que “Los teóricos de la reproducción-resistencia, valoran a las escuelas como espacios histórico-culturales, en los que pueden emerger conflictos de poder y resistencia a través de la participación de los actores sociales que protagonizan la dinámica escolar, dominados y dominadores, ambos participando en la determinación de la historia cotidiana” (p. 12)

¹² Cfr. McLaren (1987) afirma que “Una comprensión dialéctica de la escolarización permite ver a las escuelas como espacios tanto de dominación como de liberación” (p. 3)

ello es que Ugas (1996) dice que “...la escuela reproduce la racionalidad dominante (en este sentido la escuela reifica el conocimiento); y finalmente, la escuela expresa y contiene los mecanismos de dominación” (p. 270)

El **estudiante** en la perspectiva de la pedagogía crítica es un hombre y mujer que tiene la potencialidad de reflexionar y pensar de manera crítica sobre todo lo que acontece en su realidad. Esta capacidad de pensar críticamente permite que el sujeto tenga la necesidad de aprender y construir conocimientos que le permitan transformar la sociedad. La lógica de aprender de un estudiante crítico estriba en que lo hace para cuestionar e impugnar las relaciones de dominación y así poder intervenir con su accionar en la solución de estos conflictos y contradicciones. En esa línea de pensamiento, Ayuste (citado en Carranza, 2009), dice que los estudiantes:

No son simples objetos receptores de la transmisión de conocimientos, sino participantes en un dialogo intersubjetivo que genera prácticas de resistencia y transformación. Elaboran sus propios significados a través de una reconstrucción activa y progresiva del conocimiento. (p. 83)

Generar estas “prácticas de resistencia y transformación” puede residir en que los y las estudiantes asuman una actitud crítica de participar en un diálogo dentro de sus comunidades, escuelas, lugares de trabajo, que conduzca a retomar su papel como actores fundamentales para la transformación de la sociedad. Esta idea rompe con el pensamiento empirista de concebir al estudiante como un sujeto pasivo y un mero receptor de conocimientos. En ese orden, el estudiante es un ser que tiene grandes potencialidades y posibilidades de adquirir un pensamiento autónomo, crítico y cuestionador de su realidad educativa con la finalidad de comprenderla y buscar las formas y/o mecanismos para transformarla.

2.3.2 Base Teórica sobre la cual se sustenta el Análisis de la investigación

2.3.2.1 Pedagogía Crítica

La Pedagogía Crítica tiene sus orígenes en la Escuela de Frankfurt; se nutre de ella para construir su pensamiento y accionar. Además, dicha escuela, de acuerdo con

Giroux (1999), representa un “estímulo para los teóricos de la educación que son críticos de las teorías educacionales ligadas a los paradigmas funcionalistas” (p. 59). Esta pedagogía se caracteriza por buscar formas de comprender la educación en su complejidad social y de sostener que la misma funciona como reproducción del orden social, pero también a través de la educación se pueden abrir caminos para transformar la sociedad hacia una mejor humanidad. En ese sentido, la Pedagogía Crítica cuestiona el hecho de que la educación trate de reforzar las condiciones sociales, económicas, políticas excluyentes presentes en la sociedad. Esta legitimación se evidencia con la dominación de las clases sociales en la educación, los grupos de poder, con la dominación de las formas de conocimiento eurocéntricas, en fin con la conservación e implantación del orden social mercantilista establecido.

En ese orden de ideas, McLaren (1997), asume que la Pedagogía Crítica “se centra en el auto-fortalecimiento y en la transformación social, además de cuestionar lo que se da por hecho, o lo aparentemente evidente o inevitable, en la relación entre las escuelas y el orden social” (p. 51). Así que es una pedagogía que busca develar aquello hegemónico-enajenador que en nuestra sociedad y educación se manifiesta como normal, con el fin de analizar lo que está ocurriendo e intervenir con un pensamiento crítico para lograr la transformación superadora de contradicciones requeridas en las circunstancias históricas.

Así mismo, la teoría crítica en la educación, de acuerdo con Giroux (op. cit.), pretende conducir a los educadores “hacia un modo de análisis que hace énfasis en la ruptura, discontinuidad y tensiones de la historia” (p. 61). Estas tensiones promueven el hecho de concebir la historia como determinante para generar cambios a través de rupturas que facilitan cambios en la sociedad de manera abrupta. Asunto que se asume para el desarrollo de esta investigación.

Ahora bien, esta teoría educativa se mueve a través de la incertidumbre, ya que, es obligante y necesario poner todo bajo una mirada eminentemente crítica con

la finalidad de rescatar la concepción del ser humano como un ser sentí-pensante, capaz de generar dudas, razonamientos. Dicha teoría se centra también en buscar la emancipación de los individuos de los agentes de la sociedad que los mantienen alienados, sumisos a la existencia de las relaciones de poder.

Igualmente, es una teoría que desmonta las relaciones de poder dominante del sistema mundo moderno, con el propósito de hacer visible el manejo de este tipo de relaciones de carácter dominante y de poder romper con estas situaciones. En ese sentido el conocimiento se convierte en un medio liberador que puede despertar las conciencias de los oprimidos para generar salidas desde sus propias condiciones a partir del reconocimiento de su herencia cultural. (cfr., Giroux op. cit., p. 60)

La Pedagogía Crítica es una teoría que tiende a revelar aquellas relaciones desiguales que se dan en la escuela entre los docentes y estudiantes, por ello, McLaren (1997) sostiene que “las escuelas son encarnaciones históricas y estructurales de formas ideológicas reproducidas mediante alienaciones discursivas que privilegian a determinados grupos, y a través de relaciones de poder asimétricas que mantienen dichos privilegios” (p. 57). Con ello se demuestra que la escuela permite mantener, reproducir las ideologías de los grupos dominantes que terminan alienando a los docentes, estudiantes, con el fin de que pierdan el sentido crítico del mundo.

Esta investigación tiene como uno de sus fundamentos epistemológicos la Pedagogía Crítica, por ser una teoría que concibe la educación como la emancipación y liberación del individuo de las cadenas (físicas y culturales) que los mantienen atados, representadas estas cadenas por: ideologías, prácticas sociales, predominancia del conocimiento eurocéntrico, negación de la diversidad, etc. Además, se fundamenta por la pedagogía crítica al ser una postura que reflexiona, investiga lo educativo desde su complejidad y totalidad para a partir de esas situaciones extraer síntesis comprensivas y, por representar una pedagogía que tiene una mirada

transformadora de la realidad educativa, tratando de romper con los modelos de reproducción que predominan en la escuela.

Así mismo, la presente investigación está sustentada por la Pedagogía Crítica, además de lo antes mencionado, por el hecho de ser una pedagogía que cuestiona la colonialidad manifestada a través de la educación que conduce al mantenimiento del orden social. Por lo que la Pedagogía Crítica por medio de su intervención en la realidad pretende revelar los agentes de dominación que actúan dentro de la educación y, de auspiciar cambios que conduzcan al rompimiento, superación, de esos mecanismos de dominación a nivel ideológico, cultural, etc., y así poder emancipar al Ser Humano por medio de la educación.

2.3.3 Algunos Conceptos para el Proceso Investigativo

En este apartado se exponen algunos de los conceptos fundamentales para el desarrollo de la investigación como: totalidad concreta, complejidad, ideología, praxis, colonialismo y neocolonialismo, colonialidad, así como conceptos pedagógicos como: educador neocolonizado y educador liberado, que corresponden además a categorías de análisis claves para el análisis del documento *Metas Educativas 2021*. Su finalidad es comprender dichos conceptos o categorías esenciales de la corriente Dialéctico-Crítica para poder contrastar esas mencionadas categorías de análisis con la concepción de docente planteada por la OEI.

2.3.3.1 Totalidad Concreta

Es una categoría de análisis que permite estudiar la realidad social conjugando la mayor cantidad de elementos para poder comprender los fenómenos sociales. De acuerdo con Kosik (1979) “la totalidad no significa *todos los hechos*. Totalidad significa: realidad como un todo estructurado y dialéctico, en el cual puede ser

comprendido racionalmente *cualquier hecho* (clases de hechos, conjunto de hechos)” (p. 55). Esta categoría contribuye a que la realidad pueda ser estudiada, interpretada y analizada conjugando elementos sociales, políticos, económicos, culturales, educativos, para poder comprender los hechos sociales en su complejidad. De esta manera, la categoría de totalidad implica que la realidad debe ser estudiada como un todo estructurado y dialéctica, en palabras de Kosik.

2.3.3.2 Complejidad

Un autor paradigmático de la noción de complejidad lo constituye Edgar Morin por tener una variedad de escritos que abordan la temática de lo complejo. La complejidad está referida a considerar la mayor cantidad de elementos que convergen en un hecho o fenómeno, con el propósito de poder comprenderlo desde la totalidad. Este método representa una opción importante y de interés para el análisis, reflexión, indagación, explicación de fenómenos de carácter educativo, sociológico, etc., que se dan en la sociedad.

Así mismo, Morin (1984), describe lo que considera como complejidad estableciendo que “es volver a afrontar las incertidumbres y contradicciones ocultadas por el conocimiento simplificante, no más acá, sino más allá de este conocimiento” (p. 345). La complejidad conlleva y permite pensar en las incertidumbres que el ser humano se plantea y, dichas incertidumbres son invisibilizadas por el conocimiento simplificante. Por ello, la complejidad tiende a incluir elementos que logren enmarañar un fenómeno y así explicarlo desde su totalidad.

En ese sentido, para comprender a un educador neocolonizado o a un educador liberado, es pertinente estudiarlo desde cada uno de los agentes de la sociedad que permiten su fortalecimiento, establecimiento, y es allí donde entraría la complejidad para comprender esta realidad presente en la educación venezolana. Dentro de esa comprensión del educador neocolonizado y educador liberado se

utilizará los rasgos que facilitan reconocer y aplicar el pensamiento de la complejidad a una situación, de acuerdo con Morin (op. cit.) estos son los siguientes:

1. La necesidad de asociar el objeto a su entorno.
2. La necesidad de unir el objeto a su observador.
3. El objeto ya no es principalmente objeto si está organizado y sobre todo si es organizante.
4. El elemento simple se ha desintegrado.
5. La confrontación con la contradicción. (p. 342)

2.3.3.3 Ideología

La ideología representa la estructura mental que orienta los pensamientos, creencias, acciones de los seres humanos. En ese orden de ideas, la ideología puede tener dos acepciones, la primera referida de acuerdo con Althusser (1993) al “sistema de ideas, de las representaciones que dominan el espíritu de un hombre o de un grupo social” (p. 39). Por lo tanto, la ideología desde este punto de vista constituye una forma de ver y de representación de un grupo social. La segunda acepción manejada tiene que ver con el hecho de que la ideología, a la luz de Bobbit (1981), “es entendida como una falsa representación, en el sentido de que las imágenes que los hombres se hacen de la situación social y de sí mismos son imágenes que no corresponden a la realidad” (p. 764)

De lo antes planteado, se interpreta que la ideología puede ser entendida como una falsa conciencia (de la que hablaba Marx) por tratar de crear y de representar imágenes en las mentalidades de los individuos que no se corresponden con la verdadera realidad política de las circunstancias históricas que se viven.

En ese sentido, la escuela constituye un espacio de contradicción en el que se desarrolla e impone la ideología de los sectores dominantes de la sociedad. Los sectores dominantes buscan imponer, introyectar en la escuela su ideología, impidiendo el surgimiento de otras representaciones de las relaciones de poder contrarias a la del grupo dominante. Por tanto, como lo afirma Vasconi (1988) la ideología “también se efectiviza a través de las prácticas cotidianas” (p.52)

Ahora bien, como lo plantea Freire (1997) “la educación nunca fue, es, o puede ser neutra, “indiferente” a cualquiera de estas hipótesis, la de reproducción de la ideología dominante o la de refutación” (p. 95). La educación siempre va a estar permeada y movida hacia la reproducción de la ideología o hacia la superación de la misma que sería con un carácter de resistencia. Por ello, la conciencia de los hombres está determinada por la educación. Sin embargo, como lo sostiene Broccoli (1997) la ideología puede ser cambiada, transformada y superada al mismo tiempo a través de la educación. (p. 58)

2.3.3.4 Praxis

De acuerdo con Sánchez Vázquez (1980) la *praxis* es la unión de la teoría con la práctica de manera reflexiva para producir transformaciones en el entorno. El hombre por ser un sujeto que tiene la habilidad de razonar de manera lógica posee la capacidad de tener interpretaciones teóricas que guían su comportamiento dentro del mundo. No obstante, el ejercicio de la praxis no pareciera ser adoptada del todo por el hombre, ya que el ser humano en sus actos se condiciona por el sentido común, pues como lo sostiene Sánchez Vázquez “la conciencia ordinaria piensa los actos prácticos, pero no hace de la praxis – como actividad social transformadora” (p. 25)

Se tiene que la *praxis* auspicia y mueve a los individuos y clases sociales a que reflexionen, cuestionen de forma teórica las acciones que ellos ejercen. Es por esto que a través de la *praxis* el individuo piensa dialécticamente y, además es cuando comienza a transitar hacia el uso de la razón y de la crítica como manera de cambiar

al mundo. Así que, ésta permite que el individuo elabore un pensamiento crítico como sujeto de la historia y tienda a intervenir conscientemente para transformar su realidad.

Es así que la *praxis* busca sacar a los individuos y grupos sociales de sus cotidianidades históricas que lo condicionan a mantenerse en el sentido común, lo meramente práctico de lo que ocurre y, por tanto hacerlos llegar a un nivel reflexivo sobre su hacer. El hecho de adoptar la *praxis* como nivel de pensamiento genera en el ser humano un interés por el mundo del que es participe. Por ello, Freire (1997) sostiene que “la reflexión crítica sobre la práctica se torna una exigencia de la relación Teoría/Práctica sin la cual la teoría puede convertirse en palabrería y la práctica en activismo” (p. 24). Para poder ejercer realmente una *praxis* necesariamente debe haber, en la contemporaneidad, una relación entre teoría y práctica, para así tener coherencia con lo que se dice y con lo que se hace.

Por otra parte, Delgado y Vázquez (2005), conciben la *praxis* como “acción o acciones de un sujeto actor o sujetos actores; son acciones que se realizan en función de otro o de otros; acciones que guardan un sentido ético.” (p. 1)

2.3.3.5 Colonialismo y Neocolonialismo

El colonialismo y el neocolonialismo han venido surgiendo absurdamente como padecimiento del ser humano en el mundo. Hoy en día la mayor injusticia social es causada por el neocolonialismo que afecta de manera silenciosa a los de menos recursos económicos. Cuando se habla de estos dos términos suele haber confusiones. Por una parte, el colonialismo fue la primera forma de opresión de los pueblos por el hambre de poder y riquezas. Para Nodari (1981) “el colonialismo se basa en el monopolio político-militar del imperialismo” (p. 7). Es decir, el imperio es el dueño absoluto del poder político y militar con que oprimen a los menos poderosos económica y militarmente. En este mismo orden de ideas para Arnoletto (2007) “el

colonialismo es una expresión del imperialismo¹³, pero no la única. Tiene rasgos peculiares que pueden detallarse así: *Colonialismo* es el dominio, establecido y mantenido durante largo tiempo, sobre un país extranjero, separado de la potencia dominante a la que se halla subordinado” (p. 338). Estas dos definiciones dan cabida para entender al colonialismo como el dominio de una nación sumamente poderosa tanto económica, política y militarmente sobre otra de menor poder, de manera violenta por motivos de riquezas, posesión de tierras y de aun por más poder.

Por otra parte, el *neocolonialismo* es una forma nueva de dominio o explotación de los países desarrollados sobre los subdesarrollados “es un sistema de control indirecto y de explotación de los países ex coloniales y semicoloniales de Asia, África y América Latina que hoy poseen la soberanía nacional, pero permanecen económicamente atrasados” (Nodari, op. cit., p. 4). Esta forma de dominación silenciosa o solapada como la misma autora lo indica se basa en el “monopolio económico-financiero” donde los Estados hegemónicos centralizan el poder económico en ellos, sometiendo a través de sus dictámenes culturales, políticos y sobretodo económicos a aquellos países que no tienen una independencia plena en estos aspectos. Para Arnoletto (op. cit.) el neocolonialismo es una nueva fase y significa que “ahora todos los gastos y responsabilidades administrativas recaen sobre la ex-colonia, mientras se desvanecen las expectativas de verdadera autonomía y se mantiene el sistema de intercambio desigual” (p. 368). Ese intercambio desigual es producto de la dependencia de los países que por no tener la capacidad de autoabastecerse importan para su utilización tecnologías, maquinarias industriales,

¹³ Entiéndase imperialismo en dos modos distintos pero complementarios: - como expansión violenta del ámbito de influencia o dominio de un estado sobre áreas de otro dominio y, - como explotación económica de un estado o pueblo por otro más poderoso, incluyendo las correspondientes manifestaciones de violencia: desde la presión político-diplomática hasta la agresión armada. (Arnoletto, ibid, p.338)

etc., terminando por depender no solamente del sistema económico dominante sino además de sistemas tecnológicos, de cultura y política.

El neocolonialismo es un fenómeno devastador y su estrategia para seguir subyugando sin que le impongan mayor resistencia es actuando disimuladamente sin fuerza militar o acciones directas y valiéndose principalmente del poder económico para controlar a través del mercado a los países subdesarrollados. “A menudo la ideología neocolonial y reformista esconde su verdadera naturaleza de clase y económica” (Núñez Tenorio, 1969, p. 50). El neocolonialismo transmite su ideología dominante a través de discursos aparentemente beneficiosos para la colectividad, a través de discursos que a primera vista parecen de progreso, pero que de forma oculta favorece los intereses de los grandes capitalistas y, uno de esos medios por lo que se transmiten esos discursos son los propios medios de comunicación, la educación y la escuela.

2.3.3.6 Colonialidad

La *colonialidad* surge del colonialismo que se desarrollo a través de la Conquista de América, proceso que aportó al origen de la modernidad. La colonialidad es diferente del colonialismo, ya que este último término implica que un pueblo o nación esté dominado por otro haciendo uso de la fuerza. Y la colonialidad, como lo apunta Maldonado-Torres (2007), se refiere a “la forma como el trabajo, el conocimiento, la autoridad y las relaciones intersubjetivas se articulan entre sí, a través del mercado capitalista mundial y de la idea de raza” (p. 131). En ese sentido, continuando con Maldonado-Torres (op. cit.), la colonialidad se manifiesta entre otros espacios a través del mundo académico, los manuales de aprendizaje, las aspiraciones de los hombres, en fin en los espacios donde interactúa el Ser Humano con los otros.

En ese orden de ideas, la colonialidad obedece al establecimiento de una relación de poder, un tipo de sociedad en la que están los colonizadores y los

colonizados. También, se presenta en la era moderna con la matriz colonial donde se hace hincapié en la colonialidad del saber, del ser y del hacer. Esto genera que tengamos una visión reducida del mundo, ya que se nos impone interpretar la realidad histórica únicamente a través de los elementos antes mencionados que son producidos por aquellos que nos mantienen dominados.

Por otra parte, la colonialidad se ve legitimada-reforzada por la educación, ya que por ejemplo a través de los contenidos escolares, actividades académicas, se va enseñando en las mentalidades la adopción de prácticas alienantes y permeadas por la colonialidad. Así que, la educación a través del conocimiento, las relaciones entre profesor y estudiante, etc., refleja la pervivencia de la colonialidad.

2.3.3.7 Docente Neocolonizado

Es un educador que se caracteriza por apropiarse de la cultura de los sectores que encarnan la ideología dominante. Por ello, el importante papel que tiene la ideología¹⁴ en la configuración de un educador neocolonizado por ser representada y enseñada a través de los medios de comunicación, las escuelas, universidades, en fin por un conjunto de elementos que permiten legitimar-reforzar la ideología de los neocolonizadores. En tal sentido, Bigott (2010a) considera la labor que cumple la ideología en el educador al considerar que, “la responsabilidad que se le ha introyectado al maestro es justamente la de “adueñarse” de la ideología del neocolonizador (...) y la de transmitir, la ideología de los sectores explotadores previamente transformada en su ideología” (p. 69)

Ahora bien, otra de las formas en que se va fortaleciendo en los educadores el hecho de ser neocolonizados se sustenta en la negación del conocimiento de su propia historia, pues como lo sostiene Bigott (op. cit.), ocultar nuestro pasado histórico

¹⁴ Ver págs. 96, 210

resulta ser un ingrediente fundamental de la neocolonización (p.33). La invisibilización y ocultamiento de la historia nacional por parte de los colonizadores puede obedecer a varias razones. Por una parte, se debe a que con el conocimiento de la historia conllevaría a que los docentes posean una comprensión, una toma de conciencia que permitiría la reformulación de su identidad. Y por otra parte, con el conocimiento de la historia que tengan los docentes, se podría generar en ellos un cambio, a la luz de Zemelman (1989), que consistiría en unir fuerzas sociales que se conjugan en voluntades sociales. (p. 18)

Estas voluntades sociales representadas por los docentes convergerían en la necesaria transformación del estado de neocolonización¹⁵ de su ser y, de romper con las estructuras dominantes, alienantes que terminan configurándolos. Es así, como el hecho de sumergirse en su historia nacional permitiría un despertar de su conciencia histórica e igualmente participar en un movimiento de liberación de los grupos que mantienen dominado a los docentes.

En la era contemporánea han surgido autores críticos de la colonialidad¹⁶ tales como: Walter Mignolo, Catherine Walsh, Enrique Dussel, etc., que han mostrado interés por estudiar la presencia de la colonialidad en la modernidad como forma de dominación, manifestada a través de la colonialidad del saber, colonialidad del ser y colonialidad del poder. Por su parte, la colonialidad del saber guarda relación con la educación neocolonial, ya que pretende presentar al mundo una única forma de comprenderlo, mirarlo representado por el eurocentrismo que niega formas distintas, alternativas de producir conocimiento. Al respecto, Walsh (2008) considera que, la “colonialidad del saber es particularmente evidente en el sistema educativo (desde la escuela hasta la universidad) donde se eleva el conocimiento y la ciencia europeos como el marco científico-académico-intelectual” (p. 137)

¹⁵ Neocolonialismo, ver pág. 98

¹⁶ Ver pág. 17

Es así, como la colonialidad del saber contribuye a manifestar una lógica de dominación que se oculta bajo la premisa o la idea de que el eurocentrismo representa al conocimiento científico, universal, verdadero, de mayor prestigio y de rango internacional, por ende en correspondencia con este criterio es el que debe enseñarse en el sistema educativo. No obstante, esta idea del conocimiento eurocéntrico niega otras formas que existen de producir conocimientos de carácter alternativos.

2.3.3.8 Docente Liberado

Es un educador que debe buscar formas de auto-aprendizaje que le permita valorar su pasado histórico, ubicar las contradicciones sociales del presente, asumir el pensar utópico y de esta manera consumir lo que Bigott (2010a) llama la “sal revitalizadora” (p. 67), es decir, el despertar de su estado de neocolonización, pasividad y dirigirse hacia mecanismos que le garanticen desarrollar sus capacidades creadoras para superar la dominación cultural-ideológica. Sin embargo, la idea de que el educador logre romper con la estructura de dominación, implica también su implosión en aquellos agentes de la sociedad: familia, universidades, de donde se propicia su alienación y despersonalización.

En ese sentido, el educador liberador debe poseer una participación activa y crítica que lo conduzca hacia la transformación de su práctica educativa, con el fin de intervenir en el plano ideológico y en los contenidos curriculares, pues es allí donde se encuentran una de las causas por las cuales *estas mentalidades*¹⁷ están neocolonizadas. Así que, este educador en una pedagogía descolonizadora, de acuerdo con Bigott (2010a), se identifica por ser “un científico social caracterizado por ser un investigador en cuanto se genera en él un proceso de comprensión de la

¹⁷ Se hace referencia a los docentes (que están neocolonizados o que guardan algunos elementos de carácter neocolonial)

realidad y de revalorización del contexto histórico; de incesante búsqueda de la legitimidad, de la identidad casi perdida” (p.79)

Por su parte, Pérez (2010) también considera la manera de concebir un proyecto decolonial y argumenta que “pensar un proyecto educativo decolonial amerita la participación crítica y transformadora de muchas personas que interactúan en los escenarios de lucha alternativa e integren las posibles reflexiones sobre el ser-saber-hacer ante la matriz colonial del poder” (p. 24). Por lo que, construir un proyecto decolonial requiere de una participación amplia de aquellos sectores que estén interesados en procurar transformar aquellas relaciones que operan siguiendo la matriz colonial y de hacerle frente a la misma.

2.3.4 Metas Educativas 2021

Metas Educativas 2021 es el nombre que recibe el gran proyecto educativo creado en el 2010 por la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), con el fin de mejorar la educación de los países latinos y caribeños.

2.3.4.1 Significado del Proyecto Metas Educativas 2021

El proyecto “*Metas Educativas 2021: La educación que queremos para la generación de los Bicentenarios*”, nació por la iniciativa de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) con el fin de impulsar cambios para la educación en la región. Igualmente, el mencionado proyecto, de acuerdo con la Organización de Estados Iberoamericanos (2010) tuvo su origen en la Cumbre de Ministros de Educación de Iberoamérica realizada en Mayo de 2008 en El Salvador, país al que asistieron los Ministros de Educación de la región, los cuales apoyaron la propuesta de desarrollar las *Metas Educativas 2021*.

En ese sentido, las *Metas Educativas 2021* representan un proyecto emanado de la OEI que agrupa y reúne a una heterogeneidad de países de la región Iberoamericana. Cada país tiene sus particularidades históricas, luchas, problemas sociales, desafíos que afrontar en el presente siglo XXI. El documento *Metas Educativas 2021* surgió por una necesidad histórica de conmemorar los Bicentenarios de las independencias de los países Iberoamericanos y entre esa principal forma de celebrar estas fechas históricas, lo representa el impulso de un proyecto para mejorar, cambiar la educación de los países de la región. Así que, esta oportunidad histórica es importante en correspondencia con la Organización de Estados Iberoamericanos (2010) “para reflexionar sobre la situación actual de la educación” (p.16).

En relación con lo anterior, reflexionar sobre el estado actual de la educación: cómo se encuentra y hacia dónde dirigirla, son los intereses que se propone la OEI para la próxima década en Iberoamérica. Respecto a esto, la OEI estableció como objetivo primordial para alcanzar en la próxima década el siguiente: lograr que más alumnos estudien, durante más tiempo, con una oferta de calidad reconocida, equitativa e inclusiva y en la que participe la gran mayoría de las instituciones y sectores de la sociedad. (p.16)

2.3.4.2 Metas del Proyecto *Metas Educativas 2021*

Este documento contiene un análisis de la situación de la educación Iberoamericana en lo relacionado a sus problemas, los proyectos que ya están en ejecución, lo que aún falta por hacer. Dichas metas obedecen a lo planteado por la Organización de Estados Iberoamericanos (2010), la “voluntad de acordar entre todos los países Iberoamericanos unas metas educativas comunes con el fin de conseguir una educación de calidad para todos” (p. 25). Por tal razón, se diseñaron un conjunto de metas que van a manejarse como referentes para la educación en Iberoamérica en esta década, estas se presentan a continuación:

- Meta general primera: Reforzar y ampliar la participación de la sociedad en la acción educadora.
- Meta general segunda: Incrementar las oportunidades y la atención educativa a la diversidad de necesidades del alumnado.
- Meta general tercera: Aumentar la oferta de educación inicial y potenciar su carácter educativo.
- Meta general cuarta: Universalizar la educación primaria y la secundaria básica y mejorar su calidad.
- Meta general quinta: Ofrecer un currículo significativo que asegure la adquisición de las competencias básicas para el desarrollo personal y el ejercicio de la ciudadanía democrática.
- Meta general sexta: Incrementar la participación de los jóvenes en la educación secundaria superior, en la técnico profesional y en la universitaria.
- Meta general séptima: Favorecer la conexión entre la educación y el empleo a través de la educación técnico profesional.
- Meta general octava: Ofrecer a todas las personas oportunidades de educación a lo largo de toda la vida.
- Meta general novena: Fortalecer la profesión docente.
- Meta general décima: Ampliar el espacio iberoamericano del conocimiento y fortalecer la investigación científica.
- Meta general décimo primera: Invertir más e invertir mejor. (pp. 147-160)

2.3.5 Organización de Estados Iberoamericanos

2.3.5.1 Definición de la Organización de Estados Iberoamericanos

La OEI se formo en 1949 con el nombre de Oficina de Educación Iberoamericana y con el carácter de agencia internacional. En 1954, en el II Congreso Iberoamericano de Educación se decidió transformarse en organismo

intergubernamental. En mayo de 1985 se celebró una reunión extraordinaria en la que se decidió cambiar la antigua denominación de la OEI por la actual, conservándose las siglas. A partir de la I Conferencia Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno celebrada en Guadalajara en 1991, la OEI ha promovido y convocado las Conferencias de Ministros de Educación, como instancia de preparación de esas reuniones cumbres, haciéndose cargo también de programas educativos, científicos y culturales.

Actualmente la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) es un organismo gubernamental para la cooperación entre los países Iberoamericanos en el campo de la educación, la ciencia, la tecnología y la cultura en el marco del desarrollo integral, la democracia y la integración. La sede central de su Secretaria General está en Madrid-España y, sus países miembros son: Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Costa Rica, Cuba, Chile, República Dominicana, Ecuador, El Salvador, España, Guatemala, Guinea Ecuatorial, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, Portugal, Puerto Rico, Uruguay y Venezuela. (<http://www.oei.es/acercade/laoei.php>)

2.3.5.2 Fines y objetivos de la Organización de Estados Iberoamericanos

La OEI tiene los siguientes fines y objetivos:

- Contribuir a fortalecer el conocimiento, la comprensión mutua, la integración, la solidaridad y la paz entre los pueblos iberoamericanos a través de la educación, la ciencia, la tecnología y la cultura.
- Fomentar el desarrollo de la educación y la cultura como alternativa válida y viable para la construcción de la paz, mediante la preparación del ser humano para el ejercicio responsable de la libertad, la solidaridad y la defensa de los derechos humanos, así como para apoyar los cambios que posibiliten una sociedad más justa para Iberoamérica.
- Colaborar permanentemente en la transmisión e intercambio de las experiencias de integración económica, política y cultural producidas en los países europeos y latinoamericanos, que constituyen las dos áreas de influencia de la Organización, así como en cualquier otro aspecto susceptible de servir para el desarrollo de los países.
- Colaborar con los Estados Miembros en el objetivo de conseguir que los sistemas educativos cumplan un triple cometido: humanista, desarrollando la formación ética, integral y armónica de las nuevas

generaciones; de democratización, asegurando la igualdad de oportunidades educativas y la equidad social; y productivo, preparando para la vida del trabajo y favoreciendo la inserción laboral.

- Colaborar en la difusión de una cultura que, sin olvidar la idiosincrasia y las peculiaridades de los distintos países, incorpore los códigos de la modernidad para permitir asimilar los avances globales de la ciencia y la tecnología, revalorizando la propia identidad cultural y aprovechando las respuestas que surgen de su acumulación.

- Facilitar las relaciones entre ciencia, tecnología y sociedad en los países iberoamericanos, analizando las implicaciones del desarrollo científico-técnico desde una perspectiva social y aumentando su valoración y la comprensión de sus efectos por todos los ciudadanos.

- Promover la vinculación de los planes de educación, ciencia, tecnología y cultura y los planes y procesos socio-económicos que persiguen un desarrollo al servicio del hombre, así como una distribución equitativa de los productos culturales, tecnológicos y científicos.

- Promover y realizar programas de cooperación horizontal entre los Estados Miembros y de éstos con los Estados e instituciones de otras regiones.

- Contribuir a la difusión de las lenguas española y portuguesa y al perfeccionamiento de los métodos y técnicas de su enseñanza, así como a su conservación y preservación en las minorías culturales residentes en otros países. Fomentar al mismo tiempo la educación bilingüe para preservar la identidad multicultural de los pueblos de Iberoamérica, expresada en el plurilingüismo de su cultura. (<http://www.oei.es/acercade/laoei.php>)

Con toda esta información concerniente a la OEI se finaliza este capítulo referido al marco teórico, donde se abordaron las bases teóricas necesarias en y para la investigación. A continuación se desarrollará el capítulo III correspondiente al marco metodológico o niveles y dimensiones del proceso investigativo.

CAPÍTULO III

NIVELES Y DIMENSIONES DEL PROCESO INVESTIGATIVO

CAPÍTULO III

NIVELES Y DIMENSIONES DEL PROCESO INVESTIGATIVO

En el presente capítulo se abordara lo relacionado al Método y al diseño de la investigación empleado para el desarrollo de este estudio y en consecuencia sus respectivas derivaciones técnico-instrumentales.

3.1 Lo Metodológico:

3.1.1 Diseño de la Investigación

En el marco de la investigación esbozada, orientada a determinar el tipo de docente que se podría formar con lo planteado por la Organización de Estados Iberoamericanos, específicamente en el documento *Metas Educativas 2021*, a la luz de un pensamiento liberador; se entiende como diseño de la investigación la estrategia global de índole cualitativo y del uso pertinente de técnicas, análisis e instrumentos en el contexto del estudio propuesto, que permitirá orientar el desarrollo de la investigación en el espacio y tiempo desde la obtención de los datos e información, hasta el análisis, descripción e interpretación de los mismos en función de los objetivos definidos para dar respuesta a la gran incógnita planteada en esta tesis.

Esta investigación es de orden *cualitativa*, por el hecho de analizar una realidad socio-educativa (el tipo de docente a formar por la Organización de Estados Iberoamericanos) a través de una construcción teórica y una reflexión pedagógica particular. De acuerdo con Martínez (2006):

La investigación cualitativa trata de identificar la naturaleza profunda de las realidades, su estructura dinámica, aquella que da razón plena de su comportamiento y manifestaciones. De aquí, que lo cualitativo (que es el todo integrado) no se opone a lo cuantitativo (que es sólo un aspecto), sino que lo implica e integra, especialmente donde sea importante. (p. 6)

3.1.2 Tipo de Investigación

La presente investigación se ajusta a un diseño de tipo documental, pues consiste en el análisis, descripción e interpretación del documento Metas Educativas 2021 con diferentes aportes teóricos de algunos autores, donde con el uso de sus respectivas concepciones se descompondrá dicho documento para hacerle un examen inexorable de índole crítico. En este mismo sentido la define la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (2006), cuando expresa que:

Se entiende por Investigación Documental, el estudio de problemas con el propósito de ampliar y profundizar el conocimiento de su naturaleza, con apoyo, principalmente, en trabajos previos, información y datos divulgados por medios impresos, audiovisuales o electrónicos. La originalidad del estudio se refleja en el enfoque, criterios, conceptualizaciones, reflexiones, conclusiones, recomendaciones y, en general, en el pensamiento del autor. (p. 20)

En este orden de ideas, la investigación documental se basa en la búsqueda de datos e información de fuentes impresas o electrónicas, para posteriormente analizarlas, interpretarlas y sacar conclusiones para la ampliación del estudio o crear nuevos conocimientos. Es decir, se hace uso de informaciones secundarias, que ya fueron indagadas por otros investigadores para generar nuevos aportes en cuanto a la temática o, resolver cierto problema.

3.1.3 Nivel de la Investigación

El alcance de la investigación o grado de profundidad con que se abordará el objeto de estudio es de nivel descriptivo. Al respecto Hernández, Fernández y Baptistas (2005), afirman que: “Los estudios descriptivos buscan especificar las propiedades importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier fenómeno que sea sometido a análisis” (p. 60). En este caso el objeto y problemática que será sometido a análisis es el documento “*Metas Educativas 2021: La Educación que queremos para la generación de los Bicentenarios*” con el fin último de determinar el

tipo de docente que pretende formar la Organización de Estados Iberoamericanos. De la misma manera se describirán para su definición determinadas categorías de análisis que corresponden: la primera a Educador Neocolonizado y, la segunda a Educador Liberado o Decolonial, así como cada una de las diferentes perspectivas epistemológicas a saber: Empírico-Analítica; Fenomenológica, Hermenéutica y Lingüística; y Dialéctico-Crítica.

Según Sabino (2002), la preocupación primordial de las investigaciones descriptivas “radica en describir algunas características fundamentales de conjuntos homogéneos de fenómenos, utilizando criterios sistemáticos para destacar los elementos esenciales de su naturaleza” (p. 58). En este sentido, el presente estudio abordará ciertos elementos de carácter pedagógicos, sociales, culturales e ideológicos, que tienden a neocolonizar a los educadores, así como también aquellos que contribuyen con su liberación político-cultural.

3.2 Lo Técnico-Instrumental:

3.2.1 Técnicas e Instrumentos de Recolección de la Información

Debido a la naturaleza de la investigación y tomando en cuenta los objetivos de la misma, se sitúan las técnicas e instrumentos de la investigación documental. Las cuales se emplearon para el análisis de fuentes bibliográficas que nos permitieron abordar los diferentes capítulos del presente estudio y obtener así los resultados finales. Estas técnicas que se utilizaron son: observación documental, resumen analítico, análisis crítico, análisis comparativo y, fundamentalmente para la obtención de los resultados, el análisis de contenido o análisis de discurso, que es un tipo de interpretación de materiales en forma científica, profunda y estandarizada que conlleva a la visualización del sentido base del discurso teórico, usando como instrumentos el cuadro de registros y clasificación de las categorías. De acuerdo a lo planteado por Andréu (s.f.), el análisis de contenido “es una técnica de interpretación

de textos, ya sean escritos, grabados, pintados, filmados..., u otra forma diferente donde puedan existir toda clase de registros de datos, transcripción de entrevistas, discursos, protocolos de observación, documentos, videos,...” (p. 1). La técnica principal para el desarrollo de la investigación fue el *Análisis Crítico del Discurso*, que como dice Van Dijk (citado por Wodak y Meyer, 2001) “se centra en los problemas sociales, y en especial en el papel del discurso en la producción y en la reproducción del abuso de poder o de la dominación” (p. 144). Además, se hizo uso de técnicas operacionales para manejar las fuentes documentales como el subrayado y el fichaje.

Y como técnica adicional, para complementar los resultados del análisis de contenido se empleo la entrevista a expertos. Para dicha técnica se utilizaron los instrumentos: guía de entrevista y un grabador. La entrevista es definida por Arias (2006), como “más que un simple interrogatorio, es una técnica basada en un diálogo o conversación “cara a cara”, entre el entrevistador y el entrevistado acerca de un tema previamente determinado, de tal manera que el entrevistador pueda obtener la información requerida” (p. 73)

En este sentido, la observación documental, consistió en una lectura exploratoria como punto de partida en la búsqueda y análisis de las fuentes documentales necesarias para el desarrollo de la investigación, utilizando como instrumento fichas al igual que en el resumen de textos. La técnica de resumen de textos, como lo dice Balestrini (2001), “permitirá dar cuenta, de manera fiel y en síntesis, acerca de las ideas básicas que contienen las obras consultadas” (p. 152). El resumen analítico se utilizo para descomponer las partes del texto y conocer su esencia, así mismo lo resalta la autora antes mencionada cuando dice que, nos permite “descubrir la estructura de los textos consultados, y delimitar sus contenidos básicos en función de los datos que se precisan conocer” (p. 152). Y el análisis comparativo como técnica para constatar la (posible) presencia de las distintas perspectivas

epistemológicas (Empírico-Analítica; Fenomenológica, Hermenéutica y Lingüística y; Dialéctico-Crítica) empleadas para el desarrollo de la investigación.

3.2.2 Procedimientos

En primer lugar, se localizaron las fuentes documentales necesarias para el desarrollo de la investigación. La búsqueda se llevo a cabo en la Universidad Central de Venezuela, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, La Universidad del Zulia y en la Biblioteca Nacional de Caracas, así como a través de la red internet. Se hizo inicialmente una lectura exploratoria para la selección de las diferentes fuentes documentales que se utilizaron para el desarrollo de la investigación. A pesar de esto, las fuentes bibliográficas buscadas y seleccionadas al principio no fueron suficientes, por lo que a la medida del desarrollo de la investigación se tuvo que indagar otros documentos para sustentar con propiedad la misma.

Luego se realizo una segunda lectura de manera profunda para extraer las ideas principales y datos útiles para el análisis. Además, como técnica complementaria a la lectura, se aplico la técnica del subrayado, para señalar dentro de los mismos textos las ideas principales. Según Montero (1996), “el subrayado focaliza la atención en ciertas partes de la obra, que responden a las necesidades del lector” (p. 20). El subrayado sirvió además, para el resumen de textos y para el resumen analítico del mismo, que se realizaron posteriormente en este mismo orden.

Una vez tratadas las fuentes documentales con las técnicas anteriormente mencionadas, se procedió a hacer el análisis comparativo para constatar la información teórica sobre el educador neocolonizado y educador liberado desde la perspectiva Dialéctico-Crítica con la adoptada en el documento “Metas Educativas 2021. La Educación que queremos para la generación de los Bicentenarios”. Esta técnica fue útil para la aplicación de la técnica fundamental que finalmente se utilizó para obtener los resultados finales de la investigación; nos referimos al análisis de

contenido y principalmente al análisis crítico del discurso, la cual nos permitió ver el trasfondo del discurso plasmado en el documento antes mencionado. Para el análisis crítico del discurso se rediseñó una técnica propia, adaptada para analizar el documento Metas Educativas 2021 de acuerdo al objetivo planteado en la presente pesquisa. Para ello se tomaron ideas de diferentes autores como: Siegfried Jager, Norman Fairclough, Ruth Wodak, Eyra Valdivieso y Omaira Bolívar.

Para el desarrollo del capítulo central de la tesis, correspondiente al *análisis del documento Metas Educativas 2021*, se procedió primero a localizar y describir la concepción de docente adoptada por dicho documento. Una vez conocida la percepción de la OEI (organismo rector del documento) acerca del docente se procuró a hacer un análisis respecto al mismo en torno a la perspectiva epistemológica en la que se ubicaría, en este caso fue la Empírica-Analítica, contrastando en momentos requeridos con la perspectiva Dialéctico-Crítica y específicamente con la Pedagogía Crítica. Seguidamente, se decidió analizar esa concepción de docente adoptada en el mencionado documento desde ciertas categorías tendientes al enfoque del análisis asumido como lo es la Pedagogía Crítica. Estas categorías son: ideología, dialéctica, praxis, historia, docente neocolonizado y docente liberado. Luego se describió cómo están presentes las perspectivas epistemológicas en citado documento, así como también las concepciones teórico-pedagógicas que signan el documento Metas Educativas 2021.

Después del análisis crítico del *Discurso o documento Metas Educativas 2021*, se desarrolló una reflexión pedagógica en torno a la concepción de docente presente en el mencionado documento. Esta reflexión se desarrolló como una totalidad discursiva pedagógica, mostrando la incidencia de ese prefigurado docente en sus prácticas pedagógicas, del docente que pretende formar la Organización de Estados Iberoamericanos a través del proyecto Metas Educativas 2021, que no es más que aquel educador inmerso en la postura Empírico-Analítica. Todos estos procedimientos fueron claves para llegar a las conclusiones del presente trabajo, la

cual expone de manera breve el análisis de la concepción de docente presente en el documento Metas Educativas 2021, en otras palabras el resultado final de la investigación dando por cumplido el objetivo del presente estudio.

Con estos procedimientos que definen el cómo se realizó la investigación cerramos este apartado donde se ha tratado lo metodológico y lo técnico-instrumental. A continuación se desarrollará la concepción de docente en el marco de las diferentes perspectivas epistemo-metodológicas. Es importante resaltar que este punto aunque es una construcción teórica se ha abordado en un nuevo capítulo por el hecho de ser una reconstrucción medular de esta pesquisa, referida específicamente a la concepción de docente, que como ya se ha dicho es la noción de análisis a alcanzar como objetivo general de esta investigación.

CAPÍTULO IV

CONCEPCIONES DE DOCENTE EN EL MARCO DE DIFERENTES PERSPECTIVAS EPISTEMO-METODOLÓGICAS

CAPÍTULO IV

CONCEPCIONES DE DOCENTE EN EL MARCO DE DIFERENTES PERSPECTIVAS EPISTEMO-METODOLÓGICAS

En este capítulo se aborda las concepciones de docente vistas desde cada una de las perspectivas epistemo-metodológicas: Empírico-Analítica, Fenomenológica, Hermenéutica y Lingüística y Dialéctico-Crítica.

Concepción de docente desde la perspectiva Empírico-Analítica

En la perspectiva epistemológica Empírico-Analítica la mayor responsabilidad y compromiso en el acto educativo se centra en el docente, pues es uno de los principales actores dentro de la escuela. Este es el que posee el conocimiento y su trabajo es el de transmitírselo a sus alumnos con el propósito de que lo memoricen y aprendan. Es de esta forma, como el docente lleva a cabo el acto educativo dentro del aula, marcado por el modelo secuencial de estímulo-respuesta. Esta relación entre docente-alumno es de carácter asimétrica, ya que se concibe al docente como el que sabe, quien ordena y transmite los contenidos que los alumnos considerados depósitos recibirán. El desear establecer en esta perspectiva una relación dialógica entre el docente y el alumno esté posiblemente negada, pues vendría a hacer una contradicción con los principios fundamentales de dicha teoría.

En ese mismo orden de ideas, Zaccagnini (2003) refiriéndose al docente de concepción positivista afirma que "...es esencialmente un difusor de la cultura que la clase dominante consideraba socialmente relevante para la socialización de la barbarie" (p. 7). El papel del docente es el de difundir la cultura de la clase dominante y así se limita el pensamiento crítico del docente por tener que enseñar lo que otros le imponen y consideran válido. Con esta concepción de docente se le impide al mismo (o se le niegan) formas de generar pensamientos alternativos que conduzcan a la

producción de conocimientos de carácter autónomo. Detrás de esta mirada positivista del docente, se oculta el hecho de querer formar un docente de pensamiento homogéneo y universalista que responda en su práctica educativa al pensamiento Empírico-Analítico. No obstante, a través del positivismo el docente puede aceptar, enseñar y legitimar los modos de pensar, actuar y hacer de la cultura dominante de la sociedad mercantil. Por ello, es que ninguna educación y escolaridad esta desligada de ser determinada por los modos de pensar de su sociedad y a esto es que se debe el impacto educativo que ha tenido en el docente la perspectiva Empírico-Analítica.

El docente tiene la función de impartir los conocimientos con un modelo o sentido particular; considerando al alumno como una tabula raza, que no posee experiencia, ni conocimientos en su mente y que necesita ser llenado como un recipiente vacío. El alumno en la relación educativa es un sujeto prácticamente pasivo que debe aceptar el conocimiento y reconocer como verdad lo que el docente (el currículo y el sistema escolar) le trasmite en el aula de clases, por lo que al alumno (realmente) se le niegan las posibilidades de tener un pensamiento reflexivo y crítico que lo conduzca hacia la generación de un conocimiento alternativo.

Ahora bien, en los docentes el paradigma empirista ha generado la fragmentación del conocimiento, al respecto, Téllez (2001) asume de manera crítica las consecuencias de ello, al sostener que la educación positivista ha sido:

Un modelo transmisionista de la educación, es decir, un modelo reproduccionista del conocimiento curricular- basado en lógicas disciplinarias y ha contribuido, además a reducir al educador a la condición de tecnólogo de la educación, imposibilitando- por sus propia constitución como razón fundante-su configuración como trabajador de la cultura. (p. 77)

Por una parte, el docente responde (en ocasiones de forma autoritaria) a este modelo reproduccionista de la educación por el hecho de creerse como el poseedor del conocimiento. De esta forma, se reflejan las relaciones de poder que se van generando dentro de la educación, puesto que se considera al docente como la máxima figura y al alumno como un recipiente vacío. Por otra parte, esta

fragmentación del conocimiento genera que el docente se convierta en un tecnólogo de la educación, es decir, simplemente en un sujeto que debe aplicar normas, seguir parámetros dentro del aula de clase y se deja a un lado su papel como actor social de la sociedad. Es así, como el docente termina siendo en su práctica educativa un reproductor del modelo socio-cultural establecido y de esta forma se evidencia su espíritu conservador de mantener el orden existente.

Igualmente, este modelo empirista de la educación contribuye a que en el currículo existan distintas disciplinas del saber que conducen a la separación y aislamiento de los conocimientos, pues no se tiende a ver las disciplinas científicas dentro de la totalidad, sino de forma segregada. El docente es el que instrumenta el currículo y es así como se convierte (principalmente) en un tecnólogo que aplica los procedimientos para llevar a la práctica lo pensado en el currículo. Sin embargo, es necesario destacar que con esta idea del docente (como tecnólogo) se está olvidando la posición del docente como un sujeto pensante y crítico que interviene en la sociedad para ser agente de la transformación cultural, política y pedagógica.

Por lo dicho anteriormente, por ejemplo para los positivistas, la educación se asume como la transmisión de los conocimientos de una generación a otra, Durkheim (1975) la define como “la acción ejercida por las generaciones adultas sobre aquellas que no han alcanzado todavía el grado de madurez necesario para la vida social” (p. 53). Para que exista la educación tiene que haber una generación adulta que transmita las enseñanzas a las generaciones jóvenes o inmaduras de acuerdo con Durkheim, lo que implica un inmediatismo histórico y la adscripción al criterio estudio segmentado de secuencialidad, es decir de “A” a “B”, donde “A” sería el docente y “B” el alumno. En ese sentido, la educación es concebida como una relación entre alguien que transmite el conocimiento (docente) y otro que lo recibe (alumno), en cierta manera esta educación es comparable al proceso de comunicación: una persona que transmite la información y otra que recibe esa información. Es así, que esta educación

reproduccionista procura mantener los hábitos y formas de vivir en la sociedad mercantil. Esta concepción de educación sería de carácter individualista y por tanto fragmentaria. De hecho, el docente es el responsable de transmitir estas enseñanzas de la cultura a las generaciones más jóvenes. En este contexto, en lo relativo a la *transmisión* Dewey (1995), considera que:

La sociedad existe mediante un proceso de transmisión tanto como por la vida biológica. Esta transmisión se realiza por medio de la comunicación de hábitos de hacer, pensar y sentir de los más viejos a los más jóvenes. Sin esta comunicación de ideales, esperanzas, normas y opiniones de aquellos miembros de la sociedad que desaparecen de la vida del grupo a los que llegan a él, la vida social no podría sobrevivir. (p. 15)

De esta idea, se desprende que este modelo de educación contribuye a que en la sociedad se preserven los hábitos, pensamientos de los más viejos a los más jóvenes; sin embargo, es importante reflexionar acerca de este tipo de educación, ya que se considera a un sector de la población como el único capaz de enseñar a los otros; cabe preguntarse si los más jóvenes también podrían educar a los más viejos o es posible considerar a los más viejos como los únicos que saben y por ende instruyen a las nuevas generaciones. Con esto, se refuerza el pensamiento de que es una educación de carácter unilateral, cerrada al diálogo entre los distintos actores educativos y además es profundamente conservadora por tener que transmitir los valores, conductas, pensamientos de generaciones anteriores a los más jóvenes, y estos tener que asumirlos para mantenerlos en la sociedad.

En el marco de la concepción del docente Yovane (1998) asume que:

El educador, previo entrenamiento, debe limitarse a la aplicación acrítica de procedimientos, técnicas e instrumentos de enseñanza y evaluación. Por lo tanto, el trabajo de aula rutinario, repetitivo y mecánico parece ser una constante, casi natural, de la actividad pedagógica. (p. 134)

A la luz de lo planteado, se sostiene la identidad que caracteriza a un docente empirista y es la de aplicar el conjunto de *procedimientos* y mandatos que la escuela le recomienda para él desarrollar **su clase en el aula**. Es importante, destacar que

esta *aplicación de técnicas* fortalece (posiblemente) el cercenamiento del pensamiento crítico y de una praxis que confronte lo que está haciendo el docente en la práctica cotidiana. Por ello, es que el acto educativo se torna una actividad rutinaria, carente de sentido pedagógico (reflexivo-crítico) y por lo tanto se va perdiendo lo medular en lo pedagógico de los encuentros escolares. El trabajo de este tipo de docente se limita a ser repetitivo y rutinario. También, observándolo desde este punto de vista tiene sentido su práctica educativa por estar dentro del empirismo, pues se antecede lo práctico antes de lo teórico. Esto contribuye a que él realice su trabajo en el aula sin sustentar y fundamentar su práctica en alguna posición teórica que le otorgue significado y orientación a lo que realiza. Por lo tanto, los docentes son ejecutores de lo que otros piensan acerca de cómo debe ser la educación, la enseñanza y la instrucción: no se les permite participar democráticamente en los diseños curriculares.

Bajo esta concepción del docente, se asume que el mismo no necesariamente hace esfuerzos en propiciar y generar espacios para desarrollar dentro del aula debates que cuestionen la postura positivista manifestada en la escuela, a través de la adopción de los saberes euro-céntricos universalistas catalogados como la única verdad existente en el mundo. Este modelo positivista fortalece en el docente la postura de adoptar comportamientos reflejados en la superioridad de unos sobre otros, es este caso superioridad intelectual del docente sobre el alumno. Por ello, Pérez (2003) dice que:

Por esto la cultura escolar positivista se explicita a través de categorías clave como: el autoritarismo académico, este representa el ropaje que le confiere al docente un poder para desarrollar una acción no discutible, que se extiende desde la planificación misma del saber pensado por las estrategias de enseñanza. (p. 89)

Se asume que en el positivismo prevalece una práctica docente evidenciada por el autoritarismo académico, éste se refleja en la relación de poder que ejerce el docente en su actividad práctica al considerarse como el único capaz de planificar y

desarrollar la clase. De esta manera, el docente sistematiza y elabora el saber que va a enseñar a sus alumnos en la educación. Este saber que posee el docente y que trasmite a sus alumnos responde a una concepción de conocimiento y de hombre que se desea *formar* en la sociedad y está en correspondencia con los intereses de las clases dominantes. Es así, como se muestra la restricción del papel histórico que puede jugar el sujeto en la transformación de la educación, quedando relegada a ser un sujeto pasivo. En ese sentido, este autoritarismo académico ejercido por el docente niega posibilidades para poder problematizar el conocimiento transmitido por él de tal forma que se produce una relación unidireccional y anti-dialógica. (cfr. Freire, 1970, p. 107). Esta relación anti-dialógica favorece el manteamiento y preservación de los saberes aceptados como verdades universales asumida por los positivista. Así mismo, esta relación contribuye a que se niegue la posibilidad por parte del sujeto histórico de cuestionar e impugnar las prácticas educativas reproductoras del orden social. El docente tiene que aceptar lo establecido por los grupos dominantes y silenciar su voz ante aquellas acciones con las que esté en desacuerdo. Esto impide que el docente se logre revelar y despierte para romper con el modelo hegemónico de una educación esencialmente transmisora de conocimientos enajenadores.

Así mismo, desde esta perspectiva, el docente ejerce su rol en el aula de clases, esto implica que su trabajo se restringe exclusivamente a “mirar”, analizar, lo que ocurre en el aula de clases. Así se fortalece la idea de que el sujeto es pasivo ante las circunstancias históricas que se están dando en su contexto. Es un docente que se preocupa por los eventos educativos que se dan en el aula de clases y de esta forma su práctica educativa esta desvinculada de la realidad social. Esto conduce a tener maestros con comportamientos recurrentes, repetitivos y que estén aplicando los mismos métodos de enseñanza memorísticos en su trabajo diario. Es de esta forma, como los docentes adoptan el pensamiento positivista y lo hacen parte en su proceso de formación dentro de la profesión. En ese sentido, este docente desarrolla su clase,

con los contenidos señalados en los programas y currículos, sin muchas veces vincularlos con la compleja realidad social que viven sus alumnos y otros/as congéneres.

Ahora bien, el docente, en el empirismo, también es visto como un sujeto modelo, cuyos comportamientos deben asumir los alumnos. Esta concepción genera, el hecho de tener que considerar al docente como un sujeto perfecto (sin contradicciones) y un ejemplo a seguir por lo demostrado en el aula de clases. De hecho, al asumir un modelo a seguir, se está diciendo que se debe copiar y reproducir sus formas de actuar, formas de ser, formas de pensar, con esto los alumnos con sus distintas acciones reflejarían a sus docentes, pues son un modelo a seguir. Con ello, se mira la relación y se hilvana la idea de Dewey de considerar a la educación como una transmisión de la cultura. Los docentes son instrumentos para transmitir la cultura a las nuevas generaciones a través de los contenidos que se enseñan en la escuela.

En ese orden de ideas, el docente se convierte en un sujeto pasivo en cuanto a la dialéctica social que debe integrar en su hacer los parámetros que le son sugeridos e impuestos a través de la escuela. De esta manera, el currículo juega un papel importante en la configuración del docente, pues allí se encuentran los lineamientos que determinan en gran medida la formación y prácticas docentes de los mismos en el aula. Esta práctica docente se encuentra condicionada y delimitada por lo establecido en el currículo de las instituciones educativas de formación de formadores. Es así, como se mantiene al docente desde una postura conservadora, en tanto, termina aceptando las formas de enseñar, aprender y de actuar que le son dictaminados en la escuela a través del establecimiento de los currículos.

Concepción de docente desde la perspectiva Fenomenológica, Hermenéutica y Lingüística¹⁸

Desde la corriente Fenomenológica, Hermenéutica y Lingüística es posible ubicar y estudiar una concepción de docente. Éste se caracteriza por ser un sujeto que permanentemente está *interpretando* las relaciones, sucesos, diálogos, etc., que ocurren en el *fenómeno* educativo. Su principal misión es el de ser un *intérprete* de la realidad educativa para poder *comprenderla*. De esta forma, se torna una persona con una práctica *subjetiva* por manifestar sus creencias, prejuicios en las relaciones de *diálogo* que establece con sus otros yo. Es importante, destacar que él debe generar e incentivar el diálogo entre los distintos estudiantes que conforman el acto educativo y su papel es el de promover en el seno de los estudiantes el aprender a ser sujetos que respeten y toleren las opiniones diferentes, opuestas, contradictorias de los otros yo y de esa forma aprendan a *escuchar* a sus semejantes.

El docente, desde la hermenéutica, es un sujeto que interpreta la forma en que preguntan sus estudiantes, sus emociones, su vestimenta, las formas de dialogar, en fin, trata de interpretar el mayor número de elementos de la educación para comprenderla de manera crítica. Por ello es que las relaciones de docentes y estudiantes son de carácter recíprocas, dialógicas y comprensivas dadas a través de las experiencias subjetivas que han vivido los sujetos pedagógicos. En ese sentido, Monzón (s.f.) sostiene que “tanto el educando como el educador cargan sobre sí experiencias, vivencias, conocimientos y desconocimientos, creencias y demás construcciones que representan su horizonte de comprensión” (p. 15). Esta idea refleja la carga subjetiva que tienen los sujetos pedagógicos, ya que al establecer el encuentro pedagógico cada uno tiene en sus mentes conocimientos y vivencias de su *vida* que las van a compartir con los otros en la educación.

¹⁸ En el punto de las perspectivas epistemológicas se han trabajado aspectos definitorios de esta perspectiva. Ver pág. 55.

Así mismo, esto implica que el docente respeta y valora la diversidad de pensamientos, creencias, experiencias de los estudiantes. Los sujetos pedagógicos son los protagonistas de la educación, pues son los que organizan y lideran los encuentros educativos. El papel del docente es el de propiciar encuentros que favorezcan y apunten al **diálogo** entre los actores educativos. Este diálogo, de acuerdo con Barboza (2009), es el aceptar que ha habido otras generaciones que se han enfrentado a la interpretación de las realidades humanas y por ende educativas (p. 3). Por ser el docente un promotor del diálogo, esto supone asumir y entender que hay sujetos *diferentes* en cuanto a sus pensamientos, creencias, experiencias y ello contribuye a que las interpretaciones por parte de los sujetos sean infinitas, porque nunca existe un límite al interpretar por parte de los mismos.

Para Foucault (citado por Runge, 2003), el maestro es “...un operador en la reforma del individuo y en la formación del individuo como sujeto, es el mediador en la relación del individuo a su constitución en tanto que sujeto” (p. 227). En primera instancia el docente opera como un **reformador** del individuo, lo que quiere decir, que el maestro es un actor que ejerce influencia sobre el estudiante en el cambio y transformación de su ser. Esto sólo puede ocurrir en tanto el docente se reforma, se transforma a sí mismo para poder hacerlo en *otros*. En segunda instancia, en lo que tiene que ver con la formación del individuo como sujeto, implica asumir al individuo como un sujeto que se interesa por *el otro*, se siente afectado por *el otro* y se identifica con el otro. De tal forma, que el docente se convierte en sujeto mediador en la configuración del individuo como sujeto.

El docente hermeneuta juega un papel trascendental en tratar de promover las inquietudes, dudas, reflexiones, en los estudiantes. Este debe poseer la capacidad de generar un espacio en el que a través del lenguaje exista un ambiente interpretativo de carácter abierto e infinito. Es así como Madriz (2009) considera que:

En la escuela, de acuerdo con la lógica hermenéutica gadameriana de pregunta y respuesta, el entender tiene que ver con la participación en un

sentido (...) En el aula, la dinámica pedagógica sigue un ritmo de preguntas y respuestas que al mismo tiempo generan otras preguntas. Y es aquí, donde el docente no puede perder de vista la inagotabilidad del lenguaje, la búsqueda permanente de la palabra, *el verbum interius*, la palabra interior no dicha, esa misma que impulsa al alumno a querer entender. (p. 105)

A la luz de lo expuesto, se interpreta el papel del docente en favorecer que el estudiante descifre, deleve, lo que está detrás del lenguaje afirmado en la palabra, para que ellos logren la comprensión. Dicho proceso de comprensión se logra a través del *proceso hermenéutico* que permite hacer preguntas y obtener respuestas por los sujetos en la medida en que van interpretando. Es así, como el docente se convierte en el orientador para que sus estudiantes puedan realmente saber interpretar su propia realidad. En ese sentido, Ruedas, Ríos y Nieves (2009), describen lo que debe ser un docente señalando que su rol es el de ser un orientador, un promotor y un ser que forma sujetos para que tengan una conciencia crítica, humanista y ecológica que contribuya a valorar la diversidad de criterios que existen en las personas que conforman el mundo (p. 197). No obstante, el papel del docente radica en presentar dichos comportamientos a sus estudiantes con el propósito de mejorar las condiciones de la sociedad, y en ninguna manera su rol es el de imponer su forma de concebir el mundo, sino de enseñarles a sus estudiantes como debe ser el mundo, y estos estarán en la libertad de aceptar o negar tal posición sobre lo que debe ser el mundo.

Ahora bien, el docente es una persona que se preocupa por autoformarse. Esta formación se da en el docente por un deseo autónomo, más propiamente, de acuerdo con Vilanou (2001), esta ocurre en "...la propia personalidad individual, es decir, de la autonomía que radica en el sujeto humano" (p. 5). Es así como la formación del docente debe partir necesariamente de un deseo e interés interior que busque alcanzar niveles de autonomía en el sujeto humano. El hecho de alcanzar la autonomía implica que el sujeto piensa y reflexiona por sí mismo al ser movido por su personalidad individual. En ese sentido, lograr la autonomía debe ser un deseo individual que deben tener los docentes hermeneutas. Sin embargo, de cierta manera esta formación es auspiciada también a través de la vida en comunidad, a través del diálogo, al

intercambiar con los otros, pero tiene su incidencia mayormente cuando el humano por sí mismo quiere autoformarse. Por ello, el docente ejerce su rol de manera consciente teniendo presente que en su práctica educativa se mantiene reflexionando sobre la misma. Es así, que Mendoza (2003), considera que la hermenéutica crítica “nos sirve para darle fundamento al hecho de que la praxis social no puede ser acrítica de sus efectos intencionales y no intencionales. (p. 2)

De allí, el rol del docente, pues en su práctica educativa debe interpretar las distintas relaciones que están explícitas e implícitas en el acto educacional: relaciones de poder entre los estudiantes y profesores, interpretar los textos que lee el docente y por qué razón los lee, las ideologías de los sujetos, analizar la forma en que los docentes ejercen su profesión, interpretar el por qué los estudiantes hacen determinadas preguntas, interpretar el silencio de los estudiantes al momento en que los docentes le formulan preguntas, etc. De esta forma interpretativa es que el docente realmente ejerce una praxis, porque está siendo reflexivo, cuestionador y crítico sobre lo que hace en la educación. En tal sentido, el docente es un ser que entra en el mundo de lo extraño, lo dudoso e inquietante al estar con sus estudiantes en la educación, porque se está adentrando a conocer y comprender el mundo de sus estudiantes. Para reforzar lo dicho, Mendoza (2004) sostiene que:

la nueva hermenéutica sugiere que el punto de partida de ésta y su sentido pedagógico, se localiza en la incompreensión, la extrañeza, la oscuridad de seres distintos (...) Para el hermeneuta alemán (Schleiermacher) el Otro en su sentido de distinción es más que el lenguaje mismo, lo que significa que el Otro es un significado que posee características de infinitud. (p. 233)

En el marco del *docente* Monzón, (s.f.) considera que “el docente debe ser educado hermenéuticamente para poder serlo” (p. 16). Esta idea supone que el docente primeramente debe aprender a ser un hermeneuta dentro de la educación. Por una parte, el hecho de ser un docente hermeneuta implica el estar preparado para encontrarse con un contexto educativo donde los sujetos poseen una historicidad diferente que condiciona sus pensamientos y formas de actuar. El docente debe estar

en la capacidad de propiciar espacios educativos donde lo diferente, lo opuesto, lo contradictorio sea mirado como una realidad normal dentro del campo educativo. De esa forma, se le debe dar importancia al encuentro que debe existir entre los sujetos pedagógicos a través del diálogo, entendiéndolo, como apertura para conocer al otro y entrar en el mundo del otro para así recorrer nuevos horizontes de posibilidades. Por otra parte, supone asumir un docente formado para estar en el mundo de la extrañeza, el mundo de lo diferente, el mundo de lo incomprensible. En fin, este docente debe poseer las herramientas que le permitan ejercer su práctica pedagógica en correspondencia con los postulados de la corriente hermenéutica.

De esta forma, el **docente hermeneuta** es una especie de cómplice u observador de los encuentros, desencuentros y diálogos entre sus estudiantes. Al respecto Pérez (citado en Sánchez, s.f.) afirma que el formador “se impregna de los acontecimientos, intercambios y significados compartidos a lo largo del desarrollo del programa; trabaja como un observador implicado, evocando; recogiendo y organizando información; confrontando opiniones; ofreciendo alternativas” (p. 6). Con ello, se demuestra que el docente se torna un observador implicado, es decir, en un sujeto que participa activamente en los encuentros pedagógicos. De esa forma, el papel del docente es el de recoger la información manejada en la discusión con la finalidad de producir confrontaciones, contradicciones y a partir de allí generar posibles alternativas. Por ello, es que el docente tiene un contacto directo en el mundo de los actores educativos, ya que termina interiorizando los *acontecimientos* con el propósito de interpretarlos para poder abordar la realidad educativa en correspondencia con la *comprensión* hermenéutica. En tal sentido, es un docente cuyo rol es ser un mediador para permitir abrir las posibilidades para desarrollar un dialogo entre los estudiantes y él está allí para buscar formas alternativas de comprender las distintas posiciones manifestadas en los encuentros escolares.

Igualmente, sosteniendo que el docente debe ser una especie de cómplice de lo que ocurre en el acto educativo, Abramowski (2010) sostiene que “para que una pedagogía relacional sea posible, es necesario que exista un contacto, que se acorten las distancias y se genere un espacio íntimo entre docente y alumno” (p. 92). Es así como el docente se involucra directamente con sus estudiantes para el desarrollo de una pedagogía que logre romper con los viejos esquemas que conciben al maestro como la máxima figura de la escolaridad. Sin embargo, esta pedagogía relacional busca que exista una relación cercana e íntima entre el/la docente y el/la estudiante. El motivo de promover esta relación es lograr que los actores educativos observen nuevas relaciones en la educación caracterizadas por la confianza, el diálogo, respeto a la diversidad de opiniones y de sustituir paradigmas que favorezcan el distanciamiento entre el docente y el estudiante.

En ese sentido, el docente es un sujeto que respeta y acepta las diferentes posiciones teóricas, experiencias, contradicciones que existen entre sus estudiantes. Para ello el docente auspicia encuentros educativos donde se privilegie el diálogo como forma de manifestar lo desconocido, lo extraño y de esa forma hacer entender que a través del diálogo se pueden construir formas alternativas de educación para crear sujetos con un pensamiento interpretativo y crítico. La actuación del docente estaría orientada a enseñar a sus estudiantes a ser intérpretes del mundo del que son parte. El docente enseña que todo debe ser interpretado para poder comprenderlo. Esta interpretación es un proceso abierto e inacabado, pues cada ser humano puede aportar distintas interpretaciones del mundo y allí está lo enriquecedor del proceso educativo.

Concepción de docente desde la perspectiva Dialéctico-Crítica

El docente desde este punto de vista dialéctico, es aquel que está pendiente del bienestar de la educación, de la escuela y de la sociedad. No se ve escindido de la sociedad o de sus congéneres, no se fija solamente en su propio interés sino que se inclina por el bienestar del colectivo educativo-social, siempre buscado soluciones a los problemas de las comunidades, enfocado en un pensamiento crítico hacia la emancipación. Marcano y Reyes (2007), en este modelo de docente, lo definen como “un profesional reflexivo y crítico que busca el desarrollo autónomo y emancipador de quienes participan en el proceso educativo”. (p. 297). Así también lo define Pérez (2002), “El profesor/a es considerado un profesional autónomo que reflexiona¹⁹ críticamente²⁰ sobre la práctica cotidiana para comprender tanto las características específicas de los procesos de enseñanza-aprendizaje, como del contexto en que la enseñanza tiene lugar...” (p. 39). Esta acción reflexiva por parte del docente debe facilitar la emancipación de todos aquellos que forman parte del proceso educativo, ya que éste tiene como una de sus principales tareas estimular la formación de la conciencia de los ciudadanos a través de esa reflexión y análisis crítico.

El docente crítico constantemente se está formulando preguntas acerca de la realidad, del proceso escolar y de su entorno. Está lleno de interrogantes a las cuales busca respuestas queriendo transformar la sociedad en búsqueda de mejores

¹⁹ La reflexión es la estrategia metodológica compleja a través de la cual tomamos conciencia de nuestras creencias e intereses individuales y colectivos y nos convertimos en constructores de nuestro conocimiento y práctica. (Porlán, citado por Carmona, 2008, p. 136)

²⁰ Pensar críticamente requiere: a) no dar por sentado y revisar mediante argumentos plausibles toda decisión para conocer y/o actuar, b) sólo aceptar o rechazar aquello que ha sido sometido a dicho escrutinio mediante razones, c) en consecuencia, pensar críticamente es justo lo opuesto a la aceptación o rechazo dogmático, es el antidogmatismo por excelencia. (Gómez, 2008, p. 134)

condiciones de vida y libertad plena. Según Alves (2003), “es un profesional cuya práctica... está llena de incógnitas que no se responden con formulas preconcebidas... que le exigen la estructuración de sus conocimientos, habilidades y valores para resolver... la problemática que se les presenta en el espacio educativo” (p. 4). Pero, no solo en el ámbito educativo como tal, sino en toda la esfera social vinculante, ya que, este no trabaja de manera reflexiva y crítica únicamente en el aula de clases; su accionar retiene más allá mezclándose con lo social y lo político. Además, su quehacer en el salón de clases debe producir aprendizajes que de alguna forma concreta adquiera algún significado de transcendencia social.

En correspondencia con lo anteriormente planteado, un docente que se ubique dentro del paradigma dialéctico-crítico, no solo debe interesarse por los alumnos sino también por toda su comunidad, nación y continente, por lo que sucede más allá de las paredes de la escuela y, de esta misma manera enseñar a los estudiantes a interesarse por los otros. Respecto a esto McLaren (2001), hace un llamado a los educadores críticos para que sus estudiantes se comprometan con las vidas de los demás en especial con los más desfavorecidos económicamente, este llamado reza así:

Deben crearse oportunidades para que los estudiantes trabajen en comunidades en las que puedan convivir con poblaciones étnicamente diversas... Es necesario que los estudiantes vayan más allá del mero conocimiento de la práctica crítica, multicultural. También deben orientarse hacia la comprensión, encarnada y corpórea, de una práctica semejante, así como hacia la asunción efectiva de esa práctica en el nivel de la vida cotidiana, de tal manera que sean capaces de evadir la fuerza invasora del capital, así como las decepcionantes e ideológicamente autointeresados reportajes noticiosos sobre los sucesos nacionales e internacionales. (p. xiii)

McLaren no solo incita a los educadores a que se interesen por la comunidad y tengan un conocimiento de la práctica crítica, estos junto con los estudiantes deben aspirar más y así comprender el accionar de la sociedad, de la realidad para estar preparados ante los ataques ideológicos que nos quieran reprimir, para poder intervenir en la solución de los problemas sociales que afectan a la humanidad y para

que puedan transformar la realidad cada vez en sociedades mejores. Hernández (1999) dice que, “El maestro... debe convertirse en un investigador de necesidades y potencialidades de la comunidad, debe ser capaz de trabajar en equipo en la realización de una tarea compartida, debe reflexionar sobre su práctica y cambiarla...” (p. 20). Es un actor social más que está activo resolviendo problemas de su sociedad.

En este sentido, los docentes deben tener un gran cúmulo de argumentos y bases teóricas que les permita generar diálogos e interactuar con la sociedad desde un modo de discurso dialéctico-crítico, es decir estar en constante comunicación con la comunidad a través de interacciones dialógicas de análisis que genere tensión en pro de buscar las mejores formas para transformar la sociedad. Para lograr esto los educadores tienen primero que tener valentía de sostener su postura teórica y retar a las fuerzas de dominación, solo así sus aspiraciones pueden ser escuchadas y permear en la sociedad haciéndole batalla a la ideología conservadora y dominante. Giroux (1993) hacía alusión a esto cuando hablaba de la voz o de la opinión pública, la cual cae en un ámbito de cuestionamiento y de lucha, donde dos grandes vertientes: una compuesta por los conocimientos y el poder y, la otra por la subjetividad y el deseo, dan pie para analizar la forma en que los discursos y subjetividades se desarrollan y puedan generar conocimientos que de alguna forma se puedan estructurar para crear posibilidades de vida democrática. Así que, es necesario que “los educadores debieran considerar la defensa de su labor teórica, tanto como una consecuencia de las facultades que poseen cuanto como parte de una pugna continua en pos de la liberación” (Giroux, 1993, p. 113)

Esta postura del educador de hacer respetar su forma autónoma de pensar y de hacer oír su pensamiento político, crítico y transformador, en la sociedad por encima de la ideología dominante de los ciudadanos y de las ideas contrarias, es uno de los grandes desafíos de la Pedagogía Crítica y que debe conseguir para poder transformar la sociedad de lo contrario sería inútil su lucha. El autor antes citado enfoca este

punto desde la autoridad que deben asumir los educadores, claro está, sin caer en una actitud de imponer lo que los demás no quieran hacer. Giroux (op. cit.) citando a Feuerbach resalta que, “específicamente los educadores tienen la responsabilidad moral y ética de desarrollar un punto de vista de la autoridad radical que legitime formas de Pedagogía Crítica orientadas tanto a la interpretación de la realidad como a la transformación de ésta” (p. 113)

En este sentido los docentes intelectuales transformadores deben hacer que las escuelas ofrezcan más respuestas a la sociedad. Por un lado, para estar inmersas en el proceso de transformación para bien, de determinadas condiciones de vida social que se buscan a través de la única opción posible, la educación. Y, por el otro para que los estudiantes tengan la posibilidad de obtener un conocimiento completo, amplio y crítico. Así, Martínez (2002) afirma que “[...] naturalmente no basta mostrar los objetos, es indispensable entablar una conversación sobre los mismos [...]” (p. 284). De acuerdo con lo planteado por la autora, el aislar el proceso de enseñanza y aprendizaje de la sociedad trae como consecuencia el negarle a los estudiantes el poder vincular lo que aprenden en el salón de clases con el ambiente exterior a la escuela. En otras palabras, es un educador que no se queda encerrado en el aula de clases, al contrario tiene la habilidad para enseñar y aprender en cualquier espacio.

El docente definido en esta postura forma parte de un proceso educativo tendiente a la emancipación (cultural, económica y política) del educando. La categoría de *emancipación* es compleja, sin embargo se ha tratado de presentar algunos aspectos que nos permitan explicar el sentido de emancipación en este trabajo. Este sentido al cual se hace referencia es aquel que tiene que ver con la liberación de los individuos, tanto en el ámbito cultural como en el económico y el político. Por tanto la educación dentro de la teoría crítica según Mollehauer (citado por Navarro, s.f.) “debe servir para poner en marcha aquellos procesos de socialización, aprendizaje y pensamiento que contribuyen a la liberación de los sujetos... de condiciones que limitan su racionalidad y la actividad social que va

ligada a ella” (p. 79). También es importante resaltar que, “La educación emancipadora no pretende reproducir las condiciones sociales reinantes, tendiendo más bien a transformar la sociedad. (Walter, citado por Navarro, s.f., p. 214)

En concordancia, es válido decir que en esta larga discusión se puede apreciar principalmente dos grandes grupos de personas; los que consideran que están dominados y luchan por la liberación y los que tienen privilegios, poder y esclavizan silenciosamente a los otros.²¹ En el primer grupo pueden estar todos los estudiantes, sobre todo los principiantes que tienen poco conocimiento y/o carecen de reflexión crítica. Es aquí en esta población donde la pedagogía crítica está tratando de cumplir su función, es por ello que los educadores inscritos en esta perspectiva tienen la tarea de desarrollar procesos de enseñanza y aprendizaje emancipadores. Fenstermacher y Soltis (1998) definen concretamente enseñanza emancipadora así:

El punto esencial (y) de la enseñanza emancipadora es, pues, liberar los espíritus de los estudiantes de la influencia inconsciente de ideas opresivas sobre su clase, su género, su raza o su condición étnica porque esas ideas los paralizan, los debilitan y los separa de las posibilidades de lograr una vida mejor. (p. 10)

Vale la pena presentar este ejemplo: Paulo Freire fue uno de los más grandes docentes críticos, cumplió por encima de las adversidades el rol de un docente emancipador. Desarrollo ideas políticas, filosóficas y prácticas pedagógicas y didácticas para estimular y sostener la conciencia crítica en la gente. La principal preocupación de Freire fue la liberación de las personas pobres, débiles e ignorantes que están bajo el control de los (muy) poderosos económicamente.

Ahora bien, estas personas oprimidas (en términos de Freire) o neocolonizadas (en términos de Bigott) pueden estar hasta enajenadas de su propia

²¹ Además, de estos dos grupos pudiera mencionarse los siguientes: los que no están conscientes de su estado de neocolonización y por lo tanto no luchan por liberarse, los que están conscientes e igual no luchan por liberarse y los que no tienen ningún tipo de poder (económico, político, social) y apoyan a los que esclavizan.

condición, de su rol como docentes y de su pensamiento, por lo cual hacen socialmente lo que ven y escuchan, por el mismo hecho de estar subordinados no se generan preguntas socio-críticas que los estimule a pensar socio-críticamente, en darles respuestas y de cómo obtener bienestar. Por tanto, como lo dicen Fenstermacher y Soltis (op. cit.), la tarea del **docente** como emancipador es plantear problemas “plantear los problemas de los hombres en sus relaciones con el mundo” (p. 11). Pero, un docente crítico no es aquel que solo se hace preguntas y se plantea problemas, un docente crítico reúne aún más características de las que hemos hablado hasta el momento. En este caso Navarro (s.f.) resume las siguientes características dando respuesta al docente que se necesita en una educación de tipo emancipador:

1. Un maestro como un hombre que no envejece, por lo menos intelectualmente.
2. Un hombre para el cual no exista un mundo construido y fijo. Desde el punto de vista filosófico todo lo que existe por lo menos en el mundo social es provisional y contingente.
3. Un hombre que ha comprendido que nunca terminamos de aprender. Cuando el aprendizaje termina, la esclerosis y la muerte pueden verse en una fisonomía inexpresiva y sin brillo.
4. Un hombre que es capaz de concebir nuevas ideas, de cambiar de opinión, de comprometerse con nuevos proyectos, de entender los requerimientos de los jóvenes. Es la dialéctica de lo viejo y de lo nuevo: la sabiduría es de los viejos pero el brío y el ímpetu de cambio es de los jóvenes.
5. Un hombre que piensa los acontecimientos no es un simple discurrir de la temporalidad histórica, sino en una escala antropocéntrica.
6. Un hombre que no lo sabe todo, ni siquiera su especialidad, pero tiene conciencia de los límites de su saber y del saber de su disciplina.

7. El maestro es tolerante, respetuoso del pensamiento ajeno, comprende que el saber no se puede imponer, se trata de una disciplina para toda la vida, que pasa por desarrollar en el estudiante el interés, la pasión, el entusiasmo. La universidad no lo enseña todo, pero el maestro es quien marca a un alumno atento su camino, cimienta la pasión por el saber, por el descubrimiento.
8. El maestro tiene una dosis fuerte de escepticismo, pero aún en las más difíciles circunstancias encuentra una causa, un empeño, un telos sobre el cual armar una escala de valores.
9. Un maestro es quien se plantea didáctica y pedagógicamente un saber. No solo tiene el saber como objetivo de sus preocupaciones, de la investigación de su búsqueda sino también de la enseñanza aprendizaje.
10. El mejor maestro es aquel que ha llegado a una fase determinada, después de repetir, comprender, adaptar, reflexionar, difundir, criticar, buscar la coherencia, la pertinencia y actualidad de los saberes, se dedica el mismo a crear, a inventar, a construir algo nuevo.
11. El maestro es aquel que enseña a sus alumnos a disentir de él mismo, a pensar por sí mismos a confiar en última instancia en su propia experiencia y en su sentido crítico. (p. 83)

Por lo tanto, no es un *organismo* que responde solo a estímulos como los animales, que corren por comida y caen en la trampa una y otra vez. Es un ser humano que piensa, analiza, reflexiona, en fin un ser que está repleto de múltiples potencialidades. Capaz de crear una mejor educación y una mejor sociedad para el bien de todos.

Respecto a este tipo de docente, crítico, reflexivo y con ambiciones de transformar el mundo, Freire (1985) da a entender que el educador crítico, aquel que lucha por la emancipación no solo tiene que actuar en el sentido de trabajar o llevar a

cabo su práctica didáctica, sino que, tiene que reflexionar en todo su accionar para que este consciente de lo que hace, lo que le están haciendo, de la situación de la sociedad; del porque de todo esto y cómo encontrar soluciones para subsanar los problemas presentes en el sistema educativo y cómo transformar la sociedad actual en una sociedad mejor. Freire llamo a todo este proceso *praxis* y recalco que sin *praxis* no se puede transformar el mundo. Textualmente definió *praxis* como “reflexión y acción de los hombres sobre el mundo para transformarlo. Sin ella es imposible la superación de la contradicción opresor-oprimido.” (p. 43)

La *praxis* es fundamental para superar las contradicciones, por eso todo educador crítico debe hacer *praxis*. Si no reflexiona en lo que hace, entonces no es un intelectual crítico, es posiblemente, otro neo-colonizado más que cree estar libre por ser conformista y más aún por ser ignorante de las relaciones de poder que se le imponen. Freire (1985), dice que los educadores deben “comenzar por la superación de la contradicción educador-educando,... de tal manera que ambos se hagan, simultáneamente, educadores y educandos.” (p. 73). Es decir, el docente mientras enseña también aprende del estudiante y el estudiante en su proceso de aprendizaje le enseña al docente conocimientos y experiencias valiosas. Toda persona por poco que sepa tiene algo que enseñar. En una educación liberadora tanto el docente como el estudiante enseñan y aprenden, es un proceso bidireccional donde en dialogo todos cumplen el rol de educador y educando. Es un proceso donde no existe el feo acto depositario en el cual el docente es quien deposita (trasmite el conocimiento) y los estudiantes son los depositarios, los cuales deben recibir, memorizar y repetir. El estudiante no es una tabula rasa, no es una persona con la mente vacía la cual debe ser llenada por el docente, es un individuo que aprende y así como aprende, enseña.

El docente desde la perspectiva Dialéctico-Crítica es pues un educador activo, que está en constante movimiento generando conocimiento, investigando, haciéndose preguntas y pensando en la liberación de los individuos. Es un educador que enseña conocimientos para la vida, para ser mejores personas, para transformar lo marginado

en procesos buenos y libres. Pero, para que el docente enseñe todo esto tiene que estar en constante investigación. Tiene que buscar lo que va a enseñar y la manera en que lo va a enseñar. Es decir, tiene que investigar para tener que enseñar. En su experiencia como docente Freire (2004) comprobó que “No hay enseñanza sin investigación ni investigación sin enseñanza.” (p. 14) El docente en esta corriente epistemológica, como dice Bigott (2010a) debe ser

un educador-investigador-agitador, pasar de la fase de educador “en sí” a la fase de educador “para sí”, debe de desarrollar al máximo una toma de conciencia de su ser neocolonizado y en función de esta toma de conciencia romper con la situación de anomia, de despersonalización, de complejo de inferioridad... (p. 67)

El educador debe pensar en su liberación y en la de los demás, nunca debe pensar que puede hacerlo solo o por sí mismo, porque como lo resalta Freire (1985) los hombres se liberan en comunión. Por tanto, el educador “...debe orientarse en... la liberación de ambos. En el sentido del pensamiento auténtico y no en el de la donación, el de la entrega de conocimientos. Su acción debe estar empapada de una profunda creencia de los hombres.” (p. 77). El docente tiene que ser optimista, creer en sus potencialidades, en su capacidad creadora, en sus semejantes y juntos buscar estrategias que les abra brecha hacia el despojo de ciertos elementos ajenos a su condición natural.

El educador crítico no es aquel que actúa mecánicamente, paso a paso memorizando el día anterior lo que le va a impartir a sus estudiantes el día siguiente, no es aquel que repite las estrategias y formas de enseñanza por la cual fue formado y, no debería hacerlo porque no es el mismo tiempo ni el mismo contexto; la exigencia educativa aumenta, los estudiantes son otros, la tecnología avanza y el conocimiento caduca. En este sentido, Freire (2004) especificó que la tarea del docente “es no solo enseñar los contenidos, sino también enseñar a pensar correctamente.” (p. 13). Enseñar a pensar de manera crítica, reflexiva, relacionando lo teórico con la práctica y compararlo críticamente con el mundo. El pensamiento

crítico genera un mayor aprendizaje y conduce a diversos esfuerzos por la liberación humana. El autor antes mencionado respecto a esto da su punto de vista:

En la diferencia y en la "distancia" entre la ingenuidad y la crítica, entre el saber hecho de pura experiencia y en el que resulta de los procedimientos metódicamente rigurosos, no hay para mí una ruptura, sino una superación. La superación y no la ruptura se da en la medida en que la curiosidad ingenua, sin dejar de ser curiosidad, al contrario, al continuar siendo curiosidad, se hace crítica. Al hacerse crítica, al volverse entonces, me permito repetir, curiosidad epistemológica, "rigorizándose" metódicamente en su aproximación al objeto, connota sus hallazgos de mayor exactitud. (p. 15)

Ahora bien, ya hemos hablado que este educador debe poseer y contagiar un pensamiento crítico, pero, ¿qué es pensamiento crítico? Un pensamiento crítico es aquel que hace tomar conciencia, que te genera preguntas y te mantiene inquieto por investigar, discutir y saber más. Es un pensamiento complejo que posibilita argumentos para actuar en busca del mejoramiento, de la transformación de la realidad. Sarmiento (2009), lo define así:

El pensamiento Crítico es definido actualmente como un proceso activo, persistente y minucioso que implica un impacto considerable sobre algo o alguien (Fisher et. al, 2008). Es activo porque implica autorreflexión, autocuestionamiento y búsqueda de distintas fuentes de información (no solo buscarla, sino también tomarlas en cuenta). Es persistente porque implica invertir tiempo para tomar una postura o decisión, y es minucioso porque se requiere de un análisis detallado de la situación y de elementos que la conforman. A esto se le agrega, necesariamente, que implica "pensar en lo que se está pensando"; es decir, requiere que el individuo este consciente de sus propias estructuras del pensamiento, habilidades/debilidades de su razonamiento y del proceso que se está ejecutando al pensar críticamente. (p. 3)

Tomando en cuenta esta definición, un docente que piense de manera crítica no da nada por sentado, al contrario investiga para obtener conocimientos y conseguir argumentos para actuar y tomar decisiones en la superación de las contradicciones sociales. Gómez (2008) expresan que "pensar críticamente es justo lo opuesto a la aceptación o rechazo dogmático, es el antidogmatismo por excelencia" (p. 134). Además, un docente que piense de manera crítica rechaza el conservacionismo y en consecuencia busca transformar la sociedad en aras de mayor calidad de vida, igualdad y libertad.

CAPÍTULO V

TÉCNICA DE ANÁLISIS DE DISCURSO EMPLEADA EN EL PROCESO INVESTIGATIVO

CAPÍTULO V

TÉCNICA DE ANÁLISIS DE DISCURSO EMPLEADA EN EL PROCESO INVESTIGATIVO

En este capítulo se da a conocer la técnica de análisis adoptada para analizar el discurso presente en el documento objeto de estudio *Metas Educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los Bicentenarios*, el cual se inicia con el análisis hermenéutico-crítico del mencionado documento educativo, desarrollando algunos aspectos necesarios y otros complementarios de la estructura del análisis del discurso asumida para esta investigación. Aspectos que por razones de organización del presente trabajo se definen en este apartado, con el fin de mantener cierta coherencia que facilite la comprensión del mismo.

El desarrollo de este apartado se inicia con la definición de discurso, para luego poder entender lo que es un Análisis Crítico del Discurso y posteriormente presentar la técnica de análisis de discurso empleada en esta investigación. Entrando en detalle, el tema del *discurso* es amplio, por lo histórico y diversidad de acepciones que tiene. Según el Diccionario de la Real Academia Española discurso es “serie de palabras y frases empleadas para manifestar lo que se piensa o siente”, “razonamiento o exposición sobre algún tema...”, “doctrina, tesis, ideología o punto de vista”, “palabra o conjunto de palabras con sentido completo”, “transcurso de tiempo”, “facultad racional con que se infieren unas cosas de otras, sacándolas por consecuencia de sus principios o conociéndolas por indicios y señales”... Para Jager (citado por Wodak y Meyer, 2001) “El discurso es considerado como el fluir del texto y la conversación a lo largo del tiempo” además los autores que citan acotan que “los discursos tienen raíces históricas y están entretnejidos” (p. 28). Sin embargo, es importante resaltar que en esta investigación se asume discurso como el conjunto de

palabras orales o escritas expresadas por el autor sobre algún tema con el fin de expresar su pensamiento, el cual tiene implícito una ideología base.

Con respecto al análisis de los discursos, en esta oportunidad nos centraremos en una técnica con carácter histórico-crítico, nos referimos al *Análisis Crítico del Discurso (ACD)*. Para Van Dijk (2001), el Análisis Crítico del Discurso no es una orientación investigadora, ni una subdisciplina, ni un método; sino

una perspectiva, crítica, sobre la realización del saber: es por así decirlo, un análisis del discurso efectuado “con una actitud”. Se centra en los problemas sociales, y en especial en el papel del discurso en la producción y en la reproducción del abuso de poder o de la dominación. Siempre que sea posible, se ocupará de estas cuestiones desde una perspectiva que sea coherente con los mejores intereses de los grupos dominados. Toma seriamente en consideración las experiencias y las opiniones de los miembros de dichos grupos, y apoya su lucha contra la desigualdad. Es decir, la investigación realizada mediante el ACD combina lo que, de forma tal vez algo pomposa, suele llamarse “solidaridad con los oprimidos” con una actitud de oposición y disidencia contra quienes abusan de los textos y las declaraciones con el fin de establecer, confirmar o legitimar su abuso de poder. (p. 144)

Como se puede apreciar en el texto anterior, el Análisis Crítico del Discurso (ACD) es un tipo de investigación analítica cuyo objetivo primordial es desentrañar la dominación o el abuso del poder practicado y reproducido por los textos y el habla en el contexto social, político y educativo. En el ámbito educativo suelen utilizarse dos tipos de discursos pedagógicos: teóricos y no teóricos. De acuerdo con Valdivieso (2005) El teórico “representa un discurso sistematizado que se traduce en un modelo conceptual que plantea, que explica, que teoriza sobre un determinado objeto de estudio, dando cuenta de su naturaleza, de su esencia, de su dinámica.” Los no teóricos “representan un tipo de pensamiento articulado con el diario quehacer de la práctica educativa, práctica que, en una sociedad estratificada se encuentra inserta en un contexto complejo, conflictivo, antagónico y divergente” (pp. 1-2). Este último es el tipo de discurso que se aborda en este trabajo.

En ese sentido, Bolívar (2005) entiende los discursos no teóricos o prácticos normativos como:

un tipo de pensamiento que inscribimos entre la conciencia empírica y el pensamiento teórico, pensamiento que surge de la necesidad de reflexión sobre la práctica para orientarla en función de determinados objetivos sociales que implican particulares expectativas y aspiraciones socio-políticas y político-ideológicas que definen la intencionalidad y sentido de las propuestas educativas (reflexiones producidas desde un **punto de vista ideológico que directamente se expresa en el discurso**)” (p. 3)

De esta manera los discursos no teóricos o prácticos normativos constituyen pensamientos, aspiraciones y expectativas que expresan los diferentes grupos de la sociedad con la finalidad de orientar a la educación hacia una determinada postura ideológica y visión acerca del mundo. Estos discursos pedagógicos no teóricos se expresan por medio de la de artículos de opinión, leyes sobre la educación, documentos educativos, etc.

De acuerdo con Valdivieso (o.p, cit.) los documentos educativos emanados de organizaciones e instituciones internacionales sobre la educación también se consideran discursos pedagógicos no teóricos (p. 1). A la luz de lo planteado en la presente investigación se trabajó con un discurso pedagógico no teórico, pues se selecciono un documento emanado por una institución internacional (OEI) denominado *Metas Educativas 2021: La Educación que queremos para la Generación de los Bicentenarios*. Además, el mencionado documento es clave y fundamental para el desarrollo de esta experticia, ya que de él se extrajo la concepción de docente para hacer el respectivo análisis del discurso en base a los modelo de Análisis Crítico del Discurso (ADC) expuesto anteriormente.

Por lo general para realizar estos análisis se tiene un esquema preestablecido. En esta investigación se ha rediseñado un esquema de análisis crítico de discurso, ajustado precisamente en este caso para analizar el documento *Metas Educativas 2021*. Para la estructuración del esquema se utilizó como apoyo la metodología de

autores como Siegfried Jager,²² Norman Fairclough,²³ Ruth Wodak, Eyra Valdivieso²⁴ y Omaira Bolívar.²⁵ A continuación se muestra el esquema:

Técnica de Análisis Crítico del Discurso Adaptado para analizar el documento Metas Educativas 2021

1. Caracterización general del documento. [Siegfried Jager]
 - ✓ Datos bibliográficos
 - ✓ Tipo de documento
 - ✓ Autor(es): su carácter
2. Ubicación del contexto histórico-social en los planos mundial, latinoamericano y nacional. [Siegfried Jager]
3. Justificación teórico-pedagógica de la selección del artículo. [Siegfried Jager]
4. Superficie textual. [Siegfried Jager]
 - ✓ Subtemas que aborda el artículo (Fragmento discursivos).
5. Resumen de la problemática central del documento. [Siegfried Jager]
6. Definición de las categorías de análisis. [Ruth Wodak]
7. Valoración y punto de vista pedagógico. [Eyra Valdivieso]
 - ✓ Críticas
 - ✓ Propuestas
8. Ideología de base. [Eyra Valdivieso]
 - ✓ Región ideológica
 - ✓ Postura ideológica (política) o actitud socio política del autor.
- 8.1 Afirmaciones pedagógicas basadas en el contenido. [Siegfried Jager]
 - ✓ ¿Qué concepción de Realidad se encuentra en el documento?
 - ✓ ¿Cómo definen Conocimiento en el documento?
 - ✓ ¿Qué noción de Ser humano subyace en el documento?

²² Ver anexo 2, pág. 318

²³ Ver anexo 1, pág. 313

²⁴ Ver anexo 3, pág. 322

²⁵ Ver anexo 4, pág. 334

- ✓ ¿Qué noción de Sociedad puede hallarse en el documento?
- ✓ ¿Qué concepción de Docente puede hallarse?
- ✓ ¿Qué tipo de comprensión se encuentra respecto al concepto de Estudiante?
(Nota: Resaltar cualquier otro concepto pedagógico que sea necesario identificarle su posición ideológica por la cual fue definido)
- ✓ ¿Cuál es la perspectiva de futuro social y/o educativo que establece el documento?

9. Conclusión (Síntesis final). [Omaira Bolívar]

10. Reflexión sobre el análisis. [Norman Fairclough] (Nota: Este correspondería al objetivo número 4 de la investigación).

Breve Exposición del Esquema de la Técnica de Análisis del Discurso

Las técnicas de análisis del discurso son unas herramientas muy útiles para comprender y saber el trasfondo o verdad oculta de un discurso. “sabemos que el lenguaje no es transparente,... que la connotación va con la denotación, que el lenguaje muestra, pero también distorsiona y oculta, que a veces lo expresado refleja directamente lo pensado y a veces solo es un indicio ligero, sutil, cínico.” (Santander, 2011, p. 208)

En el presente trabajo investigativo se ha reestructurado una técnica de Análisis Crítico del Discurso tomando ideas de varios autores como Siegfried Jager, Norman Fairclough, Ruth Wodak, Eyra Valdivieso y Omaira Bolívar, considerando diez aspectos como necesarios a desarrollar para cumplir con los objetivos planteados en esta investigación.

El primer aspecto al que se hace referencia en el esquema de la técnica de análisis del discurso es la ubicación del **contexto histórico-social**, donde se dará a conocer las circunstancias que rodean la existencia del documento, artículo o tema al cual se le aplicará el análisis. Se deberá relatar los acontecimientos, sobre todo los

que tengan relación directa con el objeto de análisis en los planos mundial, latinoamericano y nacional. El contexto específicamente incluye lugar o lugares, historia desde la génesis hasta el fin (para tener una visión completa y poder analizar con mayor precisión el objeto de estudio) y situación social, económica. Política y cultural.

El segundo aspecto tiene que ver con la **caracterización general del documento**. Aquí se debe identificar y plasmar todos los datos bibliográficos del documento: título completo, autor(es), año de publicación, editorial. Se describirá quien es el autor; que hacía antes de escribir el documento y quien es exactamente cuando escribe el documento, además se debe señalar el tipo de documento en cuanto a: artículo, libro, revista, proyecto, conferencia, charla, comunicado, etc. Es importante resaltar que el autor también forma parte del contexto, pero en este caso se colocará toda la información correspondiente al mismo en este apartado de *caracterización del documento* para guardar el orden del esquema propuesto. Además, es “...interesante revisar si la autoría del texto es una institución o un autor independiente. En el caso de ser institución se tratará de desentrañar el interés particular que tiene por dar a conocer el texto discursivo” (Valdivieso, op. cit., p. 11)

El tercer aspecto está relacionado con la **justificación teórico-pedagógica de la selección del artículo**, en la cual el investigador justificará con argumentos teórico-pedagógicos la elección del objeto de análisis, es decir; dirá el por qué escogió ese documento o artículo para aplicarle la técnica de análisis del discurso, por qué ese documento y no otro. Este aspecto mostrará el interés del investigador y la importancia del análisis e investigación, en otras palabras, no influye de manera directa en el análisis, pero expresa la relevancia de la investigación incitando al lector a leerla e interesarse aun más por la educación de su país.

En cuanto al cuarto aspecto correspondiente a la **superficie textual** se deberán sustraer todos los títulos o subtítulos presentes en el documento o artículo. Esto nos

permitirá tener una visión general del texto en su conjunto. El quinto aspecto se refiere al **resumen de la problemática central del texto**, para lo cual, se tomará de todo el discurso los fragmentos principales, aquellos que encierran las ideas precisas y concretas del tema. Es importante tomar en cuenta el planteamiento de la problemática, el objetivo principal perseguido y las posibles soluciones propuestas. Un resumen bien estructurado nos facilitará el análisis del texto.

El sexto aspecto concierne a la **definición de categorías y herramientas de análisis**. Las categorías son los conceptos claves que se utilizan para exponer el tema de investigación y dentro de este esquema de análisis será útil para saber cuáles de esos conceptos guarda, carece o busca fortalecer el artículo o documento objeto de estudio.

El séptimo aspecto referido a la **valoración y punto de vista pedagógico** del discurso, consiste en la identificación de las críticas y propuestas planteadas por el autor. Según Valdivieso (op. cit.), las críticas “se emplean para enjuiciar o valorar de manera positiva o negativa una problemática educativa. Las críticas nos ayudan a dilucidar los propósitos del autor.” (p. 11). En cuanto a la propuesta, la Real Academia Española la define como “proposición o idea que se manifiesta y ofrece a alguien para un fin.” Las propuestas se aprecian como las posibles soluciones al problema planteado y como lo señala la autora antes mencionada apuntan hacia el deber ser de la educación, por tanto se dirige hacia la norma, la regulación y también hacia lo práctico, lo utilitario.

El octavo aspecto es de suma importancia ya que tiene que ver con la **ideología de base** presente en el discurso, siendo este el punto medular del análisis y de la investigación en general. Allí se definirá la *región ideológica* que predomina en el discurso y la actitud socio política del autor. La ideología de base “representa el clima ideológico que domina en la visión (religiosa, moral, política, jurídica, etc.) del autor sobre su realidad, dimensión ideológica desde la cual se produce la reflexión

sobre la educación...” (Bolívar, op. cit., p. 12) Para determinar la región ideológica se empleará el conteo de las nociones claves, fragmentos e hilos discursivos. Además, se identifica las afirmaciones pedagógicas que el discurso contenga acerca de la concepción de realidad, conocimiento, ser humano, sociedad, docente y estudiante. Según Valdivieso (op. cit.):

Todo este sustento muchas veces producto de diversas concepciones teóricas sirve de soporte para exponer y manifestar las proposiciones de carácter pedagógico. Con esto se quiere bienestar de toda una gran colectividad, con el propósito de cumplir con un gran precepto constitucional como es el de brindar una educación integral a la población escolar y universitaria del país, esconde tras de sí, unos intereses y unos objetivos. Estas propuestas educativas están destinadas a cubrir unas expectativas y necesidades de un grupo de la sociedad. (p. 12)

El noveno aspecto hace referencia a la **conclusión o síntesis final del análisis** realizado a todo el discurso. Este aspecto consiste en el “proceso de síntesis e integración de las partes consideradas, lo que permite determinar las implicaciones y relaciones de la ideología de base y las proposiciones para la educación” (Bolívar, op. cit., p. 13). Es decir, se debe establecer la relación que existe entre la valoración y punto de vista pedagógico (críticas, propuestas) con la ideología de base. Y, el último paso corresponde a la **reflexión sobre el análisis**, “en el que el análisis se vuelve reflexivamente sobre sí mismo y se pregunta, por ejemplo, hasta qué punto es eficaz como crítica, si contribuye o no –o si puede contribuir o no- a la emancipación social...” (Fairclough, citado por Wodak y Meyer (Comps.), 2003, p. 187). En este caso, de la presente investigación se desarrollará la reflexión determinando las implicaciones prácticas del docente adoptado por el documento *Metas Educativas 2021*, si este tipo de prácticas conducen a la emancipación, se definirá el deber ser del docente y el cómo formar docentes verdaderamente críticos con deseos de superación, emancipación y transformación social.

Desarrollo del análisis crítico del discurso

1. Caracterización general del documento

El documento (discurso escrito) sometido a análisis en esta investigación se denomina *METAS EDUCATIVAS 2021. LA EDUCACIÓN QUE QUEREMOS PARA LA GENERACIÓN DE LOS BICENTENARIOS*. Donde la primera parte *Metas Educativas 2021*, corresponde al título por lo que está en un tamaño de letra mucho más grande y resaltado en color a diferencia de la segunda parte que está escrita en negro y con un tamaño similar al resto del texto. Se puede decir que el título tiene un tamaño de letra aproximadamente de 22 puntos para las dos primeras palabras y para la última, la cual es el año *2021* de 40 puntos. Ambos están escritos en letra mayúscula sostenida. En el fondo se visualiza el mapa de Iberoamérica dibujado con palabras claves del documento como metas educativas, Iberoamérica, proyecto, futuro, alfabetización, recursos, cultura, escuela, calidad, desarrollo, bienestar, inclusión, docente, alumno, investigación, etc.

Este documento fue impreso en Madrid, España en agosto de 2010 y se encuentra disponible en el portal de la OEI www.oei.org.es. Su presentación es formal como la de cualquier otro libro: está dividido en 9 capítulos, consta de portada, índice presentación, desarrollo de los capítulos y bibliografía. El autor es la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). A continuación se toma del portal OEI la siguiente información textual sobre el mismo:

La Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) es un organismo internacional de carácter gubernamental para la cooperación entre los países iberoamericanos en el campo de la educación, la ciencia, la tecnología y la cultura en el contexto del desarrollo integral, la democracia y la integración regional. Los Estados Miembros de pleno derecho y observadores son todos los países iberoamericanos que conforman la comunidad de naciones integrada

por Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Costa Rica, Cuba, Chile, República Dominicana, Ecuador, El Salvador, España, Guatemala, Guinea Ecuatorial, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, Portugal, Puerto Rico, Uruguay y Venezuela. (<http://www.oei.es/acercadelaoei.php>)

La sede central de su Secretaría General está en Madrid, España, y cuenta con Oficinas Regionales en Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, República Dominicana, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú y Uruguay. La financiación de la OEI y de sus programas está cubierta mediante las cuotas obligatorias y las aportaciones voluntarias que efectúan los Gobiernos de los Estados Miembros y por las contribuciones que para determinados proyectos puedan aportar instituciones, fundaciones y otros organismos interesados en el mejoramiento de la calidad educativa y en el desarrollo científico-tecnológico y cultural. (<http://www.oei.es/acercadelaoei.php>)

La OEI tiene como fines y objetivos generales los siguientes:

- Contribuir a fortalecer el conocimiento, la comprensión mutua, la integración, la solidaridad y la paz entre los pueblos iberoamericanos a través de la educación, la ciencia, la tecnología y la cultura.
- Fomentar el desarrollo de la educación y la cultura como alternativa válida y viable para la construcción de la paz, mediante la preparación del ser humano para el ejercicio responsable de la libertad, la solidaridad y la defensa de los derechos humanos, así como para apoyar los cambios que posibiliten una sociedad más justa para Iberoamérica.
- Colaborar permanentemente en la transmisión e intercambio de las experiencias de integración económica, política y cultural producidas en los países europeos y latinoamericanos, que constituyen las dos áreas de

influencia de la Organización, así como en cualquier otro aspecto susceptible de servir para el desarrollo de los países.

- Colaborar con los Estados Miembros en el objetivo de conseguir que los sistemas educativos cumplan un triple cometido: humanista, desarrollando la formación ética, integral y armónica de las nuevas generaciones; de democratización, asegurando la igualdad de oportunidades educativas y la equidad social; y productivo, preparando para la vida del trabajo y favoreciendo la inserción laboral.
- Colaborar en la difusión de una cultura que, sin olvidar la idiosincrasia y las peculiaridades de los distintos países, incorpore los códigos de la modernidad para permitir asimilar los avances globales de la ciencia y la tecnología, revalorizando la propia identidad cultural y aprovechando las respuestas que surgen de su acumulación.
- Facilitar las relaciones entre ciencia, tecnología y sociedad en los países iberoamericanos, analizando las implicaciones del desarrollo científico-técnico desde una perspectiva social y aumentando su valoración y la comprensión de sus efectos por todos los ciudadanos.
- Promover la vinculación de los planes de educación, ciencia, tecnología y cultura y los planes y procesos socio-económicos que persiguen un desarrollo al servicio del hombre, así como una distribución equitativa de los productos culturales, tecnológicos y científicos.
- Promover y realizar programas de cooperación horizontal entre los Estados Miembros y de éstos con los Estados e instituciones de otras regiones.
- Contribuir a la difusión de las lenguas española y portuguesa y al perfeccionamiento de los métodos y técnicas de su enseñanza, así como a su conservación y preservación en las minorías culturales residentes en otros países. Fomentar al mismo tiempo la educación bilingüe para preservar la identidad multicultural de los pueblos de Iberoamérica, expresada en el plurilingüismo de su cultura. (<http://www.oei.es/acercadelaoei.php>)

2. Ubicación del contexto histórico-social en los planos mundial, latinoamericano y nacional.

El documento titulado “Metas Educativas 2021: la Educación que queremos para la generación de los Bicentenarios” fue presentado por la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) en octubre de 2008, estuvo en debate hasta el año 2010 donde finalmente es aprobado en la XX Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno celebrada los días 3 y 4 de diciembre en la ciudad de Mar del Plata, Argentina. El tema central de la cumbre fue “Educación para la Inclusión Social”. (cfr. Portal SEGIB)

Para este entonces ocurría a **nivel mundial** la crisis económica que en el año 2010 se agravaba aún más. El epicentro de esta crisis mundial se generó a mediados del año 2007 en una de las economías históricamente más sólidas del mundo como lo es la de los Estados Unidos de Norteamérica. En tal sentido, Frenkel y Rapetti (2009) sostienen que “La crisis mundial tiene su origen en el sistema financiero estadounidense. Al ser este el núcleo de una red en la que se interrelacionan los sistemas financieros nacionales de casi todo los países del mundo, la crisis se expandió con gran rapidez” (pp. 86-87). De esta manera, el epicentro de la crisis mundial se encontraba en los Estados Unidos y ello generó un conjunto de efectos directos a los demás mercados de las economías del mundo, ya que esta nación es uno de los países a través de los cuales se interconectan las demás economías. Por esta razón es que la crisis se expandió rápidamente y de esta manera afectando los mercados financieros de los países del mundo.

De hecho esta crisis repercutió en los países de la Unión Europea: en los países que comparten una moneda en común como lo es el euro. El origen de esta crisis europea estuvo en Grecia país que llegó a niveles altos de endeudamiento, más allá de los niveles sostenidos por el grupo de la Comisión Europea. Esta mencionada

crisis trajo como consecuencia que la tasa de desocupación en la región aumentara, que los servicios públicos aumentaran su precio y además el costo de la vida se hizo más elevado. Es así que en los países desarrollados o capitalistas se produjo una gran recesión económica. Al respecto Vera (2010) destaca que “...Estados Unidos, Alemania y Japón –las tres mayores economías desarrolladas –presentaron en forma simultánea caídas del producto interno bruto” (p. 1). Esto evidencia el impacto de la crisis económica en las economías más poderosas del mundo y su consecuencia en la disminución de la producción de los bienes y servicios durante ese tiempo. Es necesario reflexionar y preguntarse a que factores se debió la caída del PIB en estos países donde sus economías son bastante solidas. En ese sentido, esta crisis económica de acuerdo con Alonso (2011) tuvo un efecto planetario pues ha afectado en mayor o menor medida a todas las economías del mundo. Por ello es que se trata de una crisis global que tiene sus repercusiones a escala mundial. (p. 16)

En relación a los efectos de la crisis económica Oller (s.f.) dice que:

Las manifestaciones más acuciantes las encontramos en el continuo aumento de los despidos y del desempleo, el cierre de empresas, las familias que tienen dificultades para cubrir las necesidades más vitales, la precariedad laboral. Asimismo, la crisis está provocando que el número de personas hambrientas y desnutridas en el mundo alcance un nuevo record. Detrás de todo esto se esconde un profundo sufrimiento humano que pide un compromiso moral de los ciudadanos para hacerle frente y encontrar vías de superación. (p. 2)

De esta manera se puede evidenciar los efectos concretos que ha tenido la crisis mundial en la cotidianidad de las personas. Por un lado, esta crisis mundial atentó con el desempleo de la población mundial, ya que muchas empresas debido a que no se podían sostener económicamente se vieron obligadas a reducir su personal. Por otro lado, esta crisis afectó de una u otra forma a las poblaciones más pobres porque estos grupos son los más vulnerables y desfavorecidos ante las catástrofes mundiales. A manera de ejemplo la crisis mundial desencadenó un aumento considerable en los precios al público de alimentos, aumentos en los servicios públicos, lo que contribuyó a que las poblaciones pobres de la humanidad sufriesen

las consecuencias en sus realidades cotidianas. Ante los efectos directos de la crisis económica mundial, el gobierno nacional tuvo que tomar varias medidas para contrarrestar la crisis, entre las que destacan aumento del impuesto al valor agregado en 3% (IVA) y una disminución del presupuesto de la nación en 6,7%. (p. 4). Este recorte presupuestario se debió a la disminución de los precios del barril de petróleo. Esto demuestra que las consecuencias de esta crisis económica tuvieron incidencias en la economía venezolana.

A **nivel latinoamericano**, encontramos que en el año 2010 fue elegido como presidente de Colombia para el periodo 2010-2014 Juan Manuel Santos Calderón, el cual había formado parte del gobierno del *conservador* Andrés Pastrana Arango desempeñándose en el cargo de Ministro de Hacienda (http://www.santospresidente.com/juanmanuel_biography.asp). En Uruguay también ese mismo año José Mujica asume la presidencia. Este fue citado en la presentación que la OEI tiene en su portal o pagina Web cuando dice “Los gobernantes deberíamos ser obligados todas las mañanas a llenar planas, como en la escuela, escribiendo 100 veces “debo ocuparme de la educación”. Porque ahí se anticipa el rostro de la sociedad que vendrá” En cuanto a las independencias, al igual que en Venezuela, Colombia, Argentina, México, Chile celebraron sus bicentenarios.

Con respecto a la educación, el Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento (BIRF) y la Asociación Internacional de Fomento (AIF) facilito a América Latina y el Caribe la segunda mayor proporción de financiamiento (\$ 1.350 millones). Ratifico que la necesidad clave de atención en todos los proyectos nuevos para la educación es la mejora de la calidad de la misma. La mayoría de los proyectos respaldan la enseñanza primaria, la capacitación docente, la administración escolar descentralizada, la participación de las comunidades en las escuelas y la atención a las poblaciones más desfavorecidas, así como la satisfacción de la demanda laboral. (cfr. Informe del Banco Mundial, 2010, p16)

Según el Informe Regional sobre la Educación para Todos (EPT) en América Latina y el Caribe 2011, la mayoría de los países de la región poseen un índice alto de desarrollo humano. Este informe reseña brevemente la situación de la región (América Latina y el Caribe) de la siguiente manera:

Los Estados de América Latina y el Caribe avanzan hacia los objetivos de la EPT, aunque no todos al mismo ritmo. Ya se puede afirmar que muchos de los países de la región probablemente no lograrán todos los objetivos de la EPT en 2015, especialmente en términos de una educación de calidad en su sentido más amplio.

Las desigualdades sociales perduran en la forma de complejos problemas estructurales, que tienen sus raíces en la geografía y la historia de la región. Esta herencia lleva a que se consoliden las diferencias con respecto a la conclusión de la educación primaria y secundaria, y estas brechas tienen como base razones socioeconómicas, territoriales, étnicas y de género.

Si bien el acceso a la escuela primaria ya no parece representar un problema mayor en la región, aún existen falencias en términos del logro académico de los alumnos. El rendimiento escolar es bajo en la mayoría de los países, y constituye una amenaza real en la búsqueda de una educación de calidad para todos. La contratación de docentes debidamente certificados, una mejor capacitación docente y la aplicación de programas de estudio más flexibles que estén centrados en el alumno, son temas directamente relacionados a esta problemática.

Por sobre todas las cosas, la calidad de la educación y, especialmente, el acceso y la calidad de la enseñanza secundaria y de la enseñanza y formación técnica y profesional (TVET), se manifiestan como los principales retos durante los años previos a 2015, y también a futuro. Las intervenciones estratégicas y la reestructuración de las políticas públicas son fundamentales a la hora de abordar estos desafíos. (p. 4)

Ahora bien, haciendo referencia a **nivel nacional**, en el contexto venezolano en el año 2010 se conmemoraría El Bicentenario del grito de Independencia de Venezuela. Más que recordar esta fecha, ello tiene un profundo significado social, histórico y político en la conformación de Venezuela como nación independiente. Esta celebración de los 200 años de la firma del acta de independencia implicaba reflexionar sobre la realidad histórica y la transformación que ha venido teniendo Venezuela al haberse liberado políticamente del imperio español a través de librar la guerra de independencia. En ese sentido, en ese mismo año es aprobado el proyecto *Metas Educativas 2021: La educación que queremos para la generación de los Bicentenarios*. Este proyecto cobra sentido y significado en el hecho de que procura

formar ciudadanos críticos que rescaten esas ansias de libertad que recorrieron a Iberoamérica. Es así que surge en medio de una celebración histórica y de gran importancia para Venezuela como lo son sus 200 años de independencia.

Igualmente en el año 2010 estaba dándose la coyuntura política entre los dos sectores de la sociedad: oficialistas y opositores por ganar la mayor cantidad de curules para los diputados de la Asamblea Nacional. Los diputados candidatos del gobierno hacían su campaña planteando que esta nueva Asamblea Nacional haría un parlamentarismo de calle, es decir que desarrollaría un conjunto de leyes conforme a las necesidades del pueblo venezolano lo que implicaría escuchar y dialogar con los diversos sectores de la sociedad. De esta manera el sector oficialista, es decir los que apoyan al Gobierno de Hugo Chávez lograron obtener la mayoría de diputados para el período legislativo 2010-2014.

Sin embargo, previo a la aprobación del proyecto *Metas Educativas 2010* en la realidad nacional se estaba discutiendo la aprobación de la nueva Ley Orgánica de Educación. Esta discusión tenía varios años dándose en la opinión pública con los diversos sectores involucrados en el tema educativo. Así, en el año 2009 la Asamblea Nacional aprobó la nueva Ley Orgánica de Educación (LOE) con el objeto de darle una nueva orientación a la educación venezolana. La importancia de esta Ley de Educación radica en que muestra los fines de la sociedad para la educación y abre los caminos y posibilidades para la formación de un Ser Humano que logre transformar la sociedad. Esta educación es definida como un derecho humano que debe formar integralmente al Ser Humano y desarrollar su potencial. Como lo plantea la LOE (2009) “La educación regulada por esta ley se fundamenta en la doctrina de nuestro libertador Simón Bolívar, en la doctrina de Simón Rodríguez, en el humanismo social y está abierta a todas las corrientes del pensamiento.” (p. 20). Es así que los fines de esta educación se sustentan bajo el pensamiento de libertad y de emancipación. Con ello se propone construir una educación que tenga como premisa y orientación el ideal libertario de Simón Bolívar. Y además es una educación que respeta y tiene

amplitud hacia todas las corrientes del pensamiento lo que implica aceptar y ver como normal la diferencia de los sujetos que conforman a la educación. El hecho de que está abierta a las corrientes de pensamiento supone que los sujetos estarán en la libertad de acuerdo con su pensamiento y reflexión de escoger una o determinadas ideologías, pensamientos, para desarrollar su práctica social.

Ahora bien, el contexto mundial caracterizado por la ocurrencia de la recesión económica generada en los países capitalistas, principalmente en los Estados Unidos tuvo su impacto en la economía venezolana en los precios del barril de petróleo. Es así que Vera (2008) describe que para diciembre del año 2008 los precios del barril de petróleo de Venezuela se ubico en 31,55\$. Pero durante el año 2009 el barril de petróleo tuvo una recuperación en su valor, pues llego a estar en 56,93\$. Sin embargo, antes de producirse la crisis económica el barril de petróleo estaba rondando los 100\$ (p. 8). Con ello se demuestra que la economía nacional no se vio (sumamente) afectada por la recesión económica, pues al no disminuir el ingreso petrolero esto impactaría positivamente en los diversos sectores de la economía y en la población en general.

3. Justificación teórico-pedagógica de la selección del artículo

La educación se ve como la única alternativa para mejorar la calidad de vida y progreso de un país, por eso en Venezuela y en Latinoamérica se han venido planificando proyectos en aras de mejorar y conseguir una educación y escolaridad de calidad. Para lograr este objetivo los ministerios educativos de cada nación y organismos rectores en el área como la UNESCO, Banco Mundial, Comisión Económica para América Latina (CEPAL), Mercosur Educativo, etc., realizan esfuerzos compartidos que deben ser apoyados por los docentes y estudiantes universitarios. Una manera de hacerlo es revisando, evaluando y analizando los proyectos y propuestas presentados por estos. Con estas acciones estaremos seguros hacia donde estos organismos dirigen el rumbo de la educación, se critica de manera

constructiva las deficiencias y a la vez se aporta ideas con el fin de crear interrogantes que generen debate sobre el tema, se profundiza y se buscan posibilidades de mejorar y transformar la realidad educativa. La calidad de la educación no solo es responsabilidad de estas organizaciones sino de todos los ciudadanos, por tanto todos debemos de una u otra forma contribuir con la mejora de la misma.

En este sentido, nosotros como estudiantes universitarios y más aún en el área educativa decidimos aportar este análisis y, optamos hacerlo al documento *Metas Educativas 2021. La educación que queremos para la generación de los Bicentenarios* por ser el máximo y principal proyecto que se tiene actualmente en organismos multilaterales para mejorar la educación de América Latina y el Caribe. Es un proyecto muy abarcador que tiene muchas metas a cumplir; un proyecto en que toda América Latina y el Caribe tiene los ojos puestos, por lo que está en plan de ejecución, revisión y evaluación. Es realmente un proyecto para leer, analizar y debatir.

4. Superficie textual

El documento objeto de análisis está estructurado por capítulos en los cuales se analiza la situación educativa de Iberoamérica, los desafíos, hacia donde se quiere ir juntos, se formulan 11 metas generales, 27 metas específicas y 38 indicadores con sus niveles de logro. Es importante resaltar aquí que para el análisis del discurso (para trabajar la problemática **docente** por ejemplo) se tomaron en cuenta los primeros cuatro capítulos a razón de lo extenso del documento, de esta manera se facilitará el desarrollo de la técnica del análisis asumida. Los subtemas que aborda el documento en esos cuatro capítulos son los siguientes:

1. Los Bicentenarios, una oportunidad para la educación iberoamericana.
 - Los bicentenarios de las independencias.
 - El significado del proyecto.
 - Objetivos del milenio y declaración mundial de educación para todos: antesala de las metas educativas 2021.

- De 2015 a 2021: una etapa como término y para tomar impulso.
 - La integración de las dos agendas educativas.
 - Las Metas Educativas 2021: un proyecto colectivo y decisivo.
2. Situación y desafíos en la educación Iberoamericana.
- Los avances en acceso, progresión y culminación educativa.
 - Pobreza, desigualdad, exclusión y transmisión intergeneracional de las oportunidades educativas.
 - La agenda pendiente y los grandes desafíos educativos para el siglo XXI.
3. Significado y alcance de las Metas Educativas: ¿hacia dónde queremos ir juntos?
- gobernabilidad y participación social.
 - Educar en la diversidad.
 - Atención integral de la primera infancia.
 - Garantizar el acceso a la educación.
 - Una apuesta integral por la calidad de la enseñanza.
 - Educación técnico-profesional (ETP).
 - Alfabetización y educación a lo largo de la vida.
 - Desarrollo profesional de los docentes.
 - Ampliar el espacio Iberoamericano del conocimiento y fortalecer la investigación científica.
 - Invertir más e invertir mejor.
 - Seguimiento y evaluación del proyecto “Metas Educativas 2021”
4. Las Metas Educativas, sus indicadores y sus niveles de logro.
- Meta general primera... (*n. así sucesivamente hasta la décimo primera*)

5. Resumen de la problemática central del documento.

El documento *Metas Educativas 2021. La Educación que queremos para la Generación de los Bicentenarios* es un proyecto que establece los objetivos y metas que la educación Iberoamericana ha de alcanzar en el año 2021. El inicio de este proyecto se hace en la conmemoración de los Bicentenarios de las independencias de

la mayoría de los países Iberoamericanos, con la intención de aprovechar la motivación del momento histórico. Es un proyecto que busca recuperar en once años buena parte del retraso histórico de la región en el ámbito social y educativo. Su principal objetivo es responder de manera satisfactoria a las demandas sociales, para lo cual se plantea metas como lograr que los alumnos estudien por más tiempo con calidad, equidad e inclusión, se pretende que antes del año 2015 todos los niños tengan acceso a una enseñanza primaria, obligatoria, gratuita, de calidad y que la terminen. Además, se busca aumentar el número de adultos alfabetizados y la participación ciudadana en la acción educadora, facilitar nexo entre enseñanza y empleo, ampliar el acceso a la educación superior, **mejorar la formación docente**, fortalecer la investigación científica, etc. Estas metas “han de ser una referencia y estímulo para el esfuerzo solidario y el compromiso colectivo de los países Iberoamericanos en el marco de la integración cultural, histórica y educativa que ha de estar cimentada en la unidad dentro de la diversidad.” (OEI, 2010, p. 16). Se busca pues, cohesionar a los países Iberoamericanos en el trabajo de objetivos comunes para construir sociedades justas y democráticas, sociedades que solo se pueden lograr a través de una educación de calidad y trabajando solidariamente. *(Nota: resumen realizado del documento metas educativas 2021, por tanto las ideas son propiedad de la OEI)*

6. Definición de las categorías de análisis.

Las categorías de análisis principales de la presente investigación son: educador neocolonizado, educador liberado, pedagogía crítica y las categorías de análisis de la perspectiva Dialéctica-Crítica: dialéctica, historia, ideología, praxis, ya definidas en el capítulo II correspondiente al marco teórico y en el capítulo VI correspondiente al análisis del documento Metas Educativas 2021.

7. Valoración y punto de vista pedagógico.

- ✓ Críticas

Algunas de las críticas presentes en el documento Metas Educativas 2021 son:

- La desigualdad económica en el conjunto de la región sigue siendo más acusada que en otras regiones del planeta: en 2004, el consumo del 20% más pobre de la población solo representaba el 2,7% del consumo nacional. Los avances constatados en el ámbito educativo se acompañan de insuficiencias, retrasos y grandes disparidades. (p. 18)

- La región en su conjunto está a punto de conseguir la enseñanza primaria universal, pero necesita mejorar la calidad de esta y acabar con las grandes disparidades que se dan en detrimento de algunas áreas geográficas y de determinados grupos socioeconómicos y étnicos. La mayoría de los países no han conseguido alcanzar el objetivo de la paridad entre los sexos, fijado para 2015... La alfabetización de los adultos sigue representando en algunos países un motivo de grave preocupación con respecto a la consecución de la Educación Para Todos (EPT). (p. 19)

- Es un riesgo cumplir los objetivos pendientes del siglo XX con los mismos esquemas que los países utilizaron en el pasado y, también lo es el considerar que los nuevos retos que proceden de la sociedad de la información y del conocimiento pueden abordarse como si no hubiera diferencias en la región con los países más avanzados. (p. 24)

- Es preciso no olvidar las diversas formas de discriminación que han sufrido las minorías étnicas y culturales a lo largo de su historia: unas, vinculadas a los problemas para su acceso a la educación y a la participación en la sociedad; otras, relacionadas con la falta de reconocimiento de sus derechos culturales y lingüísticos por la hegemonía de políticas que pretendían su asimilación a la cultura mayoritaria o dominante. (p. 58)

- La falta de adecuación, de relevancia y pertinencia en los currículos, obstaculiza el ingreso de las minorías étnicas y culturales al sistema escolar, dada la escasa vinculación entre su cultura y entorno con las materias impartidas en las escuelas. (p. 58)

- Unas de las manifestaciones más graves de la falta de cobertura educativa y de los problemas de acceso real a la escuela es el analfabetismo: la máxima expresión de vulnerabilidad educativa que acentúa el problema de la desigualdad, por cuanto mientras no se pueda acceder al conocimiento se hará más difícil poder acceder a un mejor bienestar. (p. 60)
- La desigualdad y exclusión social, fenómenos extraescolares tan problemáticos en la región, se ven reproducidas por el sistema educacional en el nivel de resultados y oportunidades asociadas. (p. 69)
- Las inmensas demandas de transformación pedagógica que se les ha exigido a los docentes en las últimas décadas no han sido acompañadas de los debidos procesos de cambio de las instituciones que lo forman, ni de las condiciones de trabajo y de desarrollo profesional necesarias. (p. 75)
- Los establecimientos educacionales se encuentran excesivamente centralizados. (p. 79)
- A pesar de los progresos en el acceso a la educación, persiste una *calidad educativa*²⁶ deficiente al tiempo que se mantienen profundas desigualdades. (p. 85)
- No parece que las reformas educativas impulsadas hasta aquí hayan logrado sus objetivos programáticos, por lo que sería necesario plantearse nuevas estrategias capaces de conseguir con mayor acierto sus finalidades. (p. 85)
- Los avances conseguidos por el empeño puesto en la gestión, en la descentralización y en la estandarización no han sido suficientes para resolver los problemas pendientes por las limitaciones de semejantes estrategias: se olvidaba la importancia del contexto social, se desatendía la diversificación de la oferta educativa que pudiera dar respuesta a las diferencias de las escuelas y de los alumnos, y se reducía la profundidad, la interrelación, la amplitud y la creatividad en el currículo por poner el énfasis en determinadas competencias que debían ser evaluadas. (p. 85)

²⁶ Ver pág. 172

- No es posible una educación equitativa en una sociedad tan desigual como la iberoamericana. (p. 86)
- Hacen falta escuelas en muchos lugares, escuelas dignas en otros y buenas escuelas que despierten el interés de los alumnos por el aprendizaje en todas partes. (p. 102)
- La actual generación de jóvenes es la que ha tenido más años de escolaridad y ha alcanzado mayor nivel educativo, pero es la que tiene más dificultades, no solo para encontrar empleo sino, además, para que este se corresponda con la formación alcanzada. (p. 125)
- Todavía acceden a la **docencia** (s.n.) profesionales sin formación pedagógica, especialmente en escuelas secundarias, comunidades indígenas y zonas desfavorecidas. En estas regiones las escuelas tienen dificultades para atraer y retener docentes titulados y proporcionar una educación de calidad al alumnado. (p. 135)
- No cabe duda de que el retraso educativo y social de los países iberoamericanos, aunado a sus profundas desigualdades, son los factores que están en el origen de la escasa presencia de los científicos e investigadores en el campo internacional. Junto con ellos, habría que apuntar también el reducido apoyo a los investigadores, la escasa movilidad de los científicos y la insuficiente defensa del español y del portugués como lenguas de referencia en el campo de la ciencia. (p. 137)
- Actualmente la inversión que realizan los países de la región en investigación y desarrollo (I+D) es débil. (p. 138)

✓ Propuestas

- Adecuar la *Educación Para Todos* (EPT) y su desarrollo a la situación de cada país, teniendo en cuenta el punto de partida de cada uno de ellos, la fortaleza de sus instituciones, sus posibilidades futuras y la cooperación requerida. (p. 20)
- Implicar al conjunto de la sociedad y no solo al sistema educativo en los procesos de cambio e impulsar en la región el progreso científico y tecnológico... (p. 24)

- Los esfuerzos no deben descansar solamente en la ampliación de la cobertura en sí misma sino, además, en la creación de condiciones que garanticen el acceso de los niños y jóvenes a una educación de calidad, inclusiva, multicultural y que fomente la diversidad y la democracia. (p. 36)
- Las políticas públicas a favor del profesorado necesitan tener en cuenta los contextos y condiciones desfavorables para remover los posibles obstáculos que limitan el éxito de determinadas iniciativas orientadas de forma específica a su desarrollo profesional... Las propuestas para mejorar la situación del profesorado deben basarse en enfoques contextuales e integrales, en los que se tenga en cuenta todos los factores que contribuyen a facilitar el trabajo de los docentes. (p. 76)
- Los **profesores y directivos** (s.n.) de la escuela deben contar con espacios de interacción que les permitan reflexionar más allá de las necesidades disciplinarias y administrativas contingentes, que normalmente capturan la agenda de las reuniones del personal directivo. Hay que hacer de la escuela una comunidad educativa y reconocer que su principal objetivo es el aprendizaje y la adquisición de conocimiento de sus alumnos. (p. 77)
- Hay que avanzar hacia un funcionamiento de los sistemas educacionales mas descentralizado, ágil y flexible. (p. 80)
- Es preciso universalizar la oferta de educación inicial, primaria y secundaria, lograr que todos los niños y jóvenes tengan doce años de educación obligatoria, mejorar la calidad educativa y las competencias de los alumnos en consonancia con las exigencias de la sociedad, desarrollar un sistema integrado de educación técnico-profesional y elevar el nivel educativo y cultural del conjunto de la población. (p. 85)
- Es necesario avanzar en la sociedad del conocimiento y de la información, incorporar las nuevas tecnologías en el proceso de enseñanza y de aprendizaje, diseñar currículos acordes con las competencias que los alumnos van a necesitar para integrarse de forma activa en la sociedad y en el mundo laboral, e incorporar

en las escuelas el progreso científico, la innovación educativa y los nuevos significados de la cultura. (p. 85)

- Es necesaria una nueva dinámica que acelere la transformación educativa con el fin de resolver los retrasos históricos acumulados y para conseguir que la región pueda competir en un mundo globalizado. (p. 86)

- Es necesario diseñar y desarrollar sistemas de evaluación que permitan conocer los logros de los alumnos en la adquisición de sus competencias básicas, pero también la eficiencia de las instituciones educativas, la coordinación interinstitucional, el funcionamiento de las escuelas el trabajo de los docentes y la participación social en la actividad educativa. (p. 86)

- Se hace indispensable contar con un docente preparado y apto para atender las disímiles necesidades de los discentes. (p. 97)

- Para que un niño pueda completar con éxito la trayectoria educativa esperada, es necesario un nivel aceptable de bienestar en su familia, el cual hace posible que se le dé a su educación la prioridad que merece. (p. 102)²⁷

- Los esfuerzos deben concentrarse no solo en la cobertura y el acceso, sino también en la progresión y conclusión del ciclo educativo, especialmente para la población más pobre. (p. 103)

- Los contenidos de los programas deben buscar adecuarse a los intereses de los alumnos, que representen actividades significativas para sus vidas y de esa manera aumentar la motivación. (p. 107)

- La formación de ciudadanos, el desarrollo de la participación ciudadana, junto con una conciencia democrática, deberían constituirse como elementos centrales en el currículo educativo. (p. 110)

²⁷ Es necesario que tenga una vivienda digna, una buena alimentación, medicina, deportes, arte, uniformes, laboratorios, trabajos de campo, escuelas cercanas y con puestos escolares suficientes, etc.

- Solo desde los cambios que se llevan a cabo en el proceso de enseñanza y aprendizaje puede contribuirse realmente a elevar el nivel de las competencias básicas de los alumnos. (p. 125)
- Establecer una vinculación más estrecha entre la educación y la educación técnico-profesional. (p. 125)
- Las *políticas públicas*²⁸ a favor del profesorado necesitan tener en cuenta estos contextos (social y cultural determinado) y condiciones (educativas y laborales específicas) para remover los posibles obstáculos que limitan el éxito de determinadas iniciativas orientadas de forma específica al desarrollo profesional de los docentes. (p. 134)
- Las políticas que pretenden mejorar la calidad de la enseñanza y el desarrollo profesional de los docentes han de asumir compromisos a mediano plazo, y deben buscar los acuerdos políticos y sociales necesarios que aseguren su mantenimiento a lo largo del tiempo. (p. 135)

Algunos comentarios:

1. Las propuestas van orientadas a alcanzar una educación de calidad en el sentido de que los alumnos aprendan a conocer, a hacer, a vivir juntos y aprendan a ser. Que todo aquel que quiera estudiar tenga acceso al sistema escolar y logre culminar los periodos escolares o como ellos (OEI) textualmente lo dicen “estudien por más tiempo”. Estos elementos son importantes para la calidad de la educación, pero lo que queremos resaltar aquí es que en ningún momento mencionan que es necesario también enseñar a los alumnos a pensar críticamente.

²⁸ Las políticas públicas son “las sucesivas respuestas del Estado (del “régimen político” o del “gobierno de turno”) frente a situaciones socialmente problemáticas. (Salazar, citado por Salazar, s.f., p. 47). Para Kraft y Furlong (citados por Olavarría, 2007), una política pública “es un curso de acción (o inacción) que el Estado toma en respuesta a problemas sociales.” (p. 16)

2. Se evidencia un lenguaje genérico gramatical masculino que designa indistintamente hombres y mujeres. Este tipo de lenguaje puede traer problemas de androcentrismo y de sexismo.
3. Los contenidos de los programas curriculares no solo deben adecuarse a los intereses o necesidades de los alumnos como lo menciona el documento, sino también a los intereses de la nación (en independencia y desarrollo).

8. Ideología de base.

✓ Región ideológica

Pedagógica / Filosófica (Nota: Aspecto desarrollado en el apartado del *análisis de la concepción de docente presente en el documento desde las categorías*. Página 214)

✓ Postura ideológica (política) o actitud socio política del autor.

La OEI mantiene en este discurso objeto de estudio una actitud socio-política reformista. Según Valdivieso, esta actitud socio-política “se corresponde con las críticas bien marcadas que elabora el autor para cuestionar aspectos del sistema educativo que él considera esta mal concebido. En este sentido, se proponen cambios... *parciales* (s.n.) al sistema social” (p. 14). Siguiendo la idea, se puede notar en las críticas anteriores que la OEI cuestiona el sistema de educación de Latinoamérica y el Caribe como un sistema que tiene muchas deficiencias y retraso con relación a los países desarrollados: desigualdad económica, discriminación de las minorías étnicas y culturales, falta de pertinencia de los currículos con las necesidades de los estudiantes y de la sociedad, analfabetismo, pocas escuelas dignas, falta de vinculación de la escuela con el ámbito laboral, poco recurso económico asignado para la educación, etc., son algunas de esas deficiencias que definen la educación de la región como una educación de baja calidad. La OEI

crítica a la *Educación Para Todos (EPT)*²⁹, iniciativa anterior al proyecto Metas Educativas 2021 la cual se proponía mejorar la educación en base a seis objetivos principales a alcanzar antes del 2015. En una sección que expone la situación de América Latina y el Caribe frente a las Metas de EPT hasta el año 2008, la OEI cita que la región necesita mejorar la calidad de la enseñanza primaria universal (EPU) y acabar con las grandes disparidades que aún existen. Además, resalta que la mayoría de los países no han conseguido alcanzar el objetivo de paridad entre los sexos que se propusieron alcanzar para el 2005. Muchos niños no se benefician en general de los programas de atención y, con respecto a la alfabetización de adultos ha incrementado poco en algunos países. (cfr. OEI, 2010, p. 19)

Ahora bien, en base a todas estas críticas o deficiencias del sistema educativo en América Latina y el Caribe la OEI propone cambios, empezando por la consecución de los *Objetivos de Desarrollo del Milenio*³⁰ y de la Educación Para

²⁹ La iniciativa Educación para Todos (EPT) es un compromiso mundial para dar educación básica de calidad a todos los niños, jóvenes y adultos. En el Foro Mundial sobre la Educación (Dakar, 2000), 164 gobiernos se comprometieron a hacer realidad la EPT y definieron seis objetivos que debían alcanzarse antes de 2015. Estos objetivos son: 1: Extender y mejorar la protección y educación integrales de la primera infancia, especialmente para los niños más vulnerables y desfavorecidos. 2: Velar porque antes del año 2015 todos los niños, y sobre todo las niñas y los niños que se encuentran en situaciones difíciles, tengan acceso a una enseñanza primaria gratuita y obligatoria de buena calidad y la terminen. 3: Velar por que las necesidades de aprendizaje de todos los jóvenes y adultos se satisfagan mediante un acceso equitativo a un aprendizaje adecuado y a programas de preparación para la vida activa. 4: Aumentar de aquí al año 2015 el número de adultos alfabetizados en un 50%, en particular tratándose de mujeres, y facilitar a todos los adultos un acceso equitativo a la educación básica y la educación permanente. 5: Suprimir las disparidades entre los géneros en la enseñanza primaria y secundaria de aquí al año 2005 y lograr antes del año 2015 la igualdad entre los géneros en relación con la educación, en particular garantizando a las jóvenes un acceso pleno y equitativo a una educación básica de buena calidad, así como un buen rendimiento. 6: Mejorar todos los aspectos cualitativos de la educación, garantizando los parámetros más elevados, para conseguir resultados de aprendizajes reconocidos y mensurables, especialmente en lectura, escritura, aritmética y competencias prácticas. (<http://www.unesco.org/new/es/our-priorities/education-for-all/>)

³⁰ Los Objetivos de Desarrollo del Milenio son: 1: Erradicar la pobreza extrema y el hambre. 2: Lograr la enseñanza primaria universal. 3: Promover la igualdad entre los géneros y la autonomía de la mujer. 4: Reducir la mortalidad infantil. 5: Mejorar la salud materna. 6: Combatir el VIH/SIDA, el paludismo y otras enfermedades. 7: Garantizar el sustento del medio ambiente. 8: Fomentar una asociación mundial para el desarrollo. (<http://www.undp.org/content/undp/es/home/mdgoverview/>)

Todos en condiciones o estrategias diferentes y por tanto los toma en cuenta en el proyecto Metas Educativas 2021. La OEI resalta que para cumplir los objetivos de la EPT hay que hacer énfasis en la necesidad de contribuir con los países más pobres económicamente, ya que, “el cumplimiento de la EPT con criterios de calidad exige tener en cuenta las condiciones económicas y sociales de la población, sobre todo de aquellos sectores más desprotegidos” (OEI, 2010, p. 19). Además, propone adecuar sus planteamientos a las diversas situaciones de los países. Esta y las demás propuestas plasmadas en el aspecto anterior (p. 17) son cambios que propone la OEI con el fin de mejorar la educación de la región (América Latina y el Caribe).

Con todo lo dicho anteriormente, se puede notar que el autor del documento *Metas Educativas 2021*, busca **reformar** la educación de los países incluidos en dicho proyecto, ya que, critica el actual estado de la educación y propone **mejorarla** rehaciendo estrategias y políticas educativas para conseguir los **cambios** deseados. Este documento en su totalidad es una propuesta que se resume en las 11 metas generales planteadas a lograr desde finales del año 2010 hasta el 2021, articulado con la participación social, los programas de acción compartidos, la financiación, el seguimiento y la evaluación de su desarrollo y ejecución. Es una propuesta de cambios graduales y parciales. Graduales en el sentido de que plantea cambios en consecución de los planes o proyectos anteriores, de manera progresiva. Y parciales por lo que no busca transformar en su totalidad la educación de Iberoamérica, sino mejorarla “erradicando” todas aquellas deficiencias mencionadas anteriormente.

En el mencionado documento se pueden encontrar fragmentos discursivos que reflejan esta actitud reformista, uno de ellos es el siguiente:

Fortalecer las políticas educativas y culturales, tendientes a asegurar el derecho a la educación de calidad desde la primera infancia, la cobertura universal y gratuita de la primaria y secundaria y a mejorar las condiciones de vida y las oportunidades reales de las y los jóvenes, que permitan su

crecimiento integral para lograr mayores niveles de inclusión y desarrollo social en nuestros países y avanzar en la consolidación del Espacio Iberoamericano del Conocimiento,... (OEI, 2010, p. 25)

La cita expresa querer conseguir mayor calidad educativa y para lograrlo necesita realizar algunos cambios o mejoras evidenciados en los conceptos: *fortalecer, mejorar, crecimiento, mayores niveles, avanzar*. Estos conceptos empleados en la cita denotan el sentido de pretender **reformar** el sistema escolar en América Latina y el Caribe. De esta misma manera se evidencia en las metas del documento esa actitud reformista.

Las Metas Educativas	
Meta general primera	Reforzar y ampliar la participación de la sociedad en la acción educadora
Meta general segunda	Lograr la igualdad educativa y superar toda forma de discriminación en la educación
Meta general tercera	Aumentar la oferta de educación inicial y potenciar su carácter educativo
Meta general cuarta	Universalizar la educación primaria y la secundaria básica, y ampliar el acceso a la educación secundaria superior
Meta general quinta	Mejorar la calidad de la educación y el currículo escolar
Meta general sexta	Favorecer la conexión entre la educación y el empleo a través de la educación técnico profesional (ETP)
Meta general séptima	Ofrecer a todas las personas oportunidades de educación a lo largo de toda la vida
Meta general octava	Fortalecer la profesión docente
Meta general novena	Ampliar el espacio iberoamericano del conocimiento y fortalecer la investigación científica
Meta general décima	Invertir más e invertir mejor
Meta general décimo primera	Evaluar el funcionamiento de los sistemas educativos y del proyecto “Metas Educativas 2021”

Fuente: OEI (2010). Metas Educativas 2021. La Educación que Queremos para la Generación de los Bicentenarios, Pág. 147.

8.1 Afirmaciones pedagógicas basadas en el contenido.

- ✓ ¿Qué concepción de Realidad se encuentra en el documento?
 - ✓ ¿Cómo definen Conocimiento en el documento?
 - ✓ ¿Qué noción de Ser humano subyace en el documento?
 - ✓ ¿Qué noción de Sociedad puede hallarse en el documento?
 - ✓ ¿Qué concepción de Docente puede hallarse?
 - ✓ ¿Qué tipo de comprensión se encuentra respecto al concepto de Estudiante? (Nota: Desarrollados en el apartado de las concepciones teórico-Pedagógicas que signan el documento *Metas Educativas 2021*. Página 237)
-
- ✓ ¿Cuál es la perspectiva de futuro social y/o educativo que establece el documento?

El proyecto *Metas Educativas 2021* aspira sociedades democráticas, igualitarias, abiertas, solidarias e inclusivas. Sociedades desarrolladas; con buen movimiento económico, con alto nivel de educación de calidad, con ciudadanos cultos y libres. Aspira una sociedad que este interrelacionada con la educación, con la escuela, donde la gran mayoría de los ciudadanos e instituciones sean partícipes de los problemas y proceso educativo.

Aspira una educación de calidad reconocida e inclusiva, donde los alumnos estudien por más tiempo. Para la OEI una educación de calidad es aquella que cumple con los objetivos primordiales o aprendizajes fundamentales contenidos en el informe Delors (1996), aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. (cfr. OEI, 2010, p. 104). De igual manera para conseguir esa calidad educativa aspira tener docentes capacitados y procesos de evaluación para valorar las dimensiones principales de la calidad del sistema educativo.

9. Conclusión (Síntesis final)

La Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) es el organismo encargado de la cooperación entre los países iberoamericanos en cuanto a educación, ciencia, tecnología y cultura. La OEI propone el proyecto Metas Educativas 2021 debido a la precaria situación educativa de la región; alto índice de analfabetismo, exclusión, abandono escolar, disparidad entre sexos, discriminación, escasa formación docente, desigualdad, etc. Iberoamérica es una de las regiones más inequitativas del mundo. Tiene realidades nacionales muy diversas desde el punto de vista educativo, cultural, económico y social. La pobreza ha sido reducida, pero aun tiene dificultades para reducirla a la mitad y cumplir con la mete del milenio referida a esta. La crisis económica global sin duda que afecta a todos los países y aumenta la pobreza. Es cierto que comenzó y tiene auge en los países más desarrollados, pero al mantener deprimida a las economías de esos países, puede llegar a tener efecto en las economías locales. En todo este contexto surge el proyecto Metas Educativas 2021 con el fin de mejorar la calidad educativa de Iberoamérica y responder satisfactoriamente a las demandas sociales.

La OEI como autor del mencionado documento sostiene en ese discurso una actitud socio-política reformista, puesto que se propone mejorar (la *educación*³¹ y) el sistema escolar de Iberoamérica haciendo cambios parciales; reforzar y ampliar la participación de la sociedad en la acción educadora y escolar, lograr la igualdad educativa y escolar, ampliar el acceso al sistema escolar, mejorar la calidad de la educación, favorecer la conexión entre educación, capacitación y el empleo, ofrecer a todas las personas oportunidades de educación a lo largo de toda la vida, fortalecer la profesión docente, etc. Además, aspira tener docentes mejor formados y capacitados,

³¹ Cabe destacar aquí que, cuando en el documento *Metas Educativas 2021* utilizan la palabra *Educación* se refieren en gran manera al *Sistema Escolar*. Utilizan *Educación* como sinónimo de *Sistema Escolar*. (Los autores)

pero consideramos que con un modelo conservador, formaría pues, docentes técnicos e instrumentalistas.

10. Reflexión sobre el análisis. [Norman Fairclough] (Nota: Este correspondería al objetivo número 4 de la investigación, desarrollado en el capítulo. Página 257).

En este capítulo se expuso la técnica de análisis empleada para el análisis del discurso presente en el documento *Metas Educativas 2021: La educación que queremos para la generación de los Bicentenarios*, se desarrolló algunos aspectos necesarios y otros complementarios de la estructura de la técnica de análisis con la cual se trabajó en esta investigación. A continuación se desarrollará el análisis concreto del mencionado documento.

CAPÍTULO VI

ANÁLISIS DEL DOCUMENTO METAS EDUCATIVAS 2021

CAPÍTULO VI

ANÁLISIS DEL DOCUMENTO METAS EDUCATIVAS 2021

Este capítulo presenta el análisis del documento *Metas Educativas 2021. La Educación que Queremos para la Generación de los Bicentenarios*. En el análisis se describe la concepción de docente adoptada por el documento. Dicha concepción también se analiza desde las categorías: dialéctica, historia, ideología, praxis, docente neocolonizado y docente liberado, correspondientes al enfoque crítico asumido en la investigación. Y, desde las perspectivas epistemológicas Empírico-Analítica; Fenomenológica, Hermenéutica y Lingüística; y, Dialéctico-Crítica, haciendo énfasis en esta última y específicamente en la Pedagogía Crítica. Además se desarrollan las concepciones teórico-pedagógicas que signan el mencionado documento.

Concepción de Docente adoptada por el Documento Metas Educativas 2021

El Proyecto “*Metas Educativas 2021. La Educación que queremos para la Generación de los Bicentenarios*” toma al *docente* como un actor indispensable para mejorar y transformar la educación en un sistema educativo y escolar de calidad. El *docente* es de suma importancia en el proceso de elevar la calidad de la educación iberoamericana, es por esto que dicho proyecto destaca el fortalecimiento de la profesión docente y aparta para ello la meta general octava y dentro de esta, dos metas específicas, la 20 y la 21; las cuales son: Mejorar la formación inicial del profesorado de primaria y secundaria y, Favorecer la capacitación continua y el desarrollo de la carrera profesional docente.

Asimismo, la OEI como organismo principal en el proyecto, considera en su actuación como uno de los ejes prioritarios el *fortalecimiento de la profesión docente*. En este sentido se ha planteado para estos próximos años los siguientes propósitos:

- Colaborar con los países y con las agencias de acreditación de la calidad de la enseñanza³² para lograr que toda la oferta de formación del profesorado obtenga la acreditación correspondiente.
- Contribuir a mejorar los sistemas de acceso a la profesión docente.
- Desarrollar experiencias innovadoras para el apoyo a los profesores principiantes.
- Colaborar en el diseño de modelos para la formación en ejercicio de los profesores y para su desarrollo profesional.
- Acompañar iniciativas que mejoren la organización y el funcionamiento de las escuelas y que repercutan de forma positiva en el trabajo de los docentes.
- Apoyar la creación de redes de profesores que desarrollen proyectos innovadores. (OEI, 2010, p. 136)

Con estos propósitos la OEI asume pasar literalmente a la acción para tratar de evitar que su discurso quede lejos de la gestión y de la práctica. Textualmente expresan que quieren evitar lo expuesto por Antonio Nóvoa³³ (2009) y así lo citan:

³² Agencias de Acreditación de los países miembros de la Red Iberoamericana para la Acreditación de la calidad de la educación superior (RIACES); Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) de Argentina; Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (CONAES) de Bolivia; Sistema Nacional Avaliação da Educação Superior (SINAES),... de Brasil; Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado (CNAP),... de Chile; Consejo Nacional de Acreditación. Acreditación de Programas Pregrado (CNA),... de Colombia; Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior (SINAES),... de Costa Rica; Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (CONEA) de Ecuador; Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) de España; Sistema de Evaluación Académica (SEA) de Venezuela; etc. (Sánchez, 2009, p. 232)

³³ Presidente de la Universidad de Lisboa (Portugal) desde el 2006. Ha sido Vice-Presidente desde 2002 hasta 2006. Obtuvo un doctorado en Historia en la Universidad de la Sorbona (París) y un doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad de Ginebra (Suiza). Asesor principal de la educación del Presidente de la República Portuguesa (1996-1998), ha sido Presidente de ISCHE- la Conferencia Permanente Internacional para la Historia de la Educación (2000-2003). A lo largo de su carrera ha sido profesor en varias universidades internacionales (Ginebra, Wisconsin-Madison, Oxford y Columbia-Nueva York). (<http://www.unige.ch/ische34-shcy-dha/conferenciers/novoa.html>)

He procurado más bien transmitir, sin rodeos, mi opinión sobre la distancia que separa el exceso de los discursos de la pobreza de las acciones y de las prácticas. La conciencia aguda de este “foso” nos invita a encontrar nuevos caminos para una profesión que, al comienzo del siglo XXI, vuelve a adquirir una gran relevancia pública. (p. 137)

En este sentido, una de las estrategias de acción del documento Metas Educativas 2021 para tener efectividad en el fortalecimiento de la profesión docente y alcanzar una formación docente de calidad es “establecer un acuerdo de colaboración con la Red Iberoamericana para la Acreditación de la Calidad de la Educación Superior (RIACES), en materia de formación de los docentes” (Sánchez, 2009, p. 232). Esto respalda la importancia que le dan a la formación docente, ya que buscan aunar esfuerzos para atender de la mejor manera esta necesidad. Además, desde esta Red aparte de atender las especificidades de cada país, también se tiene la posibilidad de atender a la globalidad, siendo así una ventaja que permitirá subsanar prioritariamente las necesidades de los países más desfavorecidos en materia de educación y de esta manera eliminar o disminuir las desigualdades de la educación y la escolaridad Latinoamericana y Caribeña.

Esperemos pues que este no sea otro de los proyectos educativos que se quedan en papel y de verdad contribuya a fortalecer la profesión docente, una profesión docente que a nivel Latinoamericano sentimos que estaba bastante olvidada. Porque pudiera ser este un discurso utópico, redactado de una manera muy bonita para controlar las críticas y gritos de los desfavorecidos, en otras palabras una propuesta educativa que sirve de velo para encubrir con un discurso progresista los intereses de quienes realmente dominan. Recordemos que hemos venido siendo presa de discursos que solapadamente responden a la ideología mercantilista dominante.

Siguiendo con el análisis de lo docente, dos metas específicas planteadas en el documento “Metas Educativas 2021” referentes a la profesión docente, resaltan la capacitación y la formación del docente, haciendo énfasis en los de primaria y

secundaria. Es evidente el reconocimiento hacia los docentes como actores principales para elevar la calidad del sistema escolar y responder a las exigencias de la sociedad, por eso se busca formarlos y este papel esta también en sus propias manos, en la responsabilidad de los más preparados, es decir, son los docentes con mayor formación profesional los encargados de formar a los demás profesores. Avalos (s.f.), dice que, “quienes articulan el proceso de formación con el currículo y con los futuros profesores, son los formadores de docente (...) Estos deben conocer el medio escolar (...) y mantener un contacto constante con las escuelas, sus realidades y sus demandas docentes” (p. 8). Además, resalta que los formadores de formadores demuestren entusiasmo por diversas acciones de desarrollo profesional como leer, investigar, asistir a talleres y a conferencias para modernizar sus propias prácticas docentes. Respecto a esto Vaillant (2002) citado por Avalos propone ciertos criterios para el desempeño competente de los formadores:

- Imparten enseñanza efectiva, reflexionan y evalúan.
- Demuestran y estimulan el pensamiento crítico y la resolución de problemas.
- Promueven prácticas que refuerzan la comprensión de la diversidad de los aprendizajes.
- Revisan regularmente los cursos para incorporar materiales recientes, incluyendo tecnología.
- Desafían a los estudiantes a ser reflexivos.
- Usan una variedad de innovaciones en la enseñanza, adecuando los objetivos de aprendizaje con las necesidades de los estudiantes y técnicas de enseñanza apropiadas.
- Aplican conocimiento especializado y procesos de investigación.
- Demuestran comprensión de la influencia del contexto de la escuela y la cultura sobre el trabajo docente.
- Demuestran conocimiento en relación a temas críticos de la educación. (p. 8)

Estos criterios puntualizan un educador reflexivo, crítico y sobre todo investigador e innovador, con el fin de producir nuevos conocimientos y estar inmersos en la contemporaneidad, en “la sociedad del conocimiento”. Es importante decir aquí, que determinados elementos que definirían a un educador crítico, transformador no se mencionan en el documento Metas Educativas 2021, siendo un primer indicio de que la concepción adoptada por dicho documento no está dentro de la perspectiva dialéctico-crítica. En el sentido del *docente investigador*, Day (2005) menciona que:

...los formadores del profesorado son intervencionistas que tratan de encontrar cuestiones que los maestros y las escuelas consideran relevantes con respecto a sus carencias, de investigar en colaboración las respuestas a esas cuestiones y de dejar la responsabilidad de la acción en manos de los propios docentes y de las escuelas. (p. 237)

En este mismo orden de ideas, la universidad es una de las principales instituciones encargadas de promover la investigación, (cfr. Ley Orgánica de Educación, art. 32, 2009) ya que esta es una de las principales funciones junto con la docencia y la extensión. Además, es sumamente lógico que sea la universidad la responsable de capacitar y formar a los docentes, puesto que, es allí en este nivel escolar donde se encuentran los docentes más preparados; indudablemente con el talento, experiencias y conocimientos necesarios para mejorar la formación inicial del profesorado de primaria y de secundaria, que es una de las metas que se propone lograr en el proyecto Metas Educativas 2021. Pero, no debería ser solo a estos educadores sino también a todos incluyendo a aquellos que no tienen cierta capacitación didáctica y tienen a cargo capacitar a otros en áreas ajenas a la educativa. (cfr. Avalos, s.f., p.5)

En este sentido, al igual que el documento “Metas Educativas 2021” de la OEI, hay otros organismos y proyectos como por ejemplo, la Declaración de la Conferencia Regional de la Educación Superior en América Latina y el Caribe (2008) que se interesan por la profesión docente y la reconocen como esencial para la calidad

de la educación. En esta conferencia se destacó que, “hay que reconocer al cuerpo docente como actor fundamental del sistema educativo, garantizando su formación, capacitación permanente, adecuadas condiciones laborales y regímenes de trabajo salario y carrera profesional que permitan hacer efectiva la calidad en la enseñanza y la investigación.” (p. 6). Sin duda, este es uno de los objetivos principales del proyecto “*Metas Educativas 2021. La educación que queremos para la generación de los Bicentenarios*”, el cual plantea respecto a esta meta de formación docente, por una parte alcanzar un nivel de logro, entre el 20% y el 50% de las titulaciones de formación inicial acreditadas para el 2015, y entre el 50% y el 100% en 2021. Y, conseguir que al menos entre el 40% y el 80% de cada uno de los colectivos de profesorado estén acreditados en 2015, y entre el 70% y el 100% en 2021. Esto con el fin específico de mejorar la formación inicial del profesorado de primaria y de secundaria. Por otra parte, para favorecer la capacitación continua y el desarrollo de la carrera profesional docente aspiran obtener un nivel de logro de al menos el 20% de las escuelas y de los profesores en el 2015 estén participando en programas de formación continua y de innovación educativa, y que al menos el 35% lo haga en 2021. (p. 157)

Estos porcentajes de niveles de logro que aspira alcanzar la OEI en Latinoamérica y el Caribe por medio del Proyecto *Metas Educativas 2021* para fortalecer la profesión docente, en un análisis general se puede decir que reflejan un mínimo de 25% de nivel a lograr para el 2015 (25% en aproximadamente 5 años) y el 75% restante se alcanzaría del 2015 al 2021, (75% en 6 años) lográndose de esta manera la totalidad, es decir, el 100% para el año 2021. Esto quiere decir que, en el primer caso señalado en el párrafo anterior al menos el 20% de los docentes de formación inicial estarán acreditados para el 2015 y todos lo estarán en el 2021.

Por otra parte el documento destinado en esta investigación para el análisis, trata del docente en relación al cambio social, resalta que, las transformaciones de la sociedad y sus repercusiones educativas, como lo afirma Esteve (2009) citado en el

mencionado documento, “se convierten en el elemento central para orientar el trabajo de los profesores, pues es a partir de los nuevos retos y exigencias como debe diseñarse el tipo de formación que han de recibir y el camino para su desarrollo profesional” (p. 135). Es decir que, los planes de formación docente deben formularse teniendo en cuenta las innovaciones o cambios sociales que con el pasar del tiempo van ocurriendo en nuestro ámbito social, producto tal vez de los avances de la ciencia y la tecnología, que exigen incluir nuevas herramientas y estrategias al sistema educativo y escolar con el fin de mantenernos al margen de una educación de calidad y universal.

Indudablemente, los cambios sociales nos destinan nuevas exigencias a las cuales debe enfrentarse toda formación y principalmente la formación docente, ya que, estos son los formadores de la población y en especial de los niños y jóvenes, generación que nace actualizada, que desde que van al mundo exterior están en contacto con lo tecnológicamente avanzado, aprendiendo de forma rápida y en algunos casos casi de manera natural y espontánea. Por tanto, la formación debe estar dinámicamente unida al cambio social y a los avances de la ciencia y la tecnología. Garrido y Valverde (1999), también argumentan que la formación docente debe planificarse tomando en cuenta los nuevos retos y exigencias productos del cambio social. Exactamente dicen que “Los docentes necesitan adaptarse a las nuevas situaciones provocadas por los cambios sociales pero para que se produzcan realmente, es necesaria una clara voluntad de cambio por parte de los mismos docentes...” (p. 783)

Uno de los cambios más acelerados es el avance tecnológico y particularmente las tecnologías de la información y la comunicación incluyendo también el proceso de globalización producto de la misma tecnología. Ese “cambio tecnológico en curso afecta la propia estructura del proceso educacional, sin detenerse en las puertas de la escuela. Tiene que ver con las tecnologías de la palabra, con la transmisión del conocimiento y la información y con la organización del espacio y el

tiempo informativos” (Brunner, citado por González 2011, p.70). Es por esto que la OEI resalta el *cambio social* como fundamental para orientar la formación y trabajo de los docentes. Pero, este cambio social al que hace referencia la OEI es en el sentido de incluir las tecnologías de la información y la comunicación en los procesos de enseñanza y aprendizaje y mejora de la infraestructura de las escuelas como factor clave para el buen desempeño docente. Exponen que actualmente hay diversidad de contextos, culturas y alumnos, que estamos en el inicio de la sociedad del conocimiento y que estos son cambios sociales a tomar en cuenta en la formación del nuevo docente. Como se puede notar es evidente que el documento *Metas Educativas 2021* busca capacitar un docente tomando en cuenta los cambios que se dan en la sociedad más no formar un docente que esté dispuesto a afrontar los cambios y transformaciones. En este sentido desde un punto de vista crítico el nuevo docente debe ser un:

profesional que ha firmado un compromiso ineludible con el cambio; es decir, es un actor en el escenario de las innovaciones. Siendo este el compromiso, la sociedad tiene que disponer de “actores” reflexivos en la escenificación del papel que como formadores le corresponde. Sólo desde aquí, desde la deliberación, la reflexión y la investigación, las acciones formativas dispondrán de profesionales capaces de impulsar sin tregua la innovación. (Fernández, citada por Tejada 2002, p. 50)

También, se añade en el proyecto que la formación de los docentes en las competencias pertinentes para enseñar a las *nuevas generaciones* (p. 135), pudiera ser la dimensión más importante para mejorar la calidad de la educación. Al respecto citan a Marchesi (2010) para destacar como fundamentales tres competencias que deben tener los docentes para generar un cambio educativo, las cuales son:

- Preparación para enseñar en la diversidad de contextos, culturas y alumnos.
- Capacidad para incorporar al alumnado en la sociedad del conocimiento.

- Disposición para educar en una ciudadanía multicultural, democrática y solidaria.

Estas competencias que asume el proyecto como fundamentales ciertamente lo son, porque el docente tiene que estar preparado para enseñar en variedad de culturas, en diversidad de poblaciones y en cualquier contexto; en un contexto de intensidad política, de carencia de valores, inmoralidad, incomodidad, etc. y, es en estos contextos donde tiene que ejercer su praxis educativa y transformadora con el fin de cambiar estos contextos perturbadores del proceso de enseñanza y aprendizaje en contextos de ayuda, bienestar y de enriquecimiento para el sistema escolar y educativo. En esta perspectiva, el docente necesitaría aún más competencias fundamentales que las mencionadas en el proyecto y, es que este en sí se olvida de la transformación como el proceso radical de cambio para conseguir una calidad educativa y bienestar de los pueblos. Estas otras competencias claves o mejor dicho potencialidades podrían ser: tener pensamiento crítico, generar praxis, disponibilidad para el cambio, promover transformaciones, etc.

Además, el proyecto dice que, “Los docentes trabajan en un contexto social y cultural determinado y en unas condiciones educativas y laborales específicas” (p. 134). Esto lo menciona con relación al objetivo de mejorar la acción educativa. Considera que si el profesorado es clave para la calidad de la enseñanza, hay que admitir también que no se puede mejorar la práctica docente sin tener un buen funcionamiento de las escuelas. Si notamos bien, asumen en este apartado una concepción de docente adscrita al ambiente de trabajo, infraestructura o lugar de aprendizaje. En otras palabras, es como que dijeran que el docente es aquel que se desenvuelve en unas condiciones escolares y laborales específicas. Es decir, si la escuela tiene un buen funcionamiento físico entonces el docente tendrá un excelente desempeño y si por el contrario, las condiciones laborales son pésimas entonces el docente no podrá desempeñar con éxito sus funciones.

En verdad que todo docente necesita y debe tener unas condiciones laborales optimas y especificas, de acuerdo con la profesión docente donde se encuentre, para que realice con mayor acierto su trabajo. Así lo expresa el Reglamento del Ejercicio de la Profesión Docente de nuestro país en el artículo 7 correspondiente a los derechos del personal docente cuando contempla que, el docente tiene derecho a “disfrutar de un ambiente de trabajo acorde con su función docente” (p. 3). Y lo especifica en el artículo 11 haciendo mención a que, son las autoridades educativas correspondientes las que tienen la responsabilidad de garantizar al personal docente:

el desempeño de su labor considerando los distintos elementos de efectiva influencia en las condiciones de trabajo, tales como: número de alumnos por aula, recursos humanos, material didáctico, empleo de medios y recursos pedagógicos modernos, dotación, horarios, condiciones ambientales del plantel y otros factores que directamente influyan en la determinación del volumen e intensidad del trabajo, tanto en el aula como en actividades de coordinación y de dirección. (p. 5)

Hasta el momento hemos tenido una aproximación a las definiciones implícitas o no profundizadas de la concepción de *docente* adoptada por el documento “*Metas Educativas 2021. La Educación que queremos para la Generación de los Bicentenarios*”. A partir de ahora nos centraremos en un concepto de *docente* claramente definido en dicho documento: “**Los docentes son por antonomasia el cuerpo capacitado para ejercer con legitimidad la función educadora; en ese sentido, se espera de ellos un buen desempeño de sus competencias**” (p. 75). Es importante destacar que dicha idea contiene la concepción principal del docente acogida en el mencionado documento.

Esta definición es presentada en el capítulo 2 denominado *Situación y Desafíos en la Educación Iberoamericana*, en el subtítulo *La Formación Docente*, donde se resalta lo vital que es el docente para mejorar la educación (y el Sistema Escolar) de un país y hacer de esta un proceso de calidad. No se puede mejorar la educación si no se mejora con fuerza especial al equipo docente, por tal razón, el

proyecto hace énfasis en el *fortalecimiento de la profesión docente*³⁴, es decir en optimizar la formación y capacitación continua del profesorado para que desempeñen de mejor manera sus funciones. Al respecto argumenta que, “un profesor que cuente con una formación inicial de calidad y con las oportunidades de acceder a programas de capacitación continua, puede contribuir al mejoramiento de los resultados de los niños en su rendimiento.” (p. 74). Además, expresa sin mayores detalles, que las diversas transformaciones pedagógicas (y didácticas) exigidas a los docentes de los países de la región en las últimas décadas no han sido acompañadas de los debidos procesos de cambio por parte de las instituciones, condiciones de trabajo, ni por el desarrollo profesional requerido.

Una vez descrito este escenario educativo actual y comparado con el que se quiere, el documento en cuestión corrobora que es un gran desafío. Y, es este enorme reto el que les da pie para exponer esa definición de docente, utilizada como un aspecto motivador, por lo que lo consideran como un *cuerpo capacitado* y que por tanto se espera de ellos un *buen desempeño*. Así se puede entender en la página número 75 y más aún en la página 97 cuando resaltan que “se hace indispensable, entonces, contar con un cuerpo docente preparado y apto para atender las disímiles necesidades de los discentes”. Sin embargo, añaden que la legitimación social que recae sobre el docente no es suficiente y por eso es también necesaria una acreditación oficial de su propia formación como educador.

Se observa que la concepción de docente en el *Documento Metas 2021* se encuentra determinada por una corriente del pensamiento como lo es la Empírico-

³⁴ Es el trabajo de los docentes lo que se considera como profesión docente. En la actualidad la profesión puede ser definida como un grupo de individuos de una disciplina quienes se adhieren a patrones éticos establecidos por ellos mismos; que son aceptados por la sociedad como los poseedores de un reconocimiento y habilidades especiales obtenidos en un proceso de aprendizaje muy reconocido y derivado de la investigación, educación y entrenamiento de alto nivel, y están preparados para ejercer este conocimiento y habilidades en el interés hacia otros individuos. (Dingwall, citado por Fernández, Barajas y Alarcón, 2007, p. 122)

Analítica. En esa línea de pensamiento, Carr y Kemmis, 1986 (citado por Corredor, s.f.) asumen que “Las ciencias empírico-analíticas o naturales, son las metodologías científicas que producen, en una forma técnica, el conocimiento útil. El énfasis en la predicción y el control de los procesos objetivos se relacionan directamente con los intereses técnicos” (p. 22). Lo fundamental para las ciencias empírico-analíticas es producir conocimiento técnico y que a su vez sea de utilidad práctica. De esta forma la corriente Empírico-Analítica por ser dominante intenta ordenar la producción científica en las distintas disciplinas del saber. (Damiani, 1997, p. 58). Con ello esta corriente trata de constituirse en la única manera de producir el conocimiento científico y por tanto a partir de sus consideraciones se crean formas de concebir la realidad, la verdad, al sujeto, al conocimiento, etc. La mencionada corriente tiene una expresión epistemo-metodológica en el positivismo:

Concebido como el único criterio de verdad construido y deducido a partir de este tipo de racionalidad que deja de lado como no racional y no científico a todo aquello que no sea susceptible de ser reducido a criterios de legitimidad técnica (Delgado, 2002, p .7)

Ahora bien, con esta concepción se asume al docente por naturaleza como un cuerpo capacitado. Esto quiere decir que, los docentes ejercen su papel siendo aplicadores e instrumentalistas de un conjunto de técnicas y procedimientos para desarrollar su clase en el aula. Con la *capacitación* se les ofrece y proporciona un conjunto de estrategias didácticas a aplicar con el motivo de mejorar su práctica educativa y así saber cómo manejar al grupo de alumnos. Asimismo, se asume que la mencionada concepción de docente se encuentra dentro del paradigma epistemológico empírico-analítico por varias razones. En primera instancia, debido a que el empirismo plantea que el docente debe transmitir los conocimientos a sus alumnos en el aula. En segunda instancia, por el hecho de que los docentes de concepción empirista procuran capacitarse (y no necesariamente formarse) con el propósito de adquirir técnicas y procedimientos para desenvolverse en el aula de clases. En tercera instancia, porque tanto la corriente Fenomenológica, Hermenéutica

y Lingüística como la Dialéctico-Crítica al referirse al docente lo conciben de forma diferente (comprensiva). Por una parte, la corriente Hermenéutica Lingüística lo considera como un intérprete del acto educativo y por otra parte la corriente Dialéctico-Crítica como un actor (político-cultural) que debe transformar su sociedad a través del pensamiento crítico y la praxis docente. Por lo antes expuesto se asume que la concepción de docente presentada en el documento corresponde a la perspectiva Empírico-Analítica.

Ahora bien, ya se han mencionado algunas de las características planteadas en el documento tratado en el sentido de cómo el docente debe ser un cuerpo **capacitado** que ejerza su función, al respecto de esta concepción de docente, Yovane (1998) asume que éste "...debe limitarse a la aplicación acrítica de procedimientos, técnicas e instrumentos de enseñanza y evaluación" (p. 134). Con ello, se limita su pensamiento *pedagógico* para poder ejercer su rol conforme al conocimiento que poseen y de alguna manera se les niega su autonomía para desarrollar su propia praxis educativa de acuerdo con las visiones particulares del mundo que cada uno tenga de la realidad. De igual manera, con ello se restringe el accionar del docente, pues de acuerdo, con Pérez (2003), este tiene un campo más amplio, al afirmar que "el docente investigador-transformador debe *formarse* (s.n.) y a su vez formar, en un proceso libre y espontáneo, donde el acto de comunicarse sea la expresión de un diálogo abierto, y el alumno aprenda a expresar y defender sus puntos de vista" (p. 93)

A través de la idea anterior, se desprende que el docente debe *formarse* y no solo *capacitarse*, lo que implica que debe pasar por un proceso que le permita adquirir visiones y formar alternativas de entender el contexto histórico del que forma parte. Con ello, este docente igualmente podrá formar a sus estudiantes respetando y aceptando la diversidad de opiniones y generando un ambiente de diálogo donde los diferentes actores educativos puedan expresar sus pensamientos de forma libre.

Igualmente, dentro de la definición de docente en el documento trabajado está implícita la relación didáctica unidireccional donde el docente transmite los conocimientos a los alumnos. Al respecto, Ruiz (2006) se refiere a la relación docente-alumno desde la concepción positivista, cuando dice que:

Al fundamentar la enseñanza en la *trasmisión* (s.n.) oral, marca la diferencia entre los poseedores del conocimiento (docentes) y los receptores ignorantes del mismo (estudiantes), presentándose una *transmisión unidireccional* (s.n.) del conocimiento, que hace a un lado la posibilidad de concebir la educación como un proceso de intercambio cultural. (p. 123)

Esta relación didáctica de carácter unidireccional impide que se forme un diálogo entre educador-educando, promoviendo así una relación asimétrica entre los actores educativos.

Siguiendo con la concepción de docente, Frigerio (s.f.), desde la perspectiva Hermenéutica nos presenta una interesante reflexión sobre ello al sostener que:

Ejercer la docencia, *estar-siendo* un educador, sería además de un oficio o profesión, una manera de entender y de llevar el oficio de vivir. Educar es estar interesado por formar parte de tramas complejas, relaciones con el mundo, con los saberes, con otros sujetos, llevar adelante un trabajo y tener conciencia de que no se trata de cualquier trabajo, que algo se juega para el otro, para la sociedad posible y para el mundo deseable. (p. 102)

El ser educador implica transitar y moverse dentro de un mundo marcado por la complejidad, porque es obligante tener contacto con el mundo del que sé es parte, conocer los distintos saberes, conocer e intercambiar con los sujetos pedagógicos es pues una complejidad. Pensar lo complejo de acuerdo con Paiva (2004) “...es buscar lo que no se ve, lo que está oculto pero que existe, y aportar nuevos conocimientos, no solo desde el punto de vista gnoseológico sino también epistemológico” (p. 252). Asumir el pensamiento complejo en el docente supone reconocer que debe develar una realidad educativa que esta oculta y que necesita ser descubierta para ser manifiesta, por ejemplo hacer visibles las **relaciones de poder en el aula de clases** expresadas en la relación docente-alumno. Por medio de su curiosidad epistemológica

los educadores y educadoras logran descubrir y aprender nuevos conocimientos. Ruiz y Peña (2006) describen la complejidad en la educación al sostener que esta se convierte en un espacio de lucha que tiene un campo problematizador para comprender sus incidencias en lo político, social, cultural, histórico, en donde además privan relaciones de poder en lo hegemónico, en los saberes, en la cotidianidad. Esto expresa la complejidad de ser docente, porque debe ejercer su función en un contexto mediado y entrelazado por distintas categorías y nociones para poder comprender la educación en su totalidad.

También, en relación con el pensamiento de Frigerio, ser educador y educadora implica formar a sus estudiantes con el propósito de que procuren mejores condiciones de vida³⁵ en la sociedad. Para ello es importante tener educadores y estudiantes que busquen transformar las condiciones históricas, sociales y culturales que se están viviendo. Así mismo, es de vital importancia educar para la utopía, para un mundo deseable donde sea posible la convivencia de los seres humanos manifestada a través del respeto de las diferencias en torno a pensamientos, posiciones políticas, etc. Esto lo garantiza una educación donde se forme para aceptar la diversidad de visiones del mundo que posean sus miembros.

En ese orden de ideas, detrás de esta concepción del docente asumida en el documento consideramos que se podría mantener un modo histórico, particular y tradicional de mirarlo como un sujeto pasivo que debe seguir capacitándose (lo que

³⁵ Mejores condiciones de vida alude al término “calidad de vida” que como concepto, es de definición imprecisa y muchos de los investigadores que han trabajado en él, están de acuerdo en que no existe una teoría única que defina y explique el fenómeno. Se puede concebir la calidad de vida como una construcción compleja y multifactorial sobre la que pueden desarrollarse algunas formas de medida objetivas a través de una serie de indicadores, pero donde tiene un importante peso específico la convivencia que el sujeto puede tener de sí mismo (Rueda, 1996, p. 30). La calidad de vida hace referencia a los altos valores en los índices de bienestar social. Comúnmente se utiliza el Índice de Desarrollo Humano (IDH) para medir la calidad de vida o desarrollo de los países, para lo cual se toma en cuenta: la esperanza de vida, la educación y el producto interno bruto.

incluye cierta formación) bajos los mismos esquemas que le son propuestos por organismos internacionales. Al respecto, Díaz, Guerra y Rodríguez (2008) afirman:

No es posible la transformación de ningún sistema ni de la escuela, si no ocurre primero la transformación en cada uno/a de nosotros/as mismos/as. Proponer prácticas alternativas a las tradicionalmente validadas y ordenadas por los mercados mundiales es un reto y un riesgo que sólo asumimos cuando damos ese valor a nuestras prácticas pedagógicas. (p. 79)

Es cierto que para poder transformar la educación, la escuela, el sistema de formación de los docentes es fundamental que los sujetos sientan la necesidad y el deseo de hacerlo, pero consideramos que no es necesario que cambiemos primero nosotros mismos (los seres humanos), sino que es un proceso que puede darse de manera simultánea. Ahora bien, si es necesario que exista una fuerza interior que le permita al ser humano buscar formas de transformarse a sí mismo e igualmente ejercer esa influencia en su contexto socio-cultural. Díaz, Guerra y Rodríguez plantean que se deben generar prácticas didácticas alternativas a las impuestas por los mercados mundiales, es decir, que los docentes con sus prácticas deben desligarse críticamente de los dictámenes internacionales y asumir el reto de tener prácticas didácticas que emerjan de la subjetividad y del conocimiento de ellos mismos y de sus contextos (sociales, económicos, políticos y culturales). En ese sentido, el docente debe manifestar ser liberador en el sentido de poseer la capacidad de impulsar prácticas didácticas contextualizadas, alternativas y utópicas conforme a su visión crítica de mirar al mundo y a la realidad.

De esta forma, de acuerdo con Freire (1970), la liberación se encuentra relacionada con la *praxis*, pues el ser humano debe ejercer una acción reflexiva que lo conduzca a transformar las relaciones de dominación manifestadas en el mundo (p. 84). El docente como actor educativo debe procurar reflexionar sobre su quehacer pedagógico para poder romper con esas estructuras hegemónicas del conocimiento que terminan condicionando y determinando su práctica pedagógica.

Para Carranza (2009) “toda praxis educativa (como práctica fundamentada en una teoría) debe necesariamente someterse a una interpretación reflexiva crítica, a partir de los postulados de la “teoría crítica de la sociedad³⁶...” (p. 81). Esta *praxis* educativa debe ser interpretada por la teoría crítica de la sociedad, ya que esta permite que los sujetos piensen socio-críticamente, estén movidos por la incesante curiosidad epistemológica y reflexionen sobre su quehacer didáctico para ejercer una *praxis* transformadora de las condiciones socio-históricas imperantes en la sociedad. El trabajo de un educador crítico es materializar su *praxis* en una práctica educativa transformadora que logre cambiar la realidad social de su entorno. Lo que requiere conciencia y práctica de la *contextualización*.

A propósito de lo anterior Pérez y Meléndez-Ferrer (2009) destacan que “la educación contemporánea se desarrolla en un marco cultural, social e histórico sustentado en prácticas hegemónicas, traducidas en la determinación inequívoca de poderosas estructuras de conocimiento cosechadas desde la Ilustración” (p. 118). (Estas poderosas estructuras de conocimiento no son fácilmente observables). Con este modelo de educación contemporánea determinadas corrientes del pensamiento han tenido supremacía sobre otras, al decir de la corriente Empírico-Analítica catalogada como dominante ha contribuido a crear mecanismos de adopción y reproducción de sus estructuras de conocimiento, relaciones de poder, relaciones de enseñanza, que han impactado al mundo pedagógico y didáctico.

En el sentido de la escuela Empírico-Analítica, la formación del individuo está determinada por la experiencia de los sujetos que conforman la sociedad. (cfr. Ingenieros, 1974, p. 58). De esta forma el individuo en cierta manera debe reproducir las prácticas sociales y hábitos de su entorno con la finalidad de preservar los fines de

³⁶ La Teoría Crítica es una teoría que al mismo tiempo que aspira a una comprensión de la situación histórico-cultural de la sociedad, aspira, también a convertirse en fuerza transformadora en medio de las luchas y las contradicciones sociales. (Osorio, 2007, p. 104)

la sociedad. Esto se observa al sostener que el docente debe ser un “cuerpo capacitado” que conlleva implícito el planteamiento que debe formarse bajo los esquemas reproductorista de una realidad socio-económica y político-cultural dada. Por ello, la pura capacitación contribuye a que el educador sea un ejecutor de lo establecido en los currículos y tenga que aplicar acríticamente lo que otros ordenan. Con ello se fortalece la creencia de que el docente debe ser un ejecutor fiel de las propuestas, políticas y proyectos que proponen los organismos tanto nacionales como internacionales cuyo objetivo puede ser el de convertir al docente en un actor instrumentalista. (Vivas y Medina, 1999, P. 5)

El hecho de que el docente tenga que ser un ejecutor del currículo y de ejercer la instrucción en el aula de clase produce, de acuerdo con Giroux (1988), un proceso de descalificación, ya que se restringe su papel de formar a sus estudiantes de manera crítica y activa para que de esta manera reflexionen para poder intervenir en la transformación constante de su sociedad para todos y todas (p. 175). Sin duda, que el rol del docente es promover en sus estudiantes espacios donde se puedan deliberar libremente los asuntos centrales que requiere la educación con miras a producir un cambio dentro de ella. De hecho, es fundamental contar con estudiantes que problematicen el conocimiento y busquen desarrollar el pensamiento crítico con el motivo de lograr efectivas transformaciones. Para ello es central tener educadores que contribuyan a despertar el interés emancipatorio en las mentalidades pedagógicas.

De esta forma, los docentes deben participar activamente en procesos de formación que les permitan rescatar su verdadera figura dentro de la sociedad, que es la de desenvolverse en un contexto histórico-político donde prevalecen relaciones de poder en el orden: social, cultural, económico. Es así como Giroux (1988) plantea que:

Personalmente he sostenido que el hecho de ver a los profesores como intelectuales nos capacita para empezar a repensar y reformar las tradiciones y condiciones que hasta ahora han impedido que los profesores asuman todo su potencial como académicos y profesionales activos y reflexivos. Creo que

es importante no sólo ver a los profesores como intelectuales, sino también contextualizar en términos políticos y normativos las funciones sociales concretas que realizan los docentes. (p. 177)

A través de este planteo, se señala a los profesores como *intelectuales* por el hecho de concebirlos como personas que poseen la capacidad de pensar y de reflexionar de manera crítica sobre su trabajo académico. Esta idea vendría a sustituir el pensamiento que subyace en muchas/os docentes de ser simples transmisores de conocimientos y ejecutores de prácticas instrumentalistas en sus clases. Claro está que el hecho de ser intelectuales le otorga una gran potencialidad para poder ejercer una praxis educativa que permita realizar cuestionamientos críticos con la finalidad de producir cambios que conduzcan a la educación hacia caminos alternativos de cualificación distintos al instrumentalismo. Es interesante resaltar que esta concepción de docente esgrimida por la OEI obedece al establecimiento de un **orden** mundial auspiciado por la **globalización** que pretende que en cada país de la región existan mecanismos comunes y **homogéneos** de concebir a los docentes. (Pérez, 2010, p. 7)

En ese orden de ideas, es tan fuerte la influencia de la escuela positivista en el docente y por ende en la educación, que de acuerdo con Pérez y Meléndez-Ferrer (2009) “la educación subraya el dominio del positivismo lógico en los sistemas y estructuras circulantes en las prácticas pedagógicas olvidando su razón social: *la formación de ciudadanos y ciudadanas para la vida democrática*” (p.118). Con este substrato positivista se busca conservar en la educación un modelo hegemónico donde prevalezcan unas formas particulares de saber que tienen incidencia en las prácticas didácticas. Por ello, es que esta postura asume la relación docente-alumno, en la que el docente es el dueño y poseedor del conocimiento y el alumno una tabula rasa que debe memorizar lo que su maestro le transmite. De esta manera, en concordancia con el planteo de Pérez y Meléndez-Ferrer, se deja a un lado el papel de la educación de **formar** ciudadanos y ciudadanas para que participen en la vida

democrática. Formar para la democracia y la participación implica que la educación debe hacer lo posible por evidenciar a sus actores educativos que forman parte de un contexto social, político, cultural y que están sumergidos en un mundo marcado por la complejidad que necesita de su participación para cambiarlo en el sentido del bien social. Sin embargo, la postura positivista sostiene que lo primordial es capacitarse con la finalidad de poseer conocimientos técnicos y procedimentales que sirvan para lo útil, pero este tecnicismo puede generar desvinculación del sujeto pedagógico con la realidad social, ya que lo vehicula hacia formas de pensamiento manifestadas con la experiencia práctica.

Dentro de la concepción del docente esgrimido por la OEI subyace la idea de ubicarlo únicamente dentro del aula de clases. Esto refleja que, para ella, tiene una función marcada y delimitada a un determinado espacio escolar. No obstante, con respecto a ello, Vivas y Medina (1999), refieren al deber ser del docente, al considerar que “su acción y reflexión no puede circunscribirse exclusivamente al aula y a sus prácticas educativas, sino entender las implicaciones políticas, económicas, filosóficas del entramado social en su diario quehacer” (p.8). Por una parte, el sostener que el educador debe ejercer su papel única y exclusivamente en el aula de clases, implica reconocer que él está desvinculado de su realidad social y que no es un protagonista de su propia historia. Por otra parte, concebir su práctica reconociendo la incidencia que tiene en los ámbitos políticos, económicos, filosóficos supone asumir que su función está contextualizada en un entramado de relaciones complejas e históricas que permiten construir su papel activo en la sociedad.

Es así que dentro de la dinámica y complejidad social los docentes ejercen sus prácticas didácticas y pedagógicas movidos y determinados por las más diversas contradicciones sociales, relaciones de poder, estructuras de conocimiento, que condicionan su accionar en la sociedad. De esta forma, de acuerdo con Bolívar (2000), la educación como *Formación* puede orientarse hacia dos visiones distintas,

primero una educación que busque el acomodamiento, adiestramiento del sujeto y adaptación al sistema dado y, así convertirlo en un reproductor; segundo, una educación de carácter transformadora que procure *formar* hombres y mujeres con una visión crítica, emancipadora, que estén conscientes de su rol protagónico con la finalidad de que develen la formas de dominación que padecen los otros hombres reflejadas en las relaciones de poder, conocimiento, enseñanza (p. 3). En concordancia con lo expuesto, los/las docentes se encuentran en una especie de encrucijada por tener que decidir qué camino de formación ofrecer a sus estudiantes, si el de ser reproductores o transformadores de la sociedad. Relacionando esta idea, con lo expresado en el mencionado documento de la OEI se puede interpretar que la **concepción de docente** tiende hacia la adaptación del sujeto al orden social mercantil establecido por varios motivos. En primer término, porque se pretende que el educador forme a sus estudiantes para que ellos **se adapten** a las circunstancias que les ofrece el contexto y, de ninguna manera que los estudiantes ejerzan su papel protagónico dentro de la educación en función de cambiar las desigualdades e injusticias presentes en la escuela. En segunda instancia, está el hecho de concebir al docente como un sujeto que se debe (únicamente) **capacitar**, lo que implica ejercer su práctica educativa de enseñanza considerando aspectos técnicos y procedimentales solamente. En tercera instancia, la mencionada concepción de docente pretende que el educador sea un sujeto (pasivo) que reciba orientaciones desde organismos internacionales para poder formarse de manera homogénea. Este ultimo planteamiento, devela que para ciertos sectores de la sociedad los docentes carecen de potencialidades intelectuales para decidir sobre su accionar en la educación. Es así como, Ovelar (2005a) inspirada en Giroux nos ilustra sobre el docente como intelectual: “Ser intelectual con una praxis transformadora nos remite directamente a un educador que toma una opción, un educador que elige desarrollar una práctica social y profesional con carácter social y político de naturaleza **emancipadora** (s.n).” (p.177)

El docente al poseer pensamiento crítico y cuestionador elige o está en la capacidad de optar por una educación en correspondencia con su práctica social y política. Por un lado, una educación con práctica social en el sentido de tener su incidencia en los aspectos sociales, económicos, culturales y por extender su accionar fuera del aula de clases. Por otro lado, es una educación política, pues el ser humano sueña con construir una mejor sociedad (con horizontalización de relaciones de poder) y comprometerse con su consciencia histórica para hacer posible este sueño.

Ahora bien, esta visión de docente propuesta por la OEI, epistemológicamente genera implicaciones en las prácticas escolares por el hecho de que se encuentra inmersa en la corriente Empírico-Analítica, donde el docente es el poseedor del conocimiento y el sujeto que recibe ese conocimiento es el alumno. Esta relación educativa fortalece la posición de que la educación esté condicionada y prive una relación de carácter asimétrica donde uno es el que enseña (docente) y otro es el que aprende (alumno) con un modelo segmentado y unidireccional desde “a” hacia “b”. Con ello se cierran las posibilidades para que en el encuentro educativo exista interrelación y relaciones no autoritarias y diversas, es decir, educador-educando, educando-educador, sería ideal que el empirismo defendiera esta relación de los actores en la educación. En ese sentido, este tipo de relación docente-alumno refleja una relación de poder que termina garantizando el acomodamiento del sujeto a las formas particulares de ser en su sociedad. Sin embargo, frente a este tipo de relación educativa autoritaria, en contraposición a ella, está una relación educativa caracterizada por el diálogo, el poder vincular-me e interesar-me por el otro, por lo que piensa, por lo que siente el otro. De esta forma, Ovelar (2005b) dice que “El diálogo en la praxis educativa (...) no es un método, sino una práctica, y fundamentalmente constituye una postura y una actitud ante la vida y ante la educación que parte de considerar al otro como un legítimo otro.” (p. 7)

En consecuencia, este diálogo en la praxis educativa puede generar que el intercambio de aprendizajes en la escuela sea de manera libre y, permite concebir **al**

otro sujeto que participa en la educación como alguien que tiene que ver con mi historia, mi cultura, mi política y por lo tanto no es ajeno a mí. De ese otro yo puedo aprender e igualmente de él hacia mí. El papel del docente en esta relación dialógica es estar inmerso como educador y al mismo tiempo como educando, es decir, moverse en las dos dimensiones del entramado educativo con la finalidad de poder ejercer una *praxis* transformadora que busque formar sujetos con actitud para tomar en cuenta lo que *el otro* dice, porque lo que *el otro* dice está relacionado conmigo. Por ello, es que el diálogo es una (fuertemente práctica) actitud ante la vida.

En concordancia con la visión del *diálogo*, Freire (1970), señala “... el educador ya no es sólo el que educa sino aquel que, en tanto educa, es educado a través del diálogo con el educando, quien, al ser educado, también educa” (p.86). Con esta relación educativa se aspira romper con toda estructura de dominación manifestada a través de la educación bancaria, que consiste en depositar conocimientos a los estudiantes y estos recibirlos pasivamente. De hecho, dicha concepción de educación bancaria y más particularmente de docente se encuentra inmersa en el empirismo-analítico. No obstante, con la reflexión y acción de Freire se abren alternativas para que la relación pedagógica y didáctica entre educador-educando, educando-educador, sea de carácter recíproca en la que ambos actores se confundan en el ejercicio de sus quehaceres. Es interesante que a través de esta relación pedagógica se modifique la esencia del docente de transmitir el conocimiento, ya que con esta educación los estudiantes enseñan a los educadores y los educadores enseñan a sus estudiantes. Por tanto, educadores como educandos terminan educándose.

En ese marco referido al docente, Dewey (1967b) afirma (desde el pragmatismo) que “el educador es responsable del conocimiento de los individuos y del conocimiento de las materias que facilitarán la selección de las actividades que lleven a una organización social...” (p. 64). El docente se convierte en el ser responsable de que los individuos adquieran el conocimiento. De esa forma se está

olvidando la capacidad autónoma de los estudiantes de poder aprender por sí mismos, por ser sujetos sentí-pensantes con la oportunidad de conocer su historicidad y de intervenir en el mundo para transformarlo. En ese sentido esta posición del docente esconde también la manera de ver al alumno como un sujeto que debe adquirir lo que está incorporado en el pensamiento de los mayores.

En este sentido, Freire (citado en Fuanna, 2008) dice que:

Ninguna verdadera **formación** docente puede hacerse, por un lado, distanciada del ejercicio de la crítica que implica la promoción de la curiosidad ingenua a curiosidad epistemológica, y por el otro, sin el reconocimiento del valor de las emociones, de la sensibilidad, de la afectividad, de la intuición o adivinación. (p. 106)

La **formación** docente desde el punto de vista del maestro brasileño, debe estar orientada por el hecho de que los sujetos sean seres críticos. En consecuencia, educadores críticos que promuevan la curiosidad epistemológica. Esta es asumida como la capacidad de preguntar que posee el hombre, capacidad de conocer, capacidad de interesarse por la realidad y de descubrir como la concepción que posee del conocimiento termina traducándose en prácticas sociales. A través de esta curiosidad epistemológica se aspira a que el sujeto se pregunte por qué aprender desde unas determinadas epistemologías y no desde otras epistemologías, al mismo tiempo preguntarse por qué el docente debe capacitarse y por qué no formarse como sujeto que pertenece a un contexto cultural, social, político que requiere de su participación para comprenderlo. Dentro de esa curiosidad Ovelar (2005a) considera que:

Se impone, entonces, una conciencia autocrítica y reflexiva que *problematic* los propios conocimientos a partir de la indagación sobre los supuestos ideológicos y epistemológicos que se encuentran en la base de modelos, técnicas y normativas que imperan tanto en el mundo escolar como en el contexto social. (p. 179)

Es así, como los/las docentes, a partir de su capacidad crítica, están en la obligatoriedad de cuestionar y problematizar los propios conocimientos que ellos poseen con la finalidad de conocer los intereses ideológicos y epistemológicos a los que responden con sus prácticas pedagógicas. Por ello, es que deben ejercer una praxis educativa que los conduzca a establecer bajo que parámetros están educando a la sociedad: Educar es un acto que implica estudio y reflexión sobre lo que se hace con el sentido de hacerlo con una actitud autocrítica que tienda hacia la transformación educativa. Articulando esta idea, con la concepción de docente de la OEI, se puede observar que implícitamente esta asume que el educador debe aceptar y asumir tal postura sobre su formación. De ello, el papel del docente de problematizar y ejercer una postura crítica frente a tal concepción que sobre él recae de saber por qué aceptarla o negarla, o de buscar otra concepción de docente que se pueda ajustar a las transformaciones requeridas para este tiempo histórico.

En esa dirección, el docente, para la perspectiva Empírico-Analítica, es concebido como un ser pasivo y homogéneo que debe responder en su práctica a modelos predeterminados por la sociedad. Esta concepción influye directamente en el educador, ya que se le resta importancia para asumirlo como un ser total en el sentido de que posee sentimientos, pensamientos, historia. En tal sentido, Zemelman (2006b) asume que esta minimización del sujeto se debe a la tecnologización de la educación, ésta se refiera a:

Comenzar a trabajar con un concepto de individuo que sea más funcional respecto de los lenguajes tecnológicos, que son los lenguajes civilizatorios dominantes. Pero ocurre que el individuo humano es más que eso. (...) Ésa es una opción de la que dispone el educador: trabajar en función de un concepto de sujeto que sea funcional para un cierto orden, o desafiar el orden al intentar trabajar con individuos desde el conjunto de sus dimensiones y facultades que muchas veces no se relacionan únicamente con el desarrollo y la potenciación de su entendimiento o de su capacidad analítica u operativa. (p. 81)

A la luz de este planteamiento, la tecnologización de la educación contribuye al fortalecimiento de la concepción del sujeto como un ser de carácter funcional que debe cumplir con un papel determinado en la sociedad. Este papel está referido (de forma oculta) a preservar los hábitos de su sociedad, por tanto es un sujeto *conservador* (Bernard, 1989, p. 9). Ésta establecida determinación del sujeto en base a la tecnología educativa tiene repercusión en lo pedagógico y lo didáctico, pues se mira al estudiante como un ser que está para cumplir unas determinadas funciones y que debe seguir preservando el sistema social.

De esta forma, los y las docentes están en la libertad, a través de su conciencia histórica, de adoptar esta posición teórica de sujeto funcional y/o optar por una opción de sujeto crítico inacabada. Sin lugar a dudas que, los educadores comprometidos con las transformaciones educativas deben plantearse el hecho de desafiar y de romper con esa concepción dominante y universal del sujeto educativo marcado por el funcionalismo. Esto contribuye a mirar al ser humano de forma más amplia al considerar sus potencialidades y facultades particulares que les permiten desenvolverse en los más diversos ámbitos de lo social. Es así, pues que se rompería con esa visión funcional u operativa del sujeto y se abrirían posibilidades para mirarlo desde su totalidad para poder comprender su función e intervención en lo político, social, cultural, educativo.

No obstante, en contraposición con esta visión de reducir al sujeto a lo meramente funcional que tiene implicaciones en la concepción de docente dentro del empirismo, está la Pedagogía Crítica que concibe al sujeto como un ser eminentemente crítico. De esta forma Montañez (2008) sostiene que:

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 practica reflexiva y crítica para privilegiar la técnica, es decir, la planificación con objetivos observables o competencias (conocimientos, habilidades y actitudes). (p. 169)

Es por esto que el docente que ejerce su rol dentro de la Pedagogía Crítica debe formarse pedagógicamente. Con esta idea se sugiere que los y las docentes se formen para conocer las implicaciones de su ejercicio en los aspectos sociales, culturales, políticos-pedagógicos y de realizar una praxis transformadora en virtud de su construcción y edificación como seres humanos. De esta manera, los docentes al formarse pedagógicamente se desplazaría de esa concepción histórica y dominante de verlo como un técnico, pues se abrirían los caminos y posibilidades para que reflexione sobre su saber pedagógico y sin incluir de entrada este aspecto “técnico” se forma para identificar contradicciones (Crítica) y re-construir constantemente en humanización su ámbito socio-educativo. Esto conduciría a lo que Carmona (2008) denomina una educación humanista entendida como una educación de carácter emancipadora y liberadora que busca deslastrarse del tecnicismo e instrumentalismo (conservadores), que terminan minimizando la capacidad del ser humano de ejercer praxis.

Ahora bien, en la contemporaneidad se necesitan docentes que respondan al contexto socio-cultural y que de una u otra forma estén comprometidos en participar en su propia formación como sujetos pertenecientes a un mundo que les pide estar a la altura de las exigencias de las transformaciones sociales. Con relación a la formación de los docentes, Pérez (2009) sostiene que:

La formación del profesorado debe ser constitutiva de un proyecto político, congruente con el ideario de país construido por todos y todas hacia la valoración de la pluralidad de saberes, disciplinas y enfoques que enfatizan el desprendimiento epistémico de conocimientos clausurados, cargados de metadisursos dominantes y desprovistos de inherencia social. (p. 320)

Tal planteamiento permite ver que la *formación* representa un proyecto político en el sentido de que contiene el sueño de sociedad y de hombre que se desea alcanzar en un determinado espacio-tiempo. Esta propuesta de formación está caracterizada por el hecho de que debe ser una construcción en la que participen todos los involucrados y de esa forma sea un proyecto que tenga la respectiva aceptación y

acogida por todos/as. Asimismo, esta propuesta de formación supone asumir la diversidad de saberes, disciplinas que conforman el conocimiento con la finalidad de valorar la pluralidad y diversidad de pensamientos. En tal sentido toda práctica educativa y propuesta de formación se asume desde unas determinadas relaciones de poder, relaciones de conocimiento, contradicciones en la sociedad, unas particulares concepciones del hombre y de la sociedad que se desea formar. (Bolívar, 2000, p. 2)

En correspondencia con el desprendimiento epistémico en la formación de los docentes, Duhalde (2008) sostiene que “La formación docente debería entonces abrir la posibilidad para la construcción de un pensamiento epistémico” (p. 205). El camino y formación epistémica debe estar orientada para que ellos mismos, conforme a la formación que poseen, construyan epistemologías propias que les permitan desarrollar sus prácticas escolares de manera autónoma y (de ser necesario) desligarse socio-críticamente de las epistemologías asumidas como dominantes. Este pensamiento permitiría que los y las docentes se sientan con más libertad para trabajar con determinadas epistemes en su ejercicio profesional.

Así pues, que con este proyecto de formación los docentes tomarían conciencia de la necesidad de desprenderse de epistemologías dominantes que permean sus prácticas escolares y que contribuyen a que se forme bajo una postura global. Así, para Díaz (2010), la Pedagogía en clave decolonial tiene el papel de abrir las posibilidades para que los sujetos construyan otros saberes distintos a los hegemónicamente aceptados con el calificativo de ser universales y válidos. (p. 228) Esto demuestra el sentido liberador y emancipador de un proyecto de formación que procure realzar el verdadero sentido de la profesión docente a partir de la construcción y apropiación de saberes contra-hegemónicos.

En ese sentido, esta posición de la formación en el docente es eminentemente crítica, pues debe procurar despojarse de aquellas epistemologías dominantes (como la positivista) que terminan permeando las prácticas didácticas y pedagógicas. De

hecho, es interesante ver que un proyecto de formación debe estar abierto a las distintas epistemologías y a la vez el docente ha de estar en la plena libertad de escoger, conforme a su visión con las que desee trabajar. Por ello Walsh (2007) asume que “Para confrontar la hegemonía y la colonialidad del pensamiento occidental es necesario, además enfrentar y hacer visible nuestras propias subjetividades y prácticas, incluyendo nuestras prácticas pedagógicas” (p. 33). Esto significaría considerar otras epistemologías del conocimiento diferentes a las eurocéntricas y comenzar a visibilizar las epistemologías de la cultura latinoamericana como un saber que está presente en la región y, así incorporar ésta episteme latinoamericana en el desarrollo de las prácticas pedagógicas. De igual manera, Walsh (2007) cuestiona el hecho de que se considere al conocimiento euroamericano como uno de los más certeros y con el carácter de universal, a diferencia del conocimiento del sur que es catalogado como saber local, cuando ambos son producidos desde determinadas localidades. (p. 28)

A nivel *pedagógico* estas ideas reflejan que los docentes en sus prácticas didácticas conscientes o inconscientes trabajan adoptando unas particulares epistemologías que terminan concretándose en su forma de concebir la realidad educativa, el conocimiento, la historia. Por un lado, es necesario que los y las docentes reflexionen entorno a por qué asumir en sus prácticas didácticas un paradigma epistemológico calificado como universal y no adoptar otros paradigmas epistemológicos alternativos para ejercer su actividad educativa de forma contextualizada. Por otro lado, históricamente se ha venido practicando una educación homogénea que tiene sus orígenes en la Modernidad que busca construir sistemas escolares en los que subyacen las nociones de *colonialidad*, *civilización*, *disciplinamiento del saber*, cada una de estas dimensiones hilvanadas con la perspectiva Empírico-Analítica. (Fernández, 2010, p. 62)

En relación, específicamente, con la filosofía positivista que ha permeado en la formación de los docentes Ruiz y Peña (2006) consideran que “toda referencia a la

educación del sujeto quedó impregnada de las orientaciones tecnocráticas y científicas de la modernidad. La concepción de formación docente ha estado orientada bajo los supuestos epistemológicos aportados por el positivismo lógico y la filosofía analítica” (p. 50). Con ello se denuncia el hecho de que la formación docente se encuentra orientada por la epistemología Empírico-Analítica que genera un docente marcado (de forma oculta) por el tecnicismo y reduciendo su papel en la sociedad a un ser instrumentista. Esto repercute en él, pues en sus prácticas pedagógicas se le despoja de su papel histórico de poder construir una realidad superable constantemente.

En esa línea de pensamiento de construir epistemologías desde nuestra localidad y particularidades históricas, Pérez (2009) sostiene que:

Repensar nuestra educación es una tarea que lleva tiempo en los ámbitos científicos, pero la inercia epistemológica se precipita ante la renovación de las ideas, sólo por el hecho de confiar ciegamente en resultados educativos de otras latitudes que poco o nada tienen que ver con nuestras realidades socio-históricas; (...) vivimos la educación de acuerdo a la dominación intelectual que caracteriza el pensamiento colonial. (p. 315)

Ya se ha analizado la concepción principal de docente presente en el documento de la OEI al asumirlo como *un cuerpo capacitado para ejercer con legitimidad la función educadora*, ahora se hará énfasis en la idea secundaria de dicha definición sustentada en que *se espera de ellos/as (docentes) un buen desempeño de sus competencias*. Es pertinente acotar que explícitamente en el documento no se alude a una definición del término competencias. Por lo que se procederá a hacer un análisis en el marco de la Pedagogía Crítica a la noción de *competencias* que está unida y enmarcada a la concepción de docente planteada en dicho documento.

El término *competencias*³⁷ alude a la realización de un conjunto de actividades de carácter eminentemente prácticas. En este sentido, Laval (citado en Martínez, 2010) sostiene que “...la competencia es aquello por lo cual un individuo es útil en la organización productiva” (p. 137). Este planteo denota lo pragmático y funcional de las competencias en los sujetos. Esto implica que estos están para desarrollar una serie de actividades y tareas que deben responder a las demandas del mercado de trabajo. Sin embargo, es necesario preguntarse en torno a las competencias desde la mirada crítica dónde queda la condición sentí-pensante del sujeto, su papel histórico, su condición ética y política dentro de la sociedad. Son cuestiones para pensar y profundizar en el tema de las competencias.

En relación con lo expuesto Ramírez y Ortiz (2006), plantean que las competencias han sido auspiciadas por organismos internacionales, como: la UNESCO, la OCDE, el BM (p. 7). Con ello, consideramos, que puede verse el interés de estos organismos internacionales de promover en América Latina una educación basada en el modelo por competencias que tiende hacia una educación de mercado. En relación con esta educación de mercado Laval (2005) nos dice que es “... el modelo al que nos dirigen las políticas educativas y los poderes económicos, como el Banco Mundial, la OCDE” (p. 4). Esto contribuiría a mostrar el papel de los organismos internacionales en la creación e impulso de políticas educativas orientadas hacia el establecimiento de la escolaridad como un objeto transable en mercado. Esta educación tiene que ver con formar profesionales para que ingresen al mercado laboral y satisfagan las necesidades de índole productiva en las empresas.

³⁷ Son organismos internacionales los que están financiando los modelos por competencias; en términos estrictamente analíticos se tiene que retener la idea: ¿Cómo es posible que un modelo por competencias que no tiene historia pedagógica sino dentro de la economía, se haya convertido en el principal modelo de la pedagogía? Esto es una paradoja, un concepto que tiene una tradición dentro de la economía pero ninguna en la pedagogía, se ha convertido en el principal modelo pedagógico; si se revisa la historia de la pedagogía, desde la antigüedad a nuestros días, las competencias no aparecen; pero al revisar la historia de la economía, las competencias aparecen desde 1736 con la revolución industrial: el modelo económico se ha convertido en el principal modelo pedagógico de la época contemporánea. (Moreno y Soto, 2005, pp.73-74)

En concordancia con este pensamiento, la responsabilidad asumida por estos organismos internacionales en la educación produce unas determinadas concepciones y relaciones entre sujeto-objeto, conocimiento, realidad, hombre, docente. Por ello, no es fortuito el hecho de que estas instancias internacionales tenga el papel de dictaminar políticas educativas en los sistemas educativos y sistemas escolares de la región. Todo ello obedece a una lógica pensada en el sentido de formar un determinado sujeto que dé respuesta satisfactoria a los principios de la educación y la escuela en función del mercado.

Siguiendo en este orden de ideas, de acuerdo con Martínez (2010) la formación por competencias inmersa en una formación que él denomina “formación para la sumisión”. Por un lado, por tratar de dejar a un lado el sentido crítico y reflexivo de los sujetos en la educación. Por otro lado, por el hecho de que la formación por competencias desde la mirada funcional, implica tener un sujeto capacitado que ejerza un conjunto de actividades prácticas que respondan a las exigencias del mercado laboral. (p. 138) Esto repercute en los docentes, pues se limita su trabajo académico únicamente a la realización de actividades operativas dejando a un lado su capacidad de ejercer una praxis sobre su trabajo. En tal sentido, Barnett (citado en Quintero y Molano, 2009) afirma que en la contemporaneidad pragmatista “...la pregunta clave que se le plantea al egresado antes de entrar al mercado laboral ya no es ¿qué es lo que sabe? ni menos aún ¿qué es lo que comprende? sino más bien ¿qué puede hacer?” (p. 43)

Esta afirmación, muestra una realidad presente en el “mercado laboral” de exigirle a los egresados el dominio de su profesión desde un punto de vista operativo, lo cual está en correspondencia con la concepción de competencias anteriormente descritas. Preguntarle al egresado *qué sabe hacer* antes de *qué sabe*, a la luz de la Pedagogía Crítica evidencia el querer formar un sujeto que se interese por aprender solamente lo útil para el desarrollo de sus actividades laborales, a diferencia de formarlo para la *comprensión*, que tendría que ver con intentar formar al sujeto para

que comprenda críticamente y teóricamente el trabajo que le corresponde ejercer en un contexto social, político, cultural, pedagógico determinado por las condiciones históricas. En otras palabras, preguntarle al sujeto ¿qué comprende? es asumir su capacidad de ejercer una *praxis* reflexiva para la comprensión de su trabajo en el área que le corresponde.

En esta misma línea del modelo de las competencias y de la productividad en la educación, Martínez (2010), críticamente, indica que “...la escuela es una empresa educativa, el sujeto un recurso humano, (...) el profesor un gestor del aula y un mediador de aprendizaje...” (p. 136). Es así que desde este modelo de *competencias* el Ser Humano es concebido como un *recurso humano*, lo que quiere decir que, siendo *utilizable*, su papel se minimiza a la realización de actividades donde tenga que ejercer sus habilidades-destrezas para aplicarlas a una situación determinada en la organización. Para Granja (2006) “La formación de recursos humanos calificados está atravesada y estructurada desde una racionalidad instrumental...” (p. 38). Concebirlo solamente como un recurso humano expresa el hecho de despojarlo de sus capacidades y potencialidades de construir su historia de la que es producto-productor y de participar en forma activa-creativa-crítica en su realidad social. Dicha concepción de sujeto obedece a la racionalidad instrumental que termina segmentado al sujeto y lo constituye como un ser objetivo. Esta concepción del sujeto como recurso humano, se ubica dentro de la filosofía empírica, pues ella le otorga un carácter funcional y pragmático al hombre evidenciado a través del ejercicio de las competencias.

En cuanto a la concepción del profesor como *gestor* del aula está íntimamente relacionado con el modelo de competencias y de educación para la sociedad de mercado, ya que, por una parte, el docente se identifica como un profesional que debe gestionar en la empresa, es decir, participar en la elaboración y dirección de procesos administrativos en las organizaciones; y por otra parte, desde la Pedagogía Crítica esto repercute en él, pues se desvirtúa a los docentes en su carácter de poder

impulsar cambios y transformaciones dentro de la escuela y en su posibilidad de develar las relaciones de poder que están detrás de cualquier escolarización. Además, mirar al docente como un *gestor* implícitamente revela extraerlo de uno de sus espacios (complejo y diverso) como es la escuela y convertirlo en un sujeto marcado “solamente” por relaciones productivas (profesor-gestor).

En este contexto la educación *productiva* ha contribuido a cambiar la concepción del sujeto y por tanto ha sido reducido a las nociones de: recurso humano, capital cultural, capital humano, cliente. Con respecto a estas nuevas concepciones del Ser Humano, la Pedagogía Crítica se torna antagónica a estas. (cfr. Ramírez y Ortíz, 2001, p. 9) Este antagonismo entre estas dos visiones del ser humano reside en que, por una parte, la razón instrumental tiende de acuerdo con Carmona (2008) a hacer del profesor un *operario* y además de incrustarlo en una educación que esté al servicio (esencialmente) de las empresas. (p. 128) Y por otra parte, dicho antagonismo también estriba en el hecho de que la Pedagogía Crítica asume que los seres humanos son seres (eminentemente) críticos, con capacidad de ejercer una praxis transformadora, seres complejos, inconclusos e indeterminados. Esto significa que en el marco de la concepción de docente y su relación con las competencias, estos deben ejecutar un conjunto de actividades en base a sus habilidades para desarrollar sus prácticas didácticas en el aula.

A continuación seguiremos analizando la concepción de docente presente en el documento pero en relación a ciertas categorías importantes tendientes al enfoque de análisis asumido como lo es la Pedagogía Crítica. Estas categorías son: dialéctica, historia, ideología, praxis, docente neocolonizado y docente liberado.

Análisis de la Concepción de *Docente* Presente en el Documento desarrollado desde las Categorías de análisis

Ideología

En este apartado intentaremos cruzar el concepto "ideología" con la concepción de docente presente en el documento "*Metas Educativas 2021*". Es innegable afirmar que las definiciones de docente e ideas afines no tengan cierta carga ideológica, ya que todo discurso social sea oral o escrito está impregnado de una o más regiones ideológicas. El hombre por su condición de ser pensante y creador de conocimientos es de por sí autor de pensamientos, por tanto todo lo que hace es producto de su cultura política, en consecuencia, la definición de docente presentada en el mencionado documento es producto de las ideas socio-políticas de los individuos partícipes de este gran evento educativo organizado por la OEI "*Metas Educativas 2021. La Educación que Queremos para la Generación de los Bicentenarios*". Además, toda educación se estructura de ideas que luego son materializadas por los actores educativos. En tal sentido Althusser (1993), señala que, la ideología se presenta en un conjunto de ideas, pensamientos, representaciones que dominan el espíritu de los hombres que se materializan con sus acciones (p. 39). Es por ello que toda educación posee una carga ideológica en el sentido de querer representar una visión del mundo, de las relaciones sociales y de las distintas nociones que explican el desarrollo de la sociedad. La ideología repercute en los docentes, pues ellos de manera consciente o inconsciente adoptan unas determinadas posturas del mundo para concebir su realidad, al Ser Humano, la sociedad, la verdad, etc., que de una u otra forma tienen incidencia en sus prácticas, ya que sus pensamientos, ideas se concretan en la realización de sus acciones diarias.

Por otra parte, Calello (citado por Sequera, 2011) resalta que:

Las ideologías (...) enmascaran la realidad tratando de ocultar y deformar la *praxis* social, la relación entre los hombres, mediante un escamoteo de la posibilidad de la reflexión crítica a través de la inserción de una falsa conciencia

de la situación. De tal manera, que el pensamiento de algunos hombres, los que mandan porque poseen, se convierte en el pensamiento total de la sociedad. La defensa de la posición, o sea, de la propiedad, se convierte en el soporte estructural de la ideología burguesa. Todo intento de separar la posición del mando (poder) representa también un intento de separar la posición de la ideología justificadora de tal privilegio (propiedad). (p. 24)

Del mismo modo, Freire (1997) considera que "...la ideología tiene que ver directamente con el encubrimiento de la verdad de los hechos, con el uso del lenguaje para ofuscar u opacar la realidad..." (p. 221). Considerando en esta cita *hechos* como hechos sociales y *realidad* como realidad político-social. Esta idea se puede articular con la propuesta de docente de la OEI por el hecho de que se trata de presentar su ejercicio bajo una mirada positivista: fragmentación de la realidad, absoluta objetividad del conocimiento, una verdad dada y no *inconclusa*. Estos planteamientos responden al ocultamiento de la realidad social en su complejidad y totalidad. De esta manera se interioriza la idea en los sujetos de que la filosofía positivista es la **única** forma de pensamiento bajo la que los docentes pueden formarse. Siguiendo esta misma línea de pensamiento consideramos que la ideología oculta la existencia de otras perspectivas, como la Fenomenológica-Hermenéutica-Lingüística y la Dialéctico-Crítica, entre otras, que igualmente contienen concepciones sobre la formación docente.

Así mismo, el docente crítico debe asumir un pensamiento socio-económico y político-cultural basado en epistemologías que rompan y denuncien los esquemas tradicionales, homogéneos y dominantes de formación mercantilista que son enmascarados a través de la escuela, sociedad, proyectos de formación, etc. Por tanto, la tarea es construir epistemologías que respondan a nuestros contextos y realidades educativas para poder lograr el cambio en las mentalidades pedagógicas y, así superar las ideologías dominantes en la educación. (cfr. Pérez, 2009, p. 315)

En ese orden debemos recurrir a nuestras propias particularidades para comprendernos, Uribe (citado en Bolívar, 2004) reflexiona diciendo "No somos

occidentales, nuestra cultura no es occidental, no lo son nuestras concepciones, nuestras formas de vida, nuestro arte. No podemos dejar que los europeos sigan pensando por nosotros” (p. 6). Hay que tener presente que la ideología es un arma muy poderosa y cada persona o clase social la utiliza de acuerdo a sus intereses. Esta presente absolutamente en todo discurso ya sea de manera oculta o evidente.

Ahora bien, en base a todo lo dicho anteriormente, sin duda alguna que la concepción de docente presentada en el proyecto Metas Educativas 2021 tiene su carga ideológica, una ideología proveniente sobre todo de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), por el hecho de ser la Organización orientadora del proyecto, que finalmente aprobó la cumbre de jefes de Estado y de Gobierno.

La idea general acerca del docente presente en el mencionado documento gira en torno a la *capacitación* docente como agente del sistema educativo indispensable para mejorar la educación y por eso lo toman como un recurso que tiene que ser de calidad si se quiere una educación de calidad. Textualmente expresan: “Si se piensa en la calidad de la educación de un país, es inevitable hacerlo en relación con la calidad de su profesorado” (p. 74). Unen estrechamente al docente y su formación con la calidad de la educación. Consideran que no se puede mejorar la educación si no se mejora primero el equipo docente. Por eso una de las metas es fortalecer la profesión docente. Hacemos notar nuevamente que en el documento en cuestión utilizan el término educación como sinónimo de *escolaridad*.

Tomando en cuenta lo dicho en los párrafos anteriores, se puede concluir que se maneja en el documento una idea de mejorar la educación muy centrada en el docente y dejan sin darle cierta importancia a otros grupos e individuos que forman parte e influyen en el sistema educativo, como son: padres o representantes, directivos o gerentes educativos, ministros y al fin de cuenta todos los ciudadanos de la nación y muchos otros determinantes de orden económico, social, político, cultural,

histórico, coyuntural, utópico, psicológicos, etc. Cada uno de ellos debe tomarse en cuenta si se quiere mejorar el sistema escolar de un país, porque no se puede decir que se está mejorando en educación si se incluyen a unos y se excluyen a otros. Mejorar implica inclusión y no exclusión, trabajo en equipo, preparación y formación para todos y no para unos, para que todos crezcamos en aprendizajes, en discusiones de alto nivel dirimiendo el conocimiento, creando cosas nuevas, pensando de manera crítica, reflexiva y así hallar vías para transformar la realidad social y conseguir los resultados deseados: “*una educación de calidad*”.

Como hemos indicado, al docente lo consideran en dicho documento como un *cuerpo capacitado*³⁸. *Cuerpo*, según la Real Academia Española de la Lengua (2012), significa “Aquello que tiene extensión limitada, perceptible por los sentidos” y capacitar, “Hacer a alguien apto, habilitarlo para algo”. El cuerpo, según estas definiciones en el documento, es una especie de caja de depósito, donde un educador coloca información y saberes que, en muchos casos no son más que los procedimientos que lo hacen socialmente competente en una actividad determinada. Es decir, al considerar al docente como un cuerpo capacitado lo están definiendo como un educador instrumentalista, que enseña una serie de pasos o procedimientos previamente aprendidos por él. Ya por esto se puede decir que la ideología empleada para el desarrollo del proyecto “*Metas Educativas 2021*” tiene sus raíces en la perspectiva Empírico-Analítica. Otro elemento importante ideológicamente evidenciado en la concepción de docente presente en el documento es el término “*competencias*”, al cual se refieren cuando resaltan que *se espera de los docentes un*

³⁸ Diferenciando *capacitación* de *formación* y de *entrenamiento*, se define a la primera como una actividad sistemática, planificada y permanente, cuyo propósito general es preparar, desarrollar e integrar los recursos humanos al proceso productivo; a la segunda como aquella que implica una acción profunda ejercida sobre el sujeto, tendiente a la transformación de todo su ser, que apunta simultáneamente sobre el saber-hacer, el saber-obra y el saber-pensar, ocupando una posición intermedia entre educación e instrucción. (Gorodokin, I., 2005, p. 2) Y, a la tercera como la acción que se efectúa para adquirir una determinada destreza o habilidad para el desarrollo de la misma, es esencialmente operativa y práctica. (cfr. Guzmán, s.f., p. 1)

buen desempeño de sus competencias. Lo que indica un carácter funcional; el docente enseña lo que de manera práctica sabe hacer, el trabajo de campo, donde se valora más lo que hace que la forma en que lo hace, se valora más el producto que el proceso.

Por otra parte, es interesante en este análisis de la ideología, identificar la *región ideológica* a la que pertenece el discurso o documento *Metas Educativas 2021*, con el fin de conocer cuál es la región ideológica que rodea la concepción de docente. La *ideología de base* presente en el discurso representa la posición ideológica del autor, en este caso de la institución responsable: OEI. “La ideología de base comprende la agrupación de ideas, de planteamientos, de proposiciones, de juicios que acerca del hombre y la sociedad tiene el autor del discurso” (Valdivieso, op. cit., p. 12). Como es sabido todo discurso está impregnado de varios tipos de estructuras político-culturales de pensamiento o regiones ideológicas, pero, siempre va a existir una región con mayor predominio. En los discursos pedagógicos la ideología predominante o ideología de base dependerá de la postura epistémica y política en la que se ubique el/la autor/a. Según Harnecker (1984),

El estudio objetivo de la ideología nos hace ver que, a pesar de ser una realidad que se encuentra difusa en todo el cuerpo social, puede ser dividida, sin embargo, en temáticas particulares. Así, podemos encontrar las ideologías morales, religiosas, jurídicas, políticas, estéticas, filosóficas, etc. (p. 78)

Estas regiones ideológicas, morales, religiosas, jurídicas, políticas, estéticas, filosóficas, etc. pudieran estar todas presentes en el documento sometido a análisis en esta investigación, así como también solo algunas de ellas, pero, siempre sobresaldrá unas más que otras. “En otras palabras, las proposiciones educacionales presentadas en proyectos de corto, mediano o largo alcance, encierran una ideología que es la que motoriza, la que le da vigor, vida y dinamismo a la propuesta” (loc. cit) Siendo así ¿cuál es la ideología de base del proyecto *Metas Educativas 2021*? Es la interrogante a la cual intentaremos darle respuesta a continuación:

Para esto es recomendable adoptar un esquema o técnica de análisis de discurso. En este caso utilizaremos una técnica de análisis adecuada por los autores de la presente investigación, diseñada precisamente para analizar el documento *Metas Educativas 2021*. La Técnica fue creada gracias a las ideas de Siegfried Jager, Ruth Wodak, Norman Fairclough y Eyra Valdivieso (Ver anexos, pág. 312). Primeramente, es necesario contabilizar el número de nociones claves del discurso, es decir, saber cuáles son las que más se repiten y con qué frecuencia. Posteriormente, hay que determinar la postura ideológica del autor.

En el discurso pedagógico *Metas Educativas 2021*, los conceptos con sentido *pedagógico* que más se repiten son educación, escuela, formación y alumno. Veámoslos en detalle en el siguiente cuadro:

Cuadro 1.

Frecuencia de conceptos pedagógicos en el documento *Metas Educativas 2021*

Nociones Claves	Frecuencia (Veces)	Región Ideológica
Educación	1026	Educativa / Pedagógica
Escuela	202	Pedagógica
Formación	178	Pedagógica
Alumno	164	Pedagógica
Docente	97	Pedagógica
Estudiante	93	Pedagógica
Profesor	89	Pedagógica
Sistema Educativo	43	Pedagógica
Capacitación	17	Pedagógica

Nota: En la tabla se muestra un grupo de 9 palabras, las cuales son las que más se repiten de 17 palabras claves seleccionadas para el análisis. (Docente, educador, profesor, maestro, alumno, estudiante, discente, educando, educación, sistema educativo, sistema escolar, escuela, pedagogía, didáctica, capacitación, formación, competencias).

Como se puede observar en la tabla, el concepto educación es el que más se repite, un mayor número de veces por encima de las demás. Las otras palabras están directamente vinculadas con la educación y de por sí todo el proyecto se refiere a la educación. Sin embargo, es necesario averiguar en qué contexto teórico se encuentra cada noción clave, es decir, que otras palabras acompañan, en que oración esta o en que párrafo se encuentra, ya que, el significado de la palabra depende del contexto lingüístico donde se encuentre y, el sentido de la palabra, párrafo o texto determina la forma de pensamiento.

En correspondencia con lo anterior, el concepto "Educación" se encuentra inmerso en un contexto teórico que hace referencia a escolaridad y sistema escolar, por lo que la mayoría de las veces que hacen uso de él es para exponer ideas acerca de la escuela, proceso de enseñanza-aprendizaje, capacitación docente, transmitir conocimientos, etc. De hecho se podría decir que hacen uso del término como sinónimo de escolaridad. La siguiente cita evidencia lo dicho y como ésta se consiguen muchas en la extensión de todo el documento,

"A pesar de los progresos en el acceso a la educación, persiste una calidad educativa deficiente al tiempo que se mantienen profundas desigualdades. Lo cierto es que después de varias décadas de reformas educativas apenas se ha conseguido elevar los conocimientos y las competencias de los alumnos, reducir las desigualdades, fortalecer la escuela pública y lograr una preparación del profesorado acorde con las nuevas demandas sociales y culturales." (p. 85)

En cuanto a la postura ideológica del "autor" del documento, solo diremos aquí que es *reformista*, por lo que ya ha sido desarrollado este punto en el capítulo de la técnica de análisis del discurso.

Es interesante saber, por una parte que el concepto de *docente* que se está analizando esta dentro de un proyecto situado en la región ideológica *pedagógica*, puesto que como ya se ha dicho se reflexiona acerca de la educación y del sistema escolar y, por otra parte, que este concepto es manejado por expertos en la materia

(pedagogía) que mantienen una actitud socio-crítica reformista, es decir que no buscan transformar la realidad educativa de Iberoamérica, sino mejorarla progresiva y parcialmente.

La Pedagogía como saber que orienta el quehacer educativo, responde a la pregunta ¿Cómo educar? Para Lucio (s.f.) “hay pedagogía cuando se reflexiona sobre la educación, cuando el saber educar implícito, se convierte en un saber sobre la educación (sobre sus cómo, sus por qué, sus hacia dónde)” (p. 40). En este caso, en el documento se debaten ideas acerca de la educación y la escolaridad de los países de América Latina y el Caribe, piensan como lograr una educación que dé respuesta a las demandas sociales, una educación (sistema escolar) más inclusiva, de calidad y con la mayor participación de los sectores de la sociedad. En definitiva esto es Pedagogía, por tanto la región ideológica predominante en el mencionado documento es *pedagógica*.

Dialéctica:

Como ya se dijo en el apartado de los conceptos generales de la perspectiva Crítico-Hermenéutica, en la dialéctica se observa una totalización de las ideas y los procesos acerca de un determinado tema. “En Hegel, la dialéctica significa la sucesión o movimiento del pensamiento (espíritu) en forma de tríada, donde el último paso (síntesis) sirve de tesis para un nuevo paso, y así sucesivamente” (Mardones, 1991, p. 401). Con todo este proceso de pensamiento, lo importante de la dialéctica es que nos permite describir y comprender las contradicciones presentes en la realidad con el fin de hallar respuestas, superar los problemas y transformar la sociedad. Estas concepciones se sitúan en tres grandes enunciados a saber: tesis, antítesis y síntesis.

Ahora bien, en base a esta definición de la dialéctica se intentará ubicar el aspecto dialéctico en la concepción de docente adoptada por el documento Metas Educativas 2021. Primeramente, es elemental decir que, con el análisis exhaustivo realizado al mismo se tiene que, no mencionan al docente en extensos discursos de

definición de éste, mayormente hablan del docente haciendo énfasis en el desarrollo profesional, condiciones de trabajo y mejoras económicas. Es solo una vez y de manera muy breve que definen al docente y, lo hacen con un pensamiento muy arraigado en la teoría Empírico-Analítica. Dicen que, *el docente es un cuerpo capacitado*, lo que quiere decir, como se ha explicado anteriormente, que están considerando entonces al docente como un ser pragmático y funcional, un individuo que adquirió una serie de conocimientos prácticos o competencias y que ahora debe depositar esas competencias en sus alumnos. Esta es una definición muy alejada de la Teoría Crítica y por tanto de la dialéctica; porque concebir al docente desde la dialéctica es considerarlo como un ser que dialoga y que está abierto al cumulo de contradicciones que se presentan en lo social.

Siguiendo con la idea anterior, el docente desde el punto de vista dialectico, es aquel que no se coloca como centro en un discurso, sino que es uno más de los participantes, sus opiniones tienen el mismo valor que las de sus estudiantes, permitiendo la libertad de expresión e incentivando al **diálogo**, al discernimiento y argumentación de ideas, con el fin de generar conocimientos que contribuyan a mejorar y transformar la realidad presente. Además, genera discurso y abre espacio para que los demás opinen y se debata sin ninguna limitación respetando la diversidad de ideas. Es un ser que constantemente se está generando interrogantes que le llevan a estructurar sus conocimientos, habilidades y valores que le permitirán ir resolviendo los problemas que se le presenten en el ámbito educativo y social. Es un docente con pensamiento crítico, que supera la contradicción educando/educador y concibe a la educación como práctica de la libertad. (cfr. Duhalde, 2008, p. 208)

Lo antes expuesto, sirve de base para decir que, en el documento de las metas toman al docente como un individuo competente para enseñar a sus estudiantes a ser competentes, es decir, a que adquieran las herramientas y técnicas para desenvolverse en el campo laboral. Además, esto querría decir que solo el docente enseña y el estudiante recibe, evidenciándose aquí un problema que tiene que ver con la

concepción dialéctica, por lo que el proceso de enseñanza y aprendizaje se mueve únicamente en una dirección, de docente a alumno. Es unidireccional, el docente habla y el alumno escucha, el docente argumenta y el estudiante caya, el docente es quien manda y el discente obedece. Este proceso de educación bancaria como la denomina Freire, representa una contradicción que desmejora el sistema escolar, por tanto se tiene que buscar las maneras para acabar con esta objeción. En este sentido, “La educación dialéctica (...) propone la superación de la contradicción educando/educador, como una condición sine qua non para pensar en la educación como práctica de la libertad desde el sujeto cognoscente” (loc. cit.). Pensar al docente desde un modo dialéctico implica que su práctica debe desarrollarse como se describió anteriormente en una relación de interdependencia donde se entrecrucen educando/educador, educador/educando, donde ambos actores puedan ejercer sus roles en la educación a través del diálogo. Considerar al diálogo como forma de vida permite que la relación entre los actores educativos pueda llevarse con confianza y ejerciendo una educación para la libertad.

El acto educativo en el seno de la categoría de la dialéctica supone asumir que el ser se constituye en sujeto cognoscente. Esto quiere decir, que las educadoras y educadores desarrollen la facultad de problematizar el conocimiento, la realidad para transformarla como sujetos socio-históricos. De igual forma ser sujetos cognoscentes implica rescatar la capacidad de reflexión y curiosidad que poseen los sujetos para desarrollar sus prácticas educativas. Es importante resaltar, que por medio de una práctica educativa vehiculada a través de la dialéctica se permitiría el intercambio genuino de los sujetos pedagógicos para enfrentar y confrontar sus pensamientos, contradicciones, lucha de clases, con el propósito de hacer visible la complejidad en la realidad educativa.

Por otra parte, en el documento no se aprecia la reivindicación de una comunicación bidireccional o diálogo entre el docente y el alumno. Esto es preocupante, ya que, se incita a seguir conservando el mismo modelo autoritario,

donde el docente es quien lo sabe todo, es quien manda y, el alumno una tabula rasa reprimido al pupitre y al papel de oyente. Esta forma de enseñanza y aprendizaje ha sido y es perjudicial para el sistema escolar, por tanto hay que luchar para erradicar esta educación bancaria y darle paso a la educación liberadora, a esa educación donde tanto docentes como estudiantes enseñan y aprenden, es decir, ambos son simultáneamente, educadores y educandos que hacen del diálogo un medio importante en el proceso de enseñanza y aprendizaje. El diálogo es fundamental en la educación. En los diálogos se generan discusiones que promueven aprendizajes significativos y se profundiza en asuntos o problemas de interés, pudiendo de esta manera construir conocimientos y crear estrategias para resolver problemas de la escuela y de la sociedad en general. Cabe decir que, el diálogo es un elemento clave de la dialéctica, ya que esta hace referencia a enunciados discutidos en un diálogo, discurso o conversación. (cfr. Mardones, 1991, p. 401). Una educación liberadora es dialéctica y por ende de diálogo.

Praxis

Según Sánchez Vázquez (1980), “La praxis es en verdad, actividad teórico-práctica...toda praxis es actividad, pero no toda actividad es praxis” (p. 148). Es decir, la *praxis* es la unión de la teoría con la práctica de manera reflexiva para generar transformaciones en los objetos, por lo cual tiene a la vez objetividad y subjetividad que se encuentran estrechamente unidos formando una unidad. “la praxis tiene como fin la transformación real, objetiva de la naturaleza, la sociedad y del hombre mismo, transformación, nos dice Sánchez V., que responde a una determinada necesidad humana.” (Contreras, 2003, p. 1). En este sentido, la concepción de *docente* dada por el documento Metas Educativas 2021 no responde a un docente que desarrolle *praxis*, sino a un docente capacitado que desempeña competencias. De hecho las palabras *praxis* y reflexivo no aparecen en todo el documento.

La OEI cuando se refiere al docente se centra en su desarrollo profesional, en capacitarlos y formarlos para que estén preparados para enseñar a sus estudiantes y lograr el fin último: "elevar la calidad de la educación". Afirma que la formación del docente en competencias pudiera ser la dimensión más importante para el mejoramiento de la educación. Esto evidencia un docente orientado a enseñar conocimientos prácticos y técnicos que encaminen al estudiante al mercado laboral, donde no tiene otra opción que repetir estas competencias transmitidas por el docente a través de la instrucción o como la llama Freire "educación bancaria". Es cierto que, enseñarles a los estudiantes competencias no es desventajoso, el caso está en que no solo se debe enseñar competencias (operativas), sino además, enseñarles a ser creativos, reflexivos y críticos, habilidades fundamentales para una educación liberadora y transformadora de la sociedad. Este es un punto que no resalta en ningún momento el documento, el hacer que los estudiantes aprendan a ser reflexivos, críticos y se labore en pro de una educación emancipadora; una forma de educar que es esencial si se quiere mejorar la calidad educativa y transformar la sociedad. Así lo expresan muchos profesionales expertos en el ámbito educativo como por ejemplo Freire (2004), cuando dice que los educadores y educadoras críticos pueden demostrar que es posible cambiar (p. 51), ya que, como lo dice el Centro Latinoamericano de Economía Humana (2008) en concordancia con el autor antes mencionado "la educación emancipadora es una vía medular para la transformación social" (p. 1)

Ahora bien, tomando en cuenta lo anterior se refleja una especie de incongruencia en el discurso del documento *Metas educativas 2021: La Educación que Queremos para la Generación de los Bicentenarios*, en el hecho de que dicen querer transformar y mejorar la educación y no hablan de *praxis* educativa, siendo este un elemento clave en los procesos de transformación, de cualificación radical del ser humano, de la sociedad y principalmente del sistema educativo. Es decir, cuando se habla de transformación o mejor dicho cuando se quiere llevar a cabo una acción

transformadora y no se hace *praxis* sobre el caso es muy difícil lograr el fin y más aún cuando se trata de educación. Hay que recordar siempre que, la *praxis* es reflexión y acción sobre el mundo con el fin de transformarlo y sin ella no sería posible superar las barreras del conservacionismo y conseguir el cambio deseado. (cfr. Freire, 1970, p. 43). Se pudiera estar pensando en cambios fenoménicos que se denominan “transformación”, pero no son tales, no apuntan a las contradicciones en la estructura esencial del Sistema Escolar.

Historia

En el trasfondo de la concepción de *docente* sostenida por la OEI, se expresa de manera solapada o implícita una forma histórica, dominante, hegemónica de mirarlo, que responde al discurso de una realidad determinada por la globalización. Esto se muestra en que históricamente la perspectiva epistémica que más ha prevalecido en materia de investigación, método, enseñanza, formación, la realidad ha sido de naturaleza positivista. En ese mismo sentido, para Zemelman (2006a) la historia es “...un campo abierto, es una zona indeterminada, se construye o la construyen” (p. 35). Esta característica de la historia le otorga un papel activo a los sujetos porque son ellos los que participan en un entramado de procesos sociales de diversa naturaleza y de relaciones complejas, y por tanto los que están en la capacidad de construir la historia no de forma recti-lineal sino como un proceso multidireccional, inacabado e indeterminado.

En el plano de los educadores esto quiere decir que ellos están en la plena facultad de construir cotidianamente su propia historia, en palabras de Zemelman; permitiendo con ello hacer una reflexión crítica de los sustentos epistemológicos que fundamentan sus prácticas pedagógicas por un lado, y por otro lado, por ser la historia un proceso inacabado, contribuye a que los sujetos generen rupturas históricas en lo epistemológico con la finalidad de que los docentes realcen su conciencia social e histórica en el sentido de poder involucrarse en la elaboración de proyectos de

formación que sean autónomos para su ejercicio profesional. Una de las salidas para lograr estas transformaciones en lo educativo a la luz del concepto de historia de Zemelman, es conjugar las distintas fuerzas sociales, expresadas en los colectivos sociales, educadores, estudiantes y unirlos en voluntades sociales para que produzcan transformaciones reales en la educación y así romper con todo tipo de relación de dominación y de contradicción que exista en lo escolar. Esto representa una perspectiva para mirar al futuro de manera esperanzadora.

En este contexto, la categoría de Historia determina a los docentes, dado que sus prácticas se ven condicionadas por la realidad social que les corresponde vivir, por ejemplo, al trabajar en la escuela, oficina, ministerio o en cualquier otro espacio, la realidad histórica que le circunda es de influencia en sus prácticas pedagógicas y en todo su accionar. Así como el Ser Humano hace la Historia, así mismo la Historia forma el carácter humano, ya que al decir de Marx la historia hace al hombre.

Ahora bien, refiriéndonos al documento Metas Educativas 2021 en su conjunto se puede decir que dicho documento por sí es histórico, ya que es un hecho, el proyecto está planificado y actualmente es programa. Cabe decir que, dicho documento fue producto de hechos históricos plasmados en la educación de los países iberoamericanos, de ese devenir actuar día a día en pro de mejorar la educación. Además, este documento fue relacionamos directamente con la historia: primero, porque es específicamente presentado en la antesala de la década de los Bicentenarios de las independencias de la gran mayoría de los países iberoamericanos con el fin de aprovechar el despertar motivacional producto de la efeméride. Segundo, porque explícitamente la OEI (2010) así lo asume cuando dice que, “...los ministros...adoptaron una decisión que puede ya considerarse como histórica: impulsar el proyecto “Metas Educativas 2021...” Era necesario caminar de prisa y con valentía para estar en los primeros vagones del tren de la historia del siglo XXI.” (p. 9)

Estas son solo algunas de las ideas que evidencia la historicidad presente en el documento, entendida no como una serie de situaciones lineales. Una aproximación al concepto de historicidad adoptada en este trabajo sería la definición de Girola (2011), la cual retoma que “historicidad se refiere al conjunto de circunstancias que a lo largo del tiempo constituyen el entramado de relaciones en las cuales se inserta y cobra sentido algo, es el complejo de condiciones que hacen que algo sea lo que es: puede ser un proceso, un concepto o la propia vida.” (p. 17). Nada social está exento de la historia. La historia hace al hombre y el hombre hace la historia. (cfr. Fromm, 1987, p. 37). Efectivamente, todo lo que ocurre es historia. La historia va circunscribiendo el Ser del Hombre en cada una de las épocas del tiempo social, por eso es historia. En otras palabras porque refleja las hazañas del Hombre; lo que ha hecho, lo que está haciendo y lo que posiblemente puede hacer. Por tanto, no puede existir historia sin el hombre y viceversa.

Docente Neocolonizado y Docente Liberado

Se desarrollan aquí estos conceptos pedagógicos (Docente Neocolonizado y Docente Liberado) por ser asumidos en esta investigación al igual que los conceptos de la perspectiva Dialéctico-Crítica (dialéctica, historia, ideología, praxis) como categorías de análisis para estudiar la concepción de docente presente en el documento en cuestión. Como ya se ha dicho el análisis de la concepción de docente presente en el documento *Metas Educativas 2021: La Educación que queremos para la generación de los Bicentenarios* es realizado desde la Pedagogía Crítica, corriente que lucha por la liberación del Ser Humano, por tanto, estas categorías son esenciales para cumplir con el propósito de la investigación. A continuación pues, se definirá estos dos tipos de docentes:

El docente neocolonizado es, como lo dice Bigott (2010a), “...el simple transmisor de los conocimientos que configuran, que constituyen la cultura de los neocolonizadores. Transmite, informa valores deformados y deformantes de la

realidad de su país, introyecta valores como la hipocresía, la competencia, la resignación, el autoritarismo,...etc.” (p. 14). Se puede apreciar en esta definición un tipo de docente dominado y guiado por la ideología de los neocolonizadores, el cual hace el papel de siervo, obedece a los intereses de la clase dominante, principalmente, siendo transmisor de un conjunto de valores que ayudan a internalizar modelos neocoloniales. A continuación veremos si este tipo de docente está presente en el proyecto Metas Educativas 2021 y la relación que guarda con respecto a la definición de docente adoptada por el mismo.

En primera instancia, en el documento Metas Educativas 2021, conciben al docente como un cuerpo que está capacitado, que tiene los conocimientos y saberes necesarios para ejercer su rol; y en segunda instancia, como aquel que desempeñará de buena manera sus competencias. Estas son los dos conceptos claves utilizados en la definición directa o expresa presente en el documento “*cuerpo capacitado*” y “*desempeño de competencias*”. Además, expresan que la formación inicial de los docentes es vital para una educación de calidad, por tal consideran que “si se piensa en la calidad de la educación de un país, es inevitable hacerlo en relación con la calidad de su profesorado” (p. 74). Lo que quiere decir que no se puede mejorar la educación si no se mejora primero la profesión docente. El docente es quien imparte conocimiento y por lo tanto es quien primeramente debe formarse o debe estar formándose según las exigencias actuales para estar capacitado y enseñar a sus estudiantes. En definitiva, en el mencionado documento se desarrolla un discurso que explícitamente asume al docente como el actor más importante en el proceso de mejorar la educación. Pero, en qué sentido buscan mejorar la educación ¿ejerciendo control sobre lo que se tiene? ¿Cuál es su actitud socio-política?, estas son interrogantes que nos ayudarían a conocer el tipo de docente que quiere formar o seguir formando la OEI.

Ahora bien, tratando de establecer una relación de análisis de este concepto “Docente Neocolonizado” con la definición de docente asumida por la OEI, se tiene

que en cierta medida es una definición más apegada a un docente neocolonial que a un docente liberado, debido a que utilizan conceptos como *competencias* y *cuerpo capacitado*, las cuales podríamos ubicar en la perspectiva Empírico-Analítica, corriente interesada en producir conocimientos **técnicos**. Es una corriente como ya se ha dicho en otros apartados de la presente investigación que no busca superación de contradicciones sino control y dominación. Tiene un orden ideal predeterminado, por lo que siempre busca conservar lo que se tiene sin darle importancia a la necesidad de transformar. Por tal razón se dice que aboga más por un docente neocolonial que a un docente liberado. Otro argumento bastante considerable en este caso sería el hecho de que no utilizan palabras como transformación, investigador(a), creativo(a), pensamiento crítico, etc., conceptos que contribuyen a definir a un educador liberado que no es más que aquel actor social transformador, complejo, creativo, con muchas potencialidades y posibilidades de transformar la realidad. Es aquel que tiene en sus venas la Pedagogía Crítica, esas pedagogías que como la define Suárez (2000),

...cuestionan a la escuela tradicional, al enfoque tecnocrático de la educación y a todos los agentes que intervienen en ella, y a la vez, proponen una educación progresista y crítica, donde se puede formar el individuo con una amplia perspectiva cultural, liberadora y consciente del mundo donde actúa, para transformarlo en procura de un pleno desarrollo de la humanidad, en permanente dialogo con el entorno. (p. 47)

Hasta aquí hemos analizado la concepción de docente presente en el documento. Ahora en el siguiente apartado se describirá la forma en que se manifiestan las perspectivas epistemológicas presentes en el documento *Metas Educativas 2021*.

Perspectivas Epistemológicas presentes en el Documento Metas Educativas 2021

Empírico-Analítica

La propuesta educativa emanada del Documento *Metas Educativas 2021: La Educación que queremos para la generación de los Bicentenarios*, se encuentra permeada y condicionada mayormente por elementos de la corriente Empírico-Analítica. Este documento expresa una concepción de educación que debe procurar formar ciudadanos para la democracia y al mismo tiempo que sean activos. De igual forma se muestra que la educación de este siglo debe orientarse a lograr niveles de calidad que mejoren el rendimiento y la formación de los docentes. En esa corriente de pensamiento la OEI (2010) plantea "...la formación de una generación de ciudadanos cultos, y por ende libres, en sociedades democráticas, igualitarias, abiertas, solidarias e inclusivas..." (p.17)

Es precisamente la sociedad democrática (desde la concepción social-demócrata) la que prevalece dentro de esta propuesta educativa. Al respecto de la *democracia*, Dewey (1995) afirma que "La sociedad democrática depende peculiarmente para su sostenimiento del uso de formar un plan de estudios con criterios que sean ampliamente humanos" (p. 167). Para lograr el afianzamiento de una sociedad democrática es fundamental que dentro de los planes de estudios se articulen propuestas que tiendan hacia la formación de los sujetos para que aprendan a practicarla dentro de la sociedad. En consecuencia formar ciudadanos para la democracia tiene su origen en el establecimiento de un plan de estudios que procure establecer las acciones y mecanismos pertinentes que contribuya a formar para el ejercicio de la democracia.

Por otra parte, se observa la concepción de *educación* en ciudadanía de la OEI (op. cit.) cuando expresa que "...el énfasis se sitúa en la capacitación de los alumnos para que lleguen a incorporarse de forma activa y responsable a la sociedad" (p. 108). De lo dicho se desprende que la educación tiene como propósito capacitar a los

alumnos para que formen parte de la sociedad. La capacitación es uno de los conceptos claves que permite la identificación y presencia de la corriente Empírico-Analítica en el documento. Esta capacitación tiene que ver con brindarle a los sujetos los conocimientos técnicos que requieren para el ejercicio de una profesión y/o actividad. De igual forma Zerchner (citado en Cáceres, s.f.) refiriéndose al paradigma conductista inmerso en esta perspectiva, afirma que, “su objeto es ofrecer a los alumnos capacidades docentes para decidir lo que tienen que hacer en situaciones reales” (p. 5). Por ello, es que la capacitación de los alumnos obedece principalmente a un modelo conductista de brindarle un conjunto de actividades que deben hacer en la práctica inmediata.

En este discurso pedagógico no teórico se alude a la importancia de contar con un currículo que responda a las exigencias del **mercado laboral**. En ese marco, la OEI (op. cit.) establece necesario “...diseñar currículos acordes con las competencias que los alumnos van a necesitar para integrarse de forma activa en la sociedad y el mundo laboral...” (p. 85). Esta idea indica que el currículo presentado en el documento es una propuesta educativa que debe responder a las exigencias de la sociedad **mercantil** contemporánea para que los alumnos realicen sus actividades en el mercado laboral de acuerdo a su condición de clase. Esto obedece a la necesidad de una educación productiva en la que los alumnos deben rendir dentro de las empresas. En ese orden de ideas, a través del manejo de las competencias los alumnos logran adquirir habilidades, destrezas que van a usar de forma práctica en el mundo laboral. Esta postura del currículo está en correspondencia con los planteamientos de John Dewey, ya que su concepción del currículo permitió ampliar el contexto de aprendizaje de los alumnos y asociar estos aprendizajes con la vida cotidiana y con el mundo del trabajo. (cfr. Fernández, 2004, p. 43). Esto implica que los y las estudiantes deberán asociar los aprendizajes adquiridos en la escuela con las experiencias cotidianas que tengan y a la vez relacionarlos con el mundo del trabajo. Ello denota que esta concepción del currículo contiene una formación sustentada y

fundamentada en el activismo de Dewey, de encontrarle sentido a los aprendizajes una vez que es experimentado en la práctica individual.

Ahora bien, en el documento se propone una educación que procure lograr niveles de calidad en los alumnos y en la formación de los docentes. También, resalta el hecho de que se debe garantizar una formación de doce años que contribuya a que los alumnos adquieran competencias que les permitan ingresar al mundo laboral y así responder a las demandas de ese sector. Estos planteos se relacionan con la premisa de una educación especialmente mercantilista que pretende formar al Hombre como un recurso humano con la finalidad de que pueda dar respuestas satisfactorias a los requerimientos del mercado de manera eficiente y eficaz. Por tanto este modelo de educación se encuentra inmerso dentro del paradigma tecnológico. (cfr. Marcano y Reyes, 2007, p. 296)

Por otro lado, en el desarrollo del discurso pedagógico se manifiestan otras generalidades que se relacionan directamente con la corriente Empírico-Analítica, por ejemplo, al aludir que los docentes son un cuerpo capacitado³⁹, al presentar frases como formación de recursos humanos, capital cultural y relación de la universidad con el mercado laboral, estas aseveraciones permiten interpretar y saber que estos conceptos están ubicados dentro de la mencionada corriente del pensamiento.

Como se dijo al inicio, este discurso pedagógico se encuentra movido y determinado por la corriente Empírico-Analítica, pues se pretende impulsar una educación que responda principalmente a las demandas del mercado laboral. Por una parte, el carácter dominante de esta corriente pedagógica estriba en que históricamente la educación ha sido estudiada y concebida desde una mirada positivista. Por otra parte, porque las políticas educativas que emergen e impulsan ciertos organismos internacionales (Banco Mundial, Fondo Monetario Internacional,

³⁴ Ver página 48 del Documento Metas Educativas 2021.

etc.) responden a una lógica epistémica enmarcada dentro del pensamiento empirista y más concretamente en los nexos entre educación y mercado⁴⁰.

Fenomenológica, Hermenéutica y Lingüística

En el Documento Metas Educativas 2021 de igual manera se encuentran trazas de la corriente Fenomenológica, Hermenéutica y Lingüística. Esto es debido a que los discursos pedagógicos prácticos normativos y discursos teóricos pedagógicos están permeados por diversidad de corrientes del pensamiento.

El sujeto hermenéutico busca *interpretar* todo lo que ocurre en el mundo, sean experiencias, vivencias, las relaciones humanas, los textos que leen las personas, etc. Por tanto, el ser humano analiza, interpreta y le da sentido a las distintas acciones que realiza. Es así que para el sujeto de concepción hermenéutica la lectura es un impulso para que él/ella haga su *interpretación* conforme a su subjetividad. En tal sentido, como aspecto que permite afirmar la presencia de esta corriente en el documento estudiado, la OEI (2010) considera que “La lectura facilita conocer otros mundos y otras realidades, encontrar nuevos sentidos e interpretaciones de la vida, de la cultura, de la sociedad y del mundo” (p. 114). En base a lo anterior se puede afirmar que la lectura es un medio indispensable para explorar y abrirse al conocimiento de otros mundos y en donde el sujeto debe interpretar, indagar los textos para poder comprenderlos. En consecuencia, de acuerdo con Lanz (2009) las *comprensiones* que hacen los seres humanos están determinadas por una carga de creencias y valores que permiten la construcción de los textos leídos a través de la historia y las competencias del intérprete (p. 51). En razón de la lectura, pedagógicamente esto significaría que los sujetos construyen los textos leídos en relación a sus experiencias, ideologías y

⁴⁰ Lerner (2003), describe “... el hecho de que desde fines del siglo xx comenzara a adquirir importancia el nexo entre educación y mercado, se puede explicar en virtud de que varias instancias internacionales como Banco Mundial (BM) y la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) concedieron relevancia a tal nexo.” (p. 215)

creencias lo que evidencia la capacidad del ser humano de interpretar los textos en base a sus conocimientos. De esta manera, el sujeto al interpretar un texto se encuentra condicionado por su carga cultural, histórica, ideológica y por tanto estos aspectos lo conducen a emitir un juicio de valor en la comprensión del mundo del que forma parte.

En relación a la lectura hermenéutica Madriz (2009) expresa que:

Quando leemos y comprendemos, nos exponemos enteramente al texto, porque nos interesa lo que él tiene que decirnos, nos arriesgamos a entrar en una aventura que pudiera llevarnos al desarraigo, en esa relación productiva donde el texto aunque siempre el mismo, es otro a la vez. (p. 27)

Los sujetos al tener la posibilidad de leer y comprender los textos se entregan a ellos en el sentido estricto de sumergirse en lo que estos les quieren enseñar, mostrar y de esta manera *interpretan* el contenido para *comprender* lo dicho en un determinado texto. El rol de los sujetos es el de interpretar las relaciones entre los textos con la finalidad de ampliar sus conocimientos. La lectura de los textos de acuerdo con la OEI (2010), permite ubicar a los sujetos frente a distintas posiciones del mundo para que ellos aprendan de otras culturas diversas a las suyas y así logren modificar sus maneras de pensar y de actuar frente al mundo (p. 114). En ese orden, la lectura es un proceso y una acción enriquecedora por el hecho de que permite a los seres humanos poder asumir posiciones diversas y alternativas para pensar la realidad. De esta manera, a través de la lectura las formas de comprender al mundo se van abriendo hasta lo inacabado e indeterminado.

En este sentido, la hermenéutica y su papel de interpretar la realidad, (para Marrero, Ríos y Nieves 2009), es primordialmente humana porque al ser humano le corresponde la tarea de interpretar, analizar, decodificar las acciones, la cultura y los gestos que realizan los sujetos (p. 184). En este contexto, la hermenéutica en la educación tendrá que investigar e interpretar por ejemplo, por qué los estudiantes y profesores leen determinados textos y no otros, qué tipo de ideología transmiten los

textos en estudiantes y profesores, cuál es la carga cultural que enseñan los docentes etc. De estas consideraciones se encarga de estudiar la hermenéutica y en ello radica su condición profundamente humana.

Por otro lado, dentro de las propuestas educativas contenidas en el documento anteriormente mencionado, se plantea hacer visible la existencia de diversas culturas. Esta heterogeneidad es destacada a partir de la educación intercultural que permitiría educar para aceptar la diversidad como algo normal y natural dentro de la existencia de los grupos humanos. En cuanto a esta educación intercultural, la OEI (op. cit.) destaca que “Pensar la **diferencia** (s.n.) es pensar desde la **alteridad** (s.n.) (...) pensar de modo tal que el propio educando sea “traspasado” por la diferencia, y que el “**otro**” (s.n.) implique también una interrogación sobre sí mismo” (p. 91). Pensar desde la alteridad implica necesariamente reconocer la existencia de los otros/as a partir de sus diferencias culturales, religiosas, políticas, etc. Esto contribuiría a que la educación acogiera los grupos humanos que por naturaleza son diversos para que se relacionen de manera tal que puedan intercambiar saberes, conocimientos, experiencias a la luz de una educación dialógica. *La alteridad* contribuye a que los seres humanos se interroguen sobre sí mismos para buscar respuestas a las acciones que realizan y para comprender el desenvolvimiento de los otros/as. En torno a la alteridad Téllez (citado en Lanz, 2009) dice que:

Significa ruptura con las constricciones asociadas a los principios de unidad y cohesión en torno a los mismos valores y formas de vida (...) Significa, asimismo, el abandono de la yoificación (...) apertura al ejercicio del reconocimiento de la alteridad del otro, en el sentido de que su diferencia lo es, no como otro de mi mismo sino como otredad sin ningún tipo de referente en la mismidad. (p. 54)

Asumir la alteridad es producir rupturas con aquellas posiciones y visiones que consideran a los grupos humanos como homogéneos. Esto se evidencia en el documento *Metas Educativas 2021*, ya que, en algunos pasajes, busca incluir al sistema educativo grupos sociales como los pobres, indígenas, afrodescendientes,

personas con alguna discapacidad, que históricamente y socialmente han sido alejadas de los beneficios de la vida en la sociedad moderna por decirlo de alguna manera. En el marco de la *alteridad* se abrirían caminos para aceptar y convivir con la diferencia del otro y provocar interés por reconocerlo/a como parte del mundo vivencial. Es así que la alteridad en la educación y en la escuela permite aprender a convivir con la diferencia de los seres humanos y a reconocer la existencia de los otros/as. Con la alteridad se lograría comprender la heterogeneidad de los grupos humanos para así dignificar sus manifestaciones y roles en la sociedad.

Dialéctico-Crítica

Dentro del discurso del documento Metas Educativas 2021, se evidencian aspectos y consideraciones que tienen relación y articulación directa con los planteamientos de la corriente Dialéctico-Crítica con menos peso que la perspectiva Empírico-Analítica. Así se visualiza cuando la OEI (op. cit.) dice que:

Nos encontramos, pues, con un proyecto ampliamente aceptado, que ha generado enormes ilusiones y expectativas entre aquellos países, gobiernos, grupos sociales y ciudadanos que creen en la *capacidad transformadora de la educación* y que consideran que estamos en la década decisiva para saldar la deuda histórica contraída con millones de personas. (p. 11)

Esta cita muestra que al parecer ha sido un proyecto ampliamente aceptado por aquellos sectores que creen en una educación con capacidad transformadora. Esto implica ubicar la educación desde una mirada eminentemente crítica desde los espacios de la Pedagogía Crítica inmersa en la corriente Dialéctico-Crítica. Entender que la educación posee una capacidad transformadora es admitir la capacidad del sujeto de intervenir políticamente para cambiarla. Es así como Ovelar (2005a) dice que “La educación se constituye en una práctica porque ella refiere a una manera de intervención en el mundo” (p. 7). La educación desde el punto de vista crítico es una manera de intervenir en el mundo. Esta intervención conllevaría una toma de conciencia del papel de los seres humanos de cambiar las condiciones políticas,

económicas, culturales de la sociedad y de soñar con que un nuevo mundo es posible. En ello estriba el sueño político de la educación en tratar de buscar caminos alternativos que nos conduzcan a tener mejores condiciones de vida.

Continuando con el análisis se muestra que el proyecto plantea la formación de una generación de ciudadanos *libres* y *cultos* que puedan rescatar las ansias de libertad que recorrieron a Iberoamérica⁴¹. En contraste, una educación para la liberación que por naturaleza es crítica busca formar a los sujetos para que se liberen de los mecanismos económicos, sociales, políticos y culturales que los mantienen dominados fuera de su condición y derechos humanos. El papel de la educación es develar todas aquellas relaciones que permiten preservar el dominio de unos sujetos sobre otros. En tal sentido, las pedagogías críticas son progresistas por el hecho de que pretenden formar al individuo para que tenga consciencia del mundo del que forman parte y a través de su intervención en él puedan liberarse de toda dominación a través del diálogo (cfr. Suárez, 2000, p. 47). Por ello, es fundamental en el mundo de hoy que los sujetos se formen de manera crítica para poder cuestionar lo que ocurre en la sociedad y de esta manera ejerzan una praxis transformadora. No obstante, es necesario destacar que estos planteos circunscriptos en el marco de la Pedagogía Crítica no se encuentran expresados en el Documento Metas Educativas 2021, pues como se ha argumentado anteriormente se propone más bien es una educación concebida en el empirismo.

El texto hace alusión a la inclusión de los afrodescendientes, de los pobres, de los indígenas y otras poblaciones que históricamente han sido olvidadas para ser consideradas ahora en la educación. (cfr. OEI, 2010, pp. 23, 59). Se manifiesta claramente que ello se encuentra sumergido en la Pedagogía Crítica, pues esta corriente busca rescatar la participación activa de cada una de estas poblaciones para

⁴¹ Ver pág. 17 del Documento Metas Educativas 2021

la transformación educativa que se requiere. En esa realidad de discriminación de los grupos desposeídos en la sociedad mercantil, Giroux (1997a) señala que “...una pedagogía crítica se propone cultivar prácticas pedagógicas conformadas por una postura ética que cuestione el racismo, el sexismo, la explotación clasista y otras relaciones sociales deshumanizadoras...” (p. 126). Uno de los papeles en investigación de la pedagogía crítica es el de impugnar y cuestionar toda relación de discriminación reflejada en el racismo a particulares grupos de la sociedad: población afrodescendientes, indígenas, pobres, mujeres, etc. Esta impugnación debe ser hecha de manera ética lo que implica tomar en cuenta el legado histórico, la cultura, el desarrollo y los cambios que han manifestado cada uno de estos grupos con la esperanza de que sean comprendidos y aceptados en la educación, escuela y sociedad.

En este contexto de los planteos de la corriente Dialéctico-Crítica, la OEI (op. cit.) afirma que “Una Educación para la paz y la democracia debe reconocer y fomentar la igualdad de derechos y oportunidades, principalmente de las mujeres, quienes históricamente han sufrido exclusiones y discriminaciones...” (p. 110). Esto manifiesta una realidad latente referida a la discriminación y exclusiones que han sufrido las mujeres en la sociedad. En tal sentido, han existido luchas dentro del feminismo para romper con el silenciamiento de este grupo de la población y permitir que sus pensamientos, acciones sean tomadas en cuenta. De esta manera la Pedagogía Crítica denuncia este tipo de exclusiones de las mujeres con la finalidad de que sea analizado y cuestionado para así generar un proceso de transformación que conduzca a la inclusión de las mujeres en los diversos ámbitos de la vida pública. (cfr. Giroux, 1997a, p. 125)

Siguiendo con las consideraciones que permiten ubicar la presencia de la mencionada corriente en este discurso pedagógico, esta lo relativo al planteamiento de la OEI (op. cit) en su meta general novena que procura “ampliar el espacio Iberoamericano del conocimiento y fortalecer la investigación científica” (p. 158). Esta meta es bastante ambiciosa porque procura formar profesionales que tengan una

visión de Iberoamérica, esto implica rescatar y asumir el pensamiento de nuestra región en la formación de los sujetos para poder comprender la realidad social desde nuestro propio pensamiento de la región. En el marco de la perspectiva crítica significaría tomar en cuenta el conocimiento producido desde nuestras propias particularidades y comprensiones históricas, es decir, rescatar el conocimiento autóctono de nuestras regiones, de los afrodescendientes, y no sujetarnos a una visión única del mundo marcada por el pensamiento eurocéntrico, ya que como lo resalta Uribe (citado en Bolívar, 2004) “No somos occidentales, nuestra cultura no es occidental, no lo son nuestras concepciones, nuestras formas de vida, nuestro arte. No podemos dejar que los europeos sigan pensando por nosotros” (p. 6). Esta afirmación es un llamado a la reflexión para que los que formamos parte de Latinoamérica y el Caribe reflexionemos sobre las concepciones del mundo y de la vida que tenemos, con el propósito de poder comprendernos en base a nuestras realidades, historias, culturas y no que sean otros los que nos impongan modos culturales. La invitación es a que nosotros pensemos en lo que somos y no a que otros piensen por nosotros.

Este planteo incita a Iberoamérica a pensar en base a sus concepciones propias del mundo y no dejar que la hegemonía cultural europea siga marcando y determinando sus formas de mirar el mundo. Para lograr con ello es necesario desprenderse del paradigma impuesto de la modernidad y en tal sentido como lo plantea Vargas (2009) “descolonizar el conocimiento” permitiría saber quién y desde donde se produce éste con la finalidad de visibilizar el saber producido desde nosotros/as (p. 54). En esta perspectiva Walsh (2007), asume que “la educación ha contribuido a la colonización de las mentes por hacer creer que unas personas son más aptas para pensar que otras”. (p. 28)

Con el desarrollo y aplicación de esta meta se lograría rescatar el conocimiento producido desde nuestras particularidades y se abrirían los caminos para la descolonización del conocimiento y por tanto comenzar a pensarnos desde nosotros/as mismos/as. Por tanto, los conocimientos producidos desde la región de

Iberoamérica se tornarían más visibles y ello contribuiría a valorar el legado epistémico de los pueblos originarios.

Concepciones Teórico-Pedagógicas que Signan el Documento *Metas Educativas 2021*

En este punto se desarrollará los conceptos generales (realidad, conocimiento, hombre, práctica, sociedad, historia) y los pedagógicos (educación, Pedagogía, Escuela, Enseñanza, Estudiante, currículo) en el sentido de cómo son concebidos en mencionado documento.

Algunos conceptos generales:

La **realidad** es el existir del hombre en el mundo, expresada en su práctica cotidiana donde tiene que convivir y relacionarse con los otros. Esta realidad presenta características de ser contradictoria y por la existencia de intereses entre los grupos que conforman la sociedad. El Ser Humano con su práctica produce una realidad social que se materializa en el contexto cultural y social que vive. En ese sentido, los sujetos poseen la capacidad de generar realidades diversas, por ejemplo producen la realidad educativa que se vincula a un conjunto de elementos complejos que intervienen para comprender el fenómeno educativo. Con respecto al documento *Metas Educativas 2021*, se describen, las distintas realidades educativas que existen en los países de Iberoamérica. En ese marco, esa realidad es heterogénea, ya que cada país presenta un nivel de desarrollo educativo con respecto a los demás. Es una realidad dinámica determinada por el conjunto de acontecimientos que marcan a cada uno de los países de Iberoamérica. De hecho, en el Documento *Metas Educativas 2021* se expresa los diferentes niveles académicos que tienen cada uno de los países de la región. Por eso se torna una realidad dada y determinada por el contexto histórico.

En cuanto al concepto de **aprendizaje**, este se pone de relieve al momento de sostener que uno de los propósitos de la educación es preparar a los alumnos para que ingresen al mercado laboral (cfr. OEI, op. cit., p. 41). Esta orientación educativa permite evidenciar que el aprendizaje está basado en la experiencia y en la utilidad de lo aprendido en la escuela para ponerlo en práctica en la sociedad. De hecho, dentro del desarrollo de este discurso se suprime la posibilidad de asumir y pensar en la capacidad del ser humano de problematizar y cuestionar los conocimientos que él aprende en el ámbito escolar.

De esta forma, es que el conocimiento dentro del documento se puede tornar conservador del sistema social existente, ya que detrás de lo planteado pudiese estar la justificación de las relaciones tradicionales de enseñanza donde el docente es quien enseña y el estudiante quien debe aprender del maestro. Esta consideración tiene correspondencia y coherencia con la concepción de docente que se encuentra dentro de la corriente epistemológica Empírico-Analítica. En ese sentido, el alumno, de acuerdo a lo esgrimido por la OEI, aprende a través de la experiencia y las diversas situaciones prácticas que tenga que vivir. Este elemento de análisis manifiesta cuando se expresa que el currículo debe garantizar una formación en la que los alumnos encuentren sentido a sus aprendizajes relacionándolos con lo práctico (cfr. OEI, op. cit., p. 85). La repercusión de ello es que se antecede lo práctico antes de lo teórico y así se deja a un lado la posibilidad de pensar de manera crítica.

En ese sentido, consideramos que la postura sobre el aprendizaje desde la mirada empírica es la que prevalece en este discurso pedagógico. Sin embargo, en la presentación del proyecto se mencionan trazas que de una u otra forma tienen relación con la Teoría Crítica, ya que se habla de formar ciudadanos cultos y libres. Esta propuesta sobre el Hombre que se quiere formar explícitamente se encuentra ubicada en la corriente Dialéctico-Crítica. No obstante, en el contenido del documento no se evidencian acciones y propuestas en función de formar al Ser Humano para que sea culto y libre en esta sociedad contemporánea. Porque la idea de

formar ciudadanos cultos y libres se corresponde es con el hecho de recordar la conmemoración de los bicentenarios de la región de Iberoamérica, pues en el documento no se desarrolla un apartado que indique como formar ciudadanos “cultos y libres.”

Concepción de **Hombre**. En el documento analizado se puede evidenciar una postura abierta de concebirlo como un ser eminentemente activo. Esto se visualiza en la formación que reciben los sujetos, puesto que los currículos están diseñados para que el estudiante a los doce años de escolaridad ya pueda ingresar al campo laboral. (OEI, op. cit., p. 41). En otras palabras, esto muestra que es una escolarización como medio para participar activamente en el trabajo. En ese sentido, se plantea un ser humano que le encuentre sentido a lo aprendido a través de ejercerlo en la práctica. De hecho, esta idea está enmarcada dentro de los postulados de la Escuela Nueva. Por ello, a este ser humano se le exige que sea un ser **práctico** con la finalidad de que los conocimientos adquiridos en la escuela pueda llevarlos a cabo. De esta manera, es que dentro de la concepción de Hombre está el docente que se mira como un cuerpo capacitado. Dicha concepción se encuentra inmersa dentro de los principios y postulados de la corriente Empírico-Analítica.

Por otro lado, se menciona la idea de formar *sujetos libres* (OEI, op. cit., p. 15). Asumimos que esta idea de libertad es producto de la celebración de los Bicentenarios de la independencia política del imperio español, de la gran mayoría de los países iberoamericanos, por lo que el contenido del documento o discurso manejado no exhorta literalmente a la liberación de los sujetos, sino que la idea de *libertad* subyace por la fecha histórica de independencia. Sin embargo, es necesario resaltar que la existencia de las distintas formas, maneras de concebir al Ser Humano en el documento estudiado obedece al hecho de que en los discursos pedagógicos existen posiciones diversas que de una u otra forma permean al discurso, pero al fin de cuenta una postura ideológica domina más que otra y, como ya se ha dicho, la

postura de la OEI es reformista, por lo tanto su interés es seguir manteniendo al Ser Humano con la misma relación jerárquica de poder de dominio de unos sobre otros.

Por otra parte, la noción de **práctica**, en el texto estudiado para efectos de esta investigación, no se encuentra explícitamente definida. Pero relacionando el término *práctica* con lo planteado en el documento se puede tener una idea general sobre este. Por una parte, observando la concepción que tienen sobre el Hombre que debe aprender un conjunto de competencias para llevar a cabo su trabajo en el campo laboral y además cuando se expresa lo relacionado con plantear un currículo significativo que debe conectarse con los intereses del niño en la escuela. Se puede decir que la definición de práctica que adoptan se encuentra en el marco de la escuela pragmática, ya que el hombre le encuentra sentido a sus conocimientos teóricos en la medida en que estos pueden ser llevados a lo cotidiano para resolver problemas específicos. De esta forma, lo que el sujeto aprende en la escuela debe traducirlo a la práctica. Con ello se evidencia que esta centralidad de práctica ejercida por el ser humano pudiese estar negando la posibilidad de un pensamiento reflexivo, crítico y cuestionador sobre lo que se hace. Entonces para ellos (OEI) es una práctica basada en la experiencia y ubicada en el empirismo. Además, una de las formas en que conciben la práctica está asociada con plantear que el aprendizaje debe ser significativo (idem, p. 106), idea que subyace dentro de los planteamientos de los centros de interés, donde el estudiante aprende a través del trabajo que realiza dentro de la escuela.

En relación a la **sociedad**, la descrita en el documento Metas Educativas 2021, está caracterizada por la heterogeneidad de las realidades sociales de cada uno de los países que conforman la región. Se parte de las realidades desiguales que tienen cada uno de los países iberoamericanos en lo relativo a los aspectos de desarrollo, económicos, políticos, educativos, etc. De esa manera se afirma que la sociedad de Iberoamérica es una de las más desiguales del mundo. (p. 86)

Por otro lado, el proyecto en estudio plantea la “construcción de sociedades democráticas, justas y solidarias...” (idem, p. 17). Sin embargo, es necesario resaltar que dentro de este discurso educativo no aparece reflejada la forma en que se deben construir sociedades democráticas. Solamente se limitan a mencionar y proponer la construcción de tales sociedades. También se menciona las discriminaciones que sufren los distintos grupos: los afrodescendientes, los negros, grupos interculturales. Estas discriminaciones se generan por no reconocer y aceptar la diversidad que ha habido y sigue existiendo entre los distintos grupos que conforman la sociedad. (idem, p. 57)

En lo referente a la Historia, el documento Metas Educativas 2021 tiene su origen en el hecho de conmemorar y recordar los eventos independentistas que recorrieron a Iberoamérica y por esta razón obedece el nombre de esta propuesta educativa. Conforme a la celebración de estas fechas históricas referidas a los 200 años de las independencias de los países de la región fue que se promulgo el mencionado proyecto y además como una oportunidad histórica de darle un impulso a la educación de la región. En esa dirección la OEI (2010) resalta que:

La conmemoración de los Bicentenarios de las independencias no puede quedar reducida, por importante que ello sea, a una revisión histórica de los acontecimientos, sino que debe plantearse como un compromiso conjunto orientado a enfrentar los actuales desafíos de los pueblos Iberoamericanos y como una apuesta por el futuro. (p.15)

Con lo anterior se puede evidenciar que la Organización de Estados Iberoamericanos busca rescatar los acontecimientos históricos relativos a la independencia de cada país de la región como un impulso y motivación para cambiar a la educación en la próxima década. No obstante, dicha concepción de historia descripta se suprime de considerar que los sujetos son los constructores y protagonistas de su propia historia, es decir, que la celebración de los Bicentenarios de las independencias fue el resultado y el producto de la actividad de actores sociales que permitieron el desarrollo de tales acontecimientos. De igual forma, se obvia de

mencionar que en esta gesta liberadora que libraron los países latinoamericanos estuvo caracterizado por la presencia de diferentes grupos sociales antagónicos; los que lucharon por la libertad (Venezuela, Colombia, Brasil, etc.) y aquellos que se resistieron por mantener el poder y seguir oprimiendo como España y Portugal, que tienen presencia destacada en el proyecto de las metas.

En ese sentido, detrás de esa concepción de historia se esconde implícitamente la idea de que se encuentre atravesada por un conjunto de contradicciones, factores de orden social, económico, político, cultural, pedagógico, que terminan condicionando y determinando a los seres humanos dentro de la sociedad. De esa manera, la concepción de historia sostenida en el marco de ese discurso pedagógico posiblemente se encuentre ubicada dentro de la perspectiva Empírico-Analítica, ya que una de sus escuelas como lo es el positivismo reduce la historia a nombrar hechos históricos (fechas emblemáticas), que son importantes conocerlos, pero que no permiten la comprensión del momento histórico que se vive porque para ello se debe pensar lo histórico desde la complejidad y totalidad. Otro de los elementos por lo que dicha concepción se ubica dentro del paradigma empírico es lo relativo a que no se asume a los sujetos como hacedores y constructores de su historia, por lo que podría entenderse al sujeto como un ser a-histórico.

Algunos conceptos pedagógicos:

Educación

En el Documento Metas Educativas 2021 no se encontró una definición explícita de *educación*, sino que aparecen aristas que permiten realizar el análisis de la concepción de dicho concepto pedagógico. En primera instancia se habla de una educación para la ciudadanía, educación a través de la ciudadanía y la educación sobre la ciudadanía. Ellas tres convergerían en una educación ciudadana. En segunda instancia, se habla de una educación multicultural y una educación intercultural.

En este contexto, en la educación para la ciudadanía “...el énfasis se sitúa en la capacitación de los alumnos para que lleguen a incorporarse de forma activa y responsable a la sociedad”. (idem, p. 108). No obstante, es necesario resaltar que dentro de este texto no se define a la ciudadanía. Esta educación para la ciudadanía guarda relación y articulación con los postulados de una educación de carácter pragmática, ya que a través de ella los sujetos se incorporan a la sociedad. El hecho de que se les brinde capacitación a los alumnos implica que ellos aprenden conocimientos, destrezas y habilidades que le van a permitir ser sujetos activos (posiblemente) en el mundo laboral y en la sociedad. En ese sentido, la capacitación proveería de todos los medios necesarios para que los alumnos se integren y se sientan parte de la sociedad. El término *activo* en la concepción pragmática de la escuela se asume como las actividades y experiencias que debe realizar el sujeto dentro del mundo. Por tanto, esencialmente la concepción del sujeto es eminentemente práctica.

En relación a la educación a través de la ciudadanía, se dice que “...se orienta a que los alumnos aprendan los valores cívicos por medio de su ejercicio en la escuela” (loc. cit.). En relación a esta educación se puede afirmar que tiene por finalidad formar en los alumnos un conjunto de valores que deben desarrollar en un ámbito específico como lo es la escuela. La aplicación de estos valores en la escuela contribuiría a que los alumnos respeten las diferencias entre ellos. Esta es una escolarización que tiende hacia la adquisición de actitudes para desenvolverse “armónicamente” dentro de la sociedad. La educación sobre la ciudadanía se refiere a una educación moral y cívica que debe llevarse a cabo a través de la reflexión. (loc. cit.). Esta educación significaría que los sujetos poseen una carga de valores, principios, hábitos que le van a permitir desenvolverse dentro de la sociedad. Por ello es que los seres humanos actúan condicionados por la moral que termina traducéndose en sus hábitos prácticos y cotidianos. La noción de ciudadanía asumida en el documento trabajado se puede englobar como una educación que busca

capacitar a los alumnos para que estén inmersos en la sociedad y de igual manera esta ciudadanía planteada por la OEI está ubicada exclusivamente en la escuela. En ese sentido de la ciudadana, García (2007) en correspondencia con lo dicho, concibe a la *educación para la ciudadanía* como “...un cuerpo de conocimientos que deben aprenderse mediante una determinada organización y método, un marco físico con horarios, contenidos y evaluaciones” (p. 21). Es así que el cuerpo de contenidos que deben conocerse están referidos a la conservación y mejora del ambiente, la promoción de los valores ligados a la paz y a la convivencia pacífica. (loc. cit.)

Ahora bien, por vivir en un mundo complejo y lleno de incertidumbres la Pedagogía Crítica tiene una mirada más amplia de la noción de ciudadanía considerando el rol de los sujetos para transformar las condiciones de la sociedad. ¿Qué tipo de ciudadanía se requiere ante los cambios sociales? Para responder a esta pregunta se presenta la reflexión de Ovelar (2005a) cuando expresa que la ciudadanía debe ser “...*crítica* con vocación emancipadora, de participación activa y responsable y signada por un carácter solidario con los sectores más desfavorecidos...” (p. 167). Entonces la ciudadanía de los seres humanos debe ser crítica por el hecho de que estos están en la necesidad de andar en vías de alcanzar una emancipación de su ser. Tener este carácter emancipatorio permitiría que los sujetos sean responsables de lo que ocurre en su contexto social, político, cultural, económico y tomen la decisión de construir su ciudadanía a la luz de las transformaciones requeridas por la sociedad. En consecuencia ejercer la ciudadanía es un trabajo de solidaridad, porque se debe luchar por aquellos sectores que viven en condiciones desfavorables marcados por la pobreza, la desigualdad, la discriminación, etc. Este ejercicio de la ciudadanía implica que los hombres y mujeres tienen un papel activo y responsable en buscar las formas de transformar las condiciones reales de su sociedad. Por tanto, ejercer la ciudadanía es un papel histórico ante la humanidad, porque se trata de una manera de intervenir en el mundo a través de la vida pública.

En el sentido de la ciudadanía, se propone que los educadores deben cultivar y enseñar una Pedagogía Crítica que conduzcan a lograr una ciudadanía crítica. Esta ciudadanía provocaría que los estudiantes tengan las capacidades para pensar de manera crítica, cuestionadora con el propósito de transformar las formas sociales (cfr. Giroux, 1997a, p. 98). Asimismo, ejercer la ciudadanía de forma crítica supone que los sujetos se vean en la necesidad de interesarse por lo que ocurre en su vida política y así sentirse afectados por ello para poder intervenir en el desarrollo de su sociedad.

Por otra parte, en relación a la *educación multicultural* la OEI (op. cit.) manifiesta que es una educación caracterizada por la diversidad presente en la sociedad (p. 90). En esa dirección esta educación se centra en reconocer la *diversidad* existente en cada uno de los grupos culturales y sociales. Este concepto de educación multicultural asumido por la OEI está en el marco de los planteamientos elaborados por la UNESCO, y refleja una concepción de carácter fenoménica de la educación multicultural, ya que con la definición antes mencionada se restringe a describir las diferencias entre los grupos sean indígenas, afros, feministas, pero se deja a un lado la intervención política de esta educación para transformar las relaciones de dominación y de poder que sufren estos grupos en la sociedad. Por ello es que Bueno (2008) considera que "...no todas las propuestas en torno a la Educación multicultural tienen las mismas intenciones o muestran el mismo talante" (p. 62). Esto permite afirmar que hay diversidad de matices y consideraciones sobre la educación multicultural y además puede haber una posición conservadora y reformista sobre la misma. Muñoz (2001) dentro de una postura reformista sostiene que "El movimiento multicultural es ante todo un fenómeno político y social de reivindicación de derechos humanos y civiles por parte de todos aquellos grupos que se sienten discriminados o marginados de la participación democrática ciudadana." (p. 3)

El movimiento multicultural más allá de manifestar las heterogeneidades culturales de las sociedades tiene la intención de reivindicar el papel histórico, político y social de todos aquellos grupos que por ser diferentes con respecto a los

otros grupos han sido discriminados. Es por ello que este movimiento se convierte activista en el sentido de buscar las formas de denunciar las discriminaciones que han sufrido los grupos históricamente vistos como diferentes por los sectores dominantes de la sociedad, estos grupos son, entre otros, los: afros, indígenas, feministas, sexo-diverso. De igual manera, esto representa una forma de comprender el fenómeno de la multiculturalidad a partir de la *complejidad*, ya que se debe analizar sus asuntos sociales, educativos, económicos, ideológicos, aspectos que de alguna manera contribuyen a la existencia de relaciones contradictorias y antagónicas entre estos grupos (que pertenecen a la sociedad) y los sectores hegemónicos. Estas discriminaciones tienen el propósito fundamental de que los miembros de los grupos se sientan apartados de ejercer la ciudadanía.

En el marco del análisis de la *educación multicultural* asumida en este texto educativo de la OEI, Walsh (2007) cuestiona las políticas sobre la educación diseñadas por los organismos multilaterales tales como la UNESCO, Banco Mundial (BM), Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), por el hecho de que estas propuestas educativas en el fondo responden a una concepción del multiculturalismo de corte neoliberal (cfr. pp.31-33). Esto demuestra las intenciones e intereses de estos organismos internacionales en querer promover una educación multicultural para el mantenimiento del orden mercantil mundial existente.

En este sentido y con relación al neoliberalismo, Bueno (2008) considera que “...trata de convertir el sistema escolar en un mercado, imponer un modelo de sociedad en el que la educación acabe siendo reducida a un bien de consumo más, y busca que los sistemas educativos se reduzcan a meras mercancías” (p.70). Esto es un elemento que permite develar hacia donde tiende la educación multicultural sostenida en el proyecto Metas Educativas 2021. A partir de lo dicho se puede interpretar que la educación multicultural planteada en el documento procura mantener el orden existente en las relaciones de dominación y de poder que padecen estos grupos, ya que en la definición asumida por la OEI no aparecen destacadas estas nociones que

permiten, por ejemplo, comprender el fenómeno de la multiculturalidad⁴² en su complejidad. Igualmente, se puede decir que la definición oculta las contradicciones y luchas que mantienen estos grupos por hacerse ver y ser consideradas positivamente en el entramado de las relaciones sociales de la sociedad. Por ello es que Walsh (2008) en torno a la etimología del término *multi* manifiesta que:

Tiene sus raíces en países occidentales, en un relativismo cultural que obvia la dimensión relacional y oculta la permanencia de desigualdades e inequidades sociales. Actualmente es de mayor uso global, orientando políticas estatales y transnacionales de inclusión dentro de un modelo de corte neoliberal que busca inclusión dentro del mercado. (p. 140)

Para enfrentar y contrarrestar este modelo de educación multicultural sostenido e impulsado por organismos multilaterales en los países latinoamericanos Walsh (op. cit.) considera pertinente construir un proyecto político enmarcado en la interculturalidad⁴³ que emerja desde los propios grupos afectados como lo son las poblaciones afros e indígenas, ya que estas políticas se generan desde arriba hacia abajo, es decir, desde las instancias internacionales (UNESCO, BM, OCDE) dejando a un lado la participación de los grupos afectados en el tema del multiculturalismo. En tal sentido es necesario construir un proyecto de interculturalidad que impresione epistémicamente para poder producir el cuestionamiento del conocimiento dominante y a la vez impugnar dicho conocimiento catalogado como universal homogéneo, signado por la modernidad. (cfr. pp. 31-33). La implosión epistémica permitiría

⁴² Peter McLaren (1995: 111), apunta que "el multiculturalismo significa una aceptación cultural del riesgo que implican la complejidad de las relaciones entre las distintas culturas, explorando la identidad de cada una de ellas dentro de un contexto de poder, discurso y experiencia" (Bueno, 1997, s.p.). El multiculturalismo hoy es el modo en que se manifiesta la presencia masiva del capitalismo como sistema mundial universal, da testimonio de la homogeneización sin precedentes del mundo contemporáneo. (Unda, Guardiola y otros, 2008, p. 13)

⁴³ La interculturalidad de una parte hace posible la afirmación y producción de identidades y de otra propicia los cambios culturales, eventos e interacciones que muchas veces se presentan en medio de luchas políticas y relaciones conflictivas, como parte de la dinámica multicultural. Pasa por el reconocimiento de cada cultura, pero no se detiene allí. Es un asunto que compete al conjunto de la sociedad y no a cada cultura en particular. (Unda, Guardiola y otros, op. cit., p. 13)

intervenir en el conocimiento dominante con la finalidad de visibilizar los otros conocimientos producidos desde otras latitudes, por ejemplo considerar el conocimiento de los afros e indígenas. Es una tarea ardua y al mismo tiempo un gran desafío del proyecto de la interculturalidad, ya que debe emerger desde los propios grupos históricamente marginados y rechazados para que de esta forma se produzcan las transformaciones necesarias requeridas en el contexto actual condicionado por la incertidumbre.

Pedagogía

En todo el Documento Metas Educativas 2021 *no* está presente el concepto *Pedagogía*. ¿Qué implicaciones educativas tiene el hecho de que en el mencionado documento *no* se mencione dicho concepto? Veamos. Por una parte, esto da entender que se piensa a la educación y su deber ser sin considerar a la *Pedagogía* como pensamiento reflexivo que aborda el tema educativo. Por ello, es necesario reflexionar sobre cómo comprender lo educativo si su quehacer no está sustentado en teorías y/o corrientes del pensamiento que permitan explicar o comprender el hecho educativo en su totalidad y complejidad. El hecho de que en el discurso del texto estudiado no aparezca el concepto *Pedagogía* tiene consecuencias en el sentido de que se obvia el pensar y hacer reflexivo de la educación. Por tanto, el pensamiento educativo dentro del documento está condicionado por lo práctico y lo concerniente a lo útil. Por otra parte, a la luz de la inexistencia del término *Pedagogía* en el documento mencionado se interpreta y considera que los y las docentes en su ejercicio carecen de teorías que sustenten sus prácticas didácticas. De esta manera, ello genera que los profesionales de la educación ejerzan sus funciones sin una revisión teórica, reflexiva y sustentada categóricamente, de su hacer pedagógico. Por lo tanto, la educación se desarrolla sin una reflexión y praxis docente, sin tensiones teóricas, históricas o utópicas.

En ese marco de consideraciones, el documento trabajado es asumido por un conjunto de Estados y países de Iberoamérica. El adherirse a esta propuesta educativa por ende tiene repercusiones en cada uno de los sistemas escolares de Iberoamérica. En tal sentido, lo que implícitamente muestre el Documento Metas Educativas 2021, en torno a obviar una definición de *Pedagogía* posiblemente esté relacionado con una manera de pensar y comprender lo educativo desde una visión práctica y funcional, tales principios están enmarcados dentro de los postulados de la corriente Empírico-Analítica.

Escuela

El texto de las Metas Educativas 2021 pone de relieve una determinada concepción sobre la escuela. Así se puede evidenciar cuando se dice que “...la escuela debe ser un lugar de compensación de aquellas deficiencias en el hogar que son impedimentos concretos para el mejoramiento de los aprendizajes de todos los niños” (OEI, 2010, p.71). En ese sentido, se convierte en un segundo hogar donde se deben atacar las debilidades de los alumnos en torno a sus aprendizajes (formales). Esto representa una idea bastante antigua para definir a este espacio educativo. Por ello es que la OEI (op. cit.) afirma que “...la escuela pasa a ser muchas veces un segundo hogar, es preciso entonces velar porque se constituya como un lugar en el que se haga entrega real y efectiva tanto de conocimientos como de habilidades para desarrollarse socialmente.” (p. 37)

En relación con ello, el sistema escolar es una instancia que permite que los hombres adquieran un conjunto de *habilidades* para que puedan desarrollarse socialmente. Esto significaría que en este espacio educativo (la escuela) se aprenden las *habilidades* que van a favorecer el desarrollo de los individuos en la sociedad. Asimismo, a partir de lo planteado en la cita, la escuela entrega conocimientos a los/las alumnos/las lo que manifiesta que en ese espacio monolítico se imparte una educación caracterizada por la transmisión de conocimientos de un grupo hacia otro

(instrucción). Estas consideraciones están enmarcadas dentro de la postura de educación positivista de Emile Durkheim en el hecho de que una generación de adultos transmite sus enseñanzas, hábitos a otra generación. (cfr. Durkheim, 1975, p. 49)

Analizando de manera crítica la concepción de *escuela* asumida en el Documento Metas Educativas 2021, en primer término se tiene que estas descripciones referentes a la escuela velan y niegan que dentro de ella existan enfrentamientos, pugnas, entre los grupos dominantes y los subordinados. De hecho, en la escuela se reflejan las relaciones de poder, luchas de clases e intereses de los diferentes sectores que conforman la sociedad, por preservar un sistema dominante o no de ideas (cfr. Giroux, 1990, p. 47). Es así que se rompería en cierta manera con la idea de concebir a la escuela solamente como un espacio donde se enseñan conocimientos, sino que igualmente se ampliaría la manera de concebirla y se mostraría también como espacios contradictorios, dialécticos y de intervención de los grupos subordinados para liberarse de los agentes de dominación.

Igualmente en la escuela se aprenden habilidades y conocimientos. Vasconi (1988) señala de manera crítica al respecto: "...no solo en la Escuela se enseñan las destrezas, habilidades y conocimientos propios de un oficio o profesión; también se inculcan los valores, actitudes, etc., vinculados a su ejercicio en la sociedad burguesa" (p. 58). En ese orden, en gran parte del documento analizado en esta investigación se observa el hecho de que la escuela debe procurar enseñar las destrezas y habilidades que los alumnos van a requerir y necesitar para ser implementadas en el mundo laboral. En tal sentido, la escuela termina preparando a los hombres para que ejerzan sus capacidades, como expresa Dewey (1967a) "para saber lo que realmente es una capacidad debemos conocer cuál es su finalidad, uso o función y esto no podemos saberlo sino en el caso de concebir al individuo como ser activo en las relaciones sociales" (p. 54)

Enseñanza

En el Documento Metas Educativas 2021 no se encuentra una definición abierta del término *enseñanza*. Sin embargo, en base a la existencia de algunas frases (posiblemente) se puede hacer la conexión con la finalidad de vislumbrar la presencia de dicho concepto pedagógico. En tal sentido, en el documento de la OEI (2010) se visualiza una idea que expresa lo siguiente:

El estudiante tiene que valorar la calidad del aprendizaje que de otro modo no podría alcanzar, logrando asignarle **utilidad** (s.n.) para sí. Por lo tanto, tiene que ser una enseñanza que atienda la diversidad de necesidades de los discentes y plantearse como relevante para sus vidas...” (p. 66)

Esta enseñanza que adquieren los estudiantes tiene que ser relevante para sus vidas. Este planteo se puede hilvanar con los centros de interés propuestos por Decroly en los que los aprendizajes y la enseñanza de los alumnos tienen sentido en la medida en que tengan vinculación práctica. Por ello, en relación a lo dicho, Londoño (2001) expresa que “El centro de interés se interesa fundamentalmente en la formación del estudiante dentro de los parámetros de la acción...” (p. 144). En ese orden, este planteamiento permite afirmar que la formación del estudiante está condicionada por las actividades prácticas y útiles que realiza en la vida. En ese marco, la enseñanza que reciben los estudiantes en torno a sus contenidos deben asociarla con *experiencias prácticas* y de esta forma contribuir en la *resolución de problemas*. Por tanto, la *enseñanza* en los centros de interés implica que lo aprendido por los sujetos cobra significado en tanto sea sometido a la práctica individual.

Por otro lado, en el texto educativo se plantea alcanzar una enseñanza de calidad asociándolo con los resultados de aprendizajes que muestran los alumnos. (OEI, 2010, p.119). En esa dirección la *enseñanza* se relaciona con poseer aprendizajes en función de alcanzar logros y en correspondencia de las mediciones que hacen organismos internacionales. A partir de estas mediciones en cada uno de

nuestros países se pondera si su nivel de enseñanza es alto o bajo en relación a otros países del mundo.

Estudiante

El documento Metas Educativas 2021 considera al alumno o estudiante como aquel que debe aprender las competencias para poder desempeñarse en el ámbito laboral. Dichas competencias estarán especificadas y contempladas en el currículo. (cfr. op. cit., p.85). Por ello es que se hace énfasis en que éste logre estudiar al menos doce años, pues durante este tiempo deberá adquirir los conocimientos y competencias necesarias para desenvolverse en el campo laboral. El aprendizaje del alumno en este documento está orientado a que aprendan conocimientos y habilidades que puedan aplicar en la sociedad. De esta manera el aprendizaje que adquieran estos es con el propósito de ser instrumentados a través de la práctica. En ese sentido, la OEI (op. cit) afirma que "... el estudiante tiene que valorar la calidad del aprendizaje que de otro modo no podría alcanzar, logrando asignarle **utilidad** (s.n.) para sí" (p.66). En este orden, el estudiante debe otorgarle utilidad al aprendizaje. Porque de esa manera él siente que lo que aprende en la escuela le está dando funcionalidad a través de la resolución de problemas prácticos. Por ello es que este estudiante se le pide que deba aprender con la finalidad de que sus conocimientos los relacionen y le encuentre significado en la práctica cotidiana.

Como ya se menciona anteriormente, uno de los objetivos fundamentales de la propuesta educativa de la OEI en torno a los alumnos, es lograr que estos estudien durante doce años. El estudiar durante doce años obedecería a la premisa de que los alumnos adquieran las competencias claves y necesarias que le van a permitir ingresar al mercado laboral con la finalidad de ser sujetos activos. Los alumnos pertenecientes a la escuela de concepción pragmática encuentran significado y utilidad a los aprendizajes solamente en la medida en que pueden ser trasladados a la

práctica. Por ello es que de acuerdo con Honey y Mumford (citados por Gravini e Iriarte, 2008) describen que:

A los alumnos pragmáticos les gusta probar ideas, teorías y técnicas nuevas, y comprobar si funcionan en la práctica. Les gusta buscar ideas y ponerlas en práctica inmediatamente; les aburren e impacientan las largas discusiones sobre una misma idea. Son básicamente gente práctica, apegada a la realidad, a la que le gusta tomar decisiones y resolver problemas. Los problemas son un desafío para ellos y siempre están buscando una mejor manera de hacer las cosas. (pp. 10-11)

La característica fundamental de los *alumnos/as pragmáticos/as* es que se preocupan por buscar que hacer en la práctica y a su vez corroborar si lo aprendido en la escuela tiene funcionabilidad sin ningún tipo de aprendizaje o actitud socio-crítica. De hecho, este principio es el que resalta dentro de las Metas Educativas 2021, por lo que se centra en formar ciudadanos con competencias que les permitan desempeñarse en el campo laboral. El ser puramente activo es uno de los elementos que determina a los alumnos pragmáticos. En ese sentido, por ejemplo en el documento mencionado se aspira que los jóvenes una vez que terminen los estudios de la educación secundaria logren ingresar al mercado laboral. Argumento que refleja que la formación que deben recibir los alumnos es práctica con la finalidad de encontrarle significado a los aprendizajes adquiridos.

Esta postura referida al alumno por lo antes descrito se encuentra ubicada dentro de la corriente Empírico-Analítica y concretamente en una de sus escuelas como lo es el Pragmatismo, desarrollada, entre otros por John Dewey.

Currículo

En el documento trabajado en esta investigación se evidencia de manera abierta y explícita una forma particular de definir al currículo: como “significativo”. En ese sentido, la OEI (op. cit.) dice que:

Un currículo significativo es aquel que conecta con los intereses de los alumnos y con sus formas de vida, que se adapta a sus ritmos de

aprendizaje, que establece de forma permanente la relación entre lo aprendido y las experiencias que los alumnos viven fuera de la escuela. (p. 106)

Esta posición del currículo se encuentra inmersa dentro del pragmatismo. Por un lado, porque el currículo debe procurar que el conocimiento adquirido por los alumnos en la escuela esté en correspondencia con los intereses que ellos poseen para así conectar los aprendizajes directamente con su vida práctica. Es así que para Caswell y Campbell (citado en Guerra, 2007) el currículo es un “conjunto de *experiencias* (s.n.) que los alumnos llevan a cabo bajo la orientación de la escuela” (p. 14). Por otro lado, al trazar la premisa de que el currículo se debe adaptar a los ritmos de aprendizaje expresa una idea adscripta a los *centros de interés* en la que cada alumno aprende a la medida de su ritmo particular de aprendizaje. Estos centros de interés son propuestos por Decroly “...como una forma de integrar el *trabajo manual, el juego y el aprendizaje*. Los centros de interés deben formarse fundamentalmente teniendo en cuenta las necesidades del estudiante para que él aprenda lo que significa el trabajo...” (Londoño, 2001, p. 143). Es así que los centros de interés deben estar acorde a los intereses de los estudiantes y de esa manera se estaría respetando su autonomía de querer aprender lo que deseen.

Siguiendo en ese orden de ideas, observamos que en este texto educativo se expresa que el currículo debe ser *relevante* en el sentido de responder a las preguntas para qué y qué (OEI, op. cit., p. 105). Esto demuestra una concepción del currículo visto como un plan de estudio donde están contenidas las finalidades de la escolarización que la sociedad ha señalado y al mismo tiempo los contenidos que deben enseñar los docentes. Con ello se procura los establecimientos de un currículo realmente estático, a pesar de las transformaciones sociales, económicos, políticos que requiere el mundo de hoy. En ese sentido, dentro de esta propuesta educativa se plantea (entre líneas) un currículo de carácter tradicional y conservador que busca mantener una forma particular de constituir el conjunto de relaciones en la escuela y

sociedad. Por ello es que por dicha concepción aludida del currículo, los docentes se convierten en *aplicadores* de propuestas educativas diseñadas por técnicos de la educación. Es importante resaltar que esta lógica de concebir al currículo corresponde por lo general a un enfoque pragmático, ya que se debe enlazar los aprendizajes teóricos con la práctica. En fin los contenidos teóricos tienen sentido en tanto estos tienen su viabilidad en la **práctica inmediata** de los sujetos.

Continuando con el análisis del currículo, para Schubert (citado en Sacristán, 1988), este se refiere a “tareas y destrezas a ser dominadas, caso de la formación profesional y laboral” (p. 15). De hecho en el documento trabajado se resalta que el currículo debe estar acorde con las exigencias del mercado laboral (sin tomar en cuenta la, determinante, adscripción de clase social) para que los alumnos se integren a la sociedad (OEI, op. cit., p. 85). Esta idea representa una de las fundamentales dentro del mencionado documento, ya que el currículo debe ofrecer a los alumnos las competencias necesarias para que ingresen al mercado laboral y de esta manera ejerzan sus funciones para responder a los requerimientos del mundo laboral, en este caso en la sociedad mercantil. Por ello es un currículo que se conecta directamente y fundamentalmente con los intereses y necesidades del mercado laboral, pues los alumnos deben dominar las tareas y destrezas que deben implementar en el campo profesional. Esto guarda relación con la lógica mantenida en este discurso pedagógico, ya que con esta propuesta de currículo se busca la formación de “recursos” humanos que ingresen al mercado laboral y en ese sentido “...casi todos los países latinoamericanos se han embarcado en procesos de reforma, incrementando *recursos humanos* y monetarios con el fin de producir saltos cualitativos en la formación y el aprendizaje de las *nuevas generaciones*.” (Hopenhayn, s.f., p. 16)

En este capítulo se desarrollo el análisis del documento Metas Educativas 2021 en relación a la concepción de docente contrastándola con las categorías de análisis de la corriente Dialéctico-Crítica y con las categorías pedagógicas. En el

siguiente capítulo se presenta la reflexión pedagógica en torno a la concepción de docente planteada por la OEI y sus incidencias en las prácticas escolares.

CAPÍTULO VII
REFLEXIÓN PEDAGÓGICA

CAPÍTULO VII

REFLEXIÓN PEDAGÓGICA

En este capítulo se desarrolla una reflexión *pedagógica* con respecto a la definición de docente presente en el documento *Metas Educativas 2021. La educación que queremos para la generación de los Bicentenarios*.

Reflexión Pedagógica en torno a la Concepción de Docente asumida en el Documento Metas Educativas 2021

Partiendo de la premisa de que la teoría (como fenómeno complejo) es la que da sustento a los y las docentes para ejercer sus prácticas pedagógicas y, considerando el planteamiento de Zaccagnini (2003) referente a que “el quehacer educativo, como todo trabajo se inscribe en un marco legitimador que le confiere una determinada legalidad. Dicha legitimación es configurada a partir de unas determinadas relaciones de poder, entre los distintos grupos que entretejen la trama social” (p. 2). Esto revela que toda práctica educativa es legitimadora de un orden social existente, pero a la vez dicha práctica educativa puede denunciar las relaciones de dominación existente en la sociedad con el objeto de transformar las circunstancias históricas. Por ello es que ninguna práctica educativa es inocente porque ella responde a formas particulares de concebir al Hombre, la realidad, el conocimiento, la sociedad, la verdad, la práctica, etc. En este caso veremos la incidencia de la concepción de docente considerada en el documento analizado y sus repercusiones en las prácticas pedagógicas⁴⁴.

⁴⁴ En relación a lo pedagógico Sierra (2010) expresa que “El saber pedagógico y la pedagogía no son solamente abstracciones, son prácticas que ocurren en forma concreta en el contexto escolar, que no solamente ocurren en el aula y la arquitectura de la escuela, pero que está presente en las manifestaciones de las relaciones del “conocimiento escolar” (saber disciplinario-didácticas-aprendizaje-curriculum-gestión-pedagogía)” (p. 240)

Retomando lo dicho en capítulos anteriores, la concepción de *docente* que subyace en el documento Metas Educativas 2021, parte de que: **“Los docentes son por antonomasia el cuerpo capacitado para ejercer con legitimidad la función educadora; en ese sentido, se espera de ellos un buen desempeño de sus competencias”** (p. 75). A la luz de lo planteado, tal forma de concebir a los/las docentes tiene implicaciones en las prácticas escolares que estos llevan a cabo. Por una parte, es necesario resaltar que las prácticas escolares⁴⁵ estarían sustentadas en el paradigma Empírico-Analítico por ser el sustrato epistemológico sobre el que está elaborada dicha concepción de docente anteriormente señalada.

El hecho de que se conciba al docente únicamente como un cuerpo capacitado implica que en sus prácticas escolares estos deberán realizar su ejercicio considerando la aplicación de un conjunto de herramientas utilitaristas que le permitan cumplir con su función dentro de la sociedad. De esta manera, éste comenzará a moverse en el marco de lo meramente técnico y de lo que resulta útil para el ejercicio de su profesión. Considerar lo útil pudiera ser el uso de los recursos instruccionales, los materiales didácticos, pero sin tomar en cuenta que llevar a cabo las prácticas pedagógicas resulta ser complejo, ya que los docentes deben conocer a sus estudiantes, indagar la realidad socio-cultural, educar para aceptar la diferencias entre los estudiantes (cfr. Aylwin, 2006, p. 28). Por lo tanto, comprender el entramado pedagógico se vuelve complejo, cosa que el tecnicismo termina reduciendo a lo simple. Como lo expresa Arellano (1996) describiendo las prácticas escolares desde el empirismo dice que: “Sin exagerar, la cotidianidad escolar es pensada como la “aplicación” de un paquete de aprendizajes formulados mediante objetivos que se integran a estrategias, recursos y procedimientos de evaluación...” (p. 216). Este

⁴⁵ En relación a estas prácticas escolares dentro del empirismo Pérez (citado por Gonzáles, 2004) expresa que: “La práctica docente se entiende como una actividad técnica, carente de valores subjetivos, con el fin de conseguir los fines educativos desde una vertiente instrumental. De modo que una buena práctica es la que está referida a principios educativos científicos y que produce resultados educativos deseables” (p. 45)

ejercicio de los docentes se torna rutinario y mecánico, ya que tiende a verse como la aplicación de un conjunto de estrategias, planes establecidos en un determinado programa. Con ello se reduce lo educativo como lo expresa el autor a la aplicación de un “paquete de aprendizaje” en donde los docentes se convierten en ejecutores fieles de programas educativos. Además, el aprendizaje se mide en términos de logro de los objetivos establecidos en los programas y dejando a un lado el aspecto cualitativo del aprendizaje de los estudiantes.

Esto repercute en los educadores/as como en los educandos/as porque se obvia la capacidad de pensar, reflexionar y de ejercer un pensamiento crítico que poseen estos actores de la educación al ejercer sus prácticas educativas, pues ellos se encuentran condicionados de ejercer su labor en función de los objetivos y planes establecidos única y exclusivamente en los programas de estudio.

En el marco de la propuesta educativa contenida en el documento de la OEI en relación a que los docentes ejerzan sus prácticas didácticas en correspondencia con los postulados de la corriente Empírico-Analítica, supone asumir que los docentes en su rol estarán adscriptos en el ámbito escolar, concretamente en el aula de clases. Pedagógicamente significaría que las prácticas de los docentes⁴⁶ estarían desvinculadas de la realidad social que lo circundan a él y a sus estudiantes, lo que a su vez permite formar sujetos que conozcan una realidad fragmentada y parcelada. Esto conduce a que dichas prácticas tengan incidencia solamente en el aula de clases, olvidando las repercusiones que tiene la educación en lo social, político, cultural, económico, etc.

⁴⁶ “Pensar en la práctica pedagógica implica admitir que su intención formativa no se circunscribe únicamente en los espacios de la educación formal-escolar-; trasciende aquellos escenarios socioculturales en donde se generan procesos de transformación tanto de los propios sujetos como de sus realidades” (Ortega, 2009, p. 30)

Ahora bien, en esta concepción de docente se suprime la posibilidad de que ellos/ellas ejerzan una *praxis* sobre su quehacer cotidiano, pues en el documento en estudio no se menciona la categoría de *praxis*⁴⁷. Ante esta realidad consideramos que los docentes deben reflexionar, repensar y construir sus prácticas pedagógicas y didácticas sobre sustentos epistemológicos que les permitan cuestionar su labor dentro de la escuela y sociedad. Carmona (2008) en relación a la *praxis* educativa dice que:

La ausencia de una *praxis* educativa consciente y reflexiva que atenta contra la educación como proceso humano y humanizante, se hace evidente en la planificación de la educación meramente tecnocrática y este reduccionismo es uno de los más graves de la educación contemporánea. (p. 141)

Suprimir la posibilidad de *praxis* educativa sobre el quehacer didáctico, es uno de los elementos que se puede inferir en esta consideración del docente que emerge de la propuesta educativa sustentada en el documento estudiado. El ejercer *praxis* sobre la labor docente es fundamental para poder construir y desarrollar nuevas propuestas y alternativas para orientar a los y las docentes en procesos formativos. De esta manera ellos tendrían consciencia crítica sobre la importancia de ejercer su práctica reflexionando sobre la misma. Esto permitiría que los docentes pudiesen cuestionar e interrogarse sobre los supuestos epistemológicos sobre los que realizan su labor en la sociedad y así mantener o cambiar posturas teóricas para ejercer sus prácticas pedagógicas.

El hecho de que se trate de obviar y negar la categoría de *praxis* educativa en los docentes (en el documento estudiado) se debe a que por ejercer sus prácticas escolares (posiblemente) en función de los postulados de la corriente Empírico-

⁴⁷ En torno a la *praxis* desde el mundo universitario, Jiménez, Luque y Chacín (2005) dicen que "...se hace necesario revisar cómo la *praxis* educativa reta a no mantener la miopía pragmática según la cual los docentes universitarios no requieren aprender más de lo que hacen en su ejercicio profesional, técnico ó racional." (p. 181)

Analítica se privilegia y se hace énfasis en la experiencia que puedan adquirir estos para desarrollar su función. En otras palabras, sus prácticas escolares estarían basadas en la experiencia que vayan adquiriendo los mismos. Esto repercute en la práctica educativa, pues los y las docentes deberán buscar epistemes alternativas para poder construir el conocimiento y a partir de allí hacer *praxis* educativa. Esto permitiría rescatar su autonomía en la escogencia de teorías pedagógicas que sean coherentes con su manera de ver el mundo y la realidad educativa. Por lo tanto, es necesario hacer un rompimiento epistémico de las corrientes dominantes del pensamiento que determinan la forma de pensar de las mentalidades pedagógicas. (cfr. Walsh, 2007, p. 33)

Es interesante destacar que el docente asumido por la OEI en su hacer pedagógico y didáctico de acuerdo con la perspectiva en la que está inscrita (Empírico-Analítica), en sus prácticas pedagógicas y didácticas se reflejaría una posición marcada por el instrumentalismo y el reduccionismo lo que conllevaría a asumir una práctica pedagógica segmentada donde la realidad que circunda a los actores educativos (estudiantes, docentes, comunidad, etc.) la verían ajena a sus cotidianidades y sin poder intervenir en ella para cambiarla porque los sujetos son considerados pasivos. En relación con lo anterior, Arias y Peralta (2011) destacan que “...los profesores hemos sido los encargados de perpetuar una forma de pensar que tiende a lo segmentario, lineal y simplista en su esencia, evadiendo y evitando al máximo la consideración de la complejidad, el error y la indeterminación tan propia de la condición humana” (p. 295). Esto evidencia que los docentes han sido los encargados de reproducir un pensamiento que reduce a lo simple su práctica educativa. En contraposición a ello, el acto educativo se vuelve complejo por la indeterminación del Ser Humano y la complejidad que encierra a la educación como totalidad donde intervienen múltiples y diversos elementos que la configuran.

Continuando y haciendo una reflexión sobre las repercusiones de este docente en las prácticas escolares. También se vislumbra un docente que deberá adoptar los

esquemas, planteamientos y propuestas elaboradas desde instancias internacionales para poder llevar a cabo su trabajo pedagógico. Esto se evidencia, ya que organismos multilaterales elaboran documentos para orientar el trabajo y labor de los docentes. Analizando críticamente este planteo es pertinente considerar que los docentes tienen la libertad de acomodar sus prácticas pedagógicas y didácticas conforme a las corrientes del pensamiento que elijan. Implícitamente esta concepción de docente sostenida en el documento Metas Educativas 2021 revela que estos deberían formarse de acuerdo a los dictámenes de organismos internacionales. Sin embargo, ante ello es necesario decir que cada país de acuerdo con su identidad e historia está en la libertad de desarrollar propuestas sobre los y las docentes en cada uno de sus países para que estas sean concretadas en la práctica.

En ese sentido, esta concepción de docente implícitamente guarda relación con la noción de la *colonialidad del saber*. Esta noción tiene que ver con asumir que el conocimiento producido en el mundo **occidental** es considerado como válido y científico, dejando a un lado la producción de conocimiento de otras latitudes, de los movimientos sociales o de los grupos indígenas o afrodescendientes. (cfr. Walsh, 2005, p. 19). Esta noción de la colonialidad del saber se refleja en los docentes porque ellos deben enseñar bajo unos determinados supuestos teóricos y epistémicos que son considerados como dominantes. Enseñar bajo esta perspectiva de la colonialidad del saber tiene relación con el docente neocolonizado analizado en el documento estudiado, a saber: por una parte, este educador asumiría de forma inconsciente paradigmas de la realidad que le son impuestos y que termina adoptando en sus prácticas escolares (cfr. Bigott, 2010a, p. 46). De esta manera sería un reproductor del orden dominante por ocultar y discriminar la existencia de conocimientos alternativos que muestran otra realidad y manera de concebir el mundo; por otra parte este planteo se vincula con el educador neocolonizado porque al asumir y enseñar bajo una epistemología dominante (Empírico-Analítica) marcada

por la cultura occidental que tiene su asidero en la colonialidad del saber⁴⁸ que termina negando e invisibilizando la existencia de epistemologías propias y locales que pertenecen a la región de América Latina que sirven para entender desde nuestras propias realidades el fenómeno de la educación. En base a lo sostenido se denota que las prácticas escolares de los docentes posiblemente estarían marcadas por elementos de la colonialidad.

Lo anterior muestra que dentro de la concepción de docente esgrimida por la OEI se evidencia la existencia de elementos de la colonialidad⁴⁹. En ese orden de ideas, la propuesta educativa planteada en el Documento Metas Educativas 2021 elaborada por la OEI representa un proyecto enmarcado dentro de la globalización, ya que como lo sostiene Pérez (2010) esta intenta unificar esfuerzos para orientar la educación de forma homogénea a nivel mundial para facilitar su conversión en bien transable (p. 7). El mismo Pérez dice que las Metas Educativas 2021 son el nuevo proyecto dominador de la educación global (Pérez, correo-e, Enero 15, 2011). En ese orden, Pérez (2003) sostiene que la globalización, por ser un proceso plural y multidimensional, procura la incorporación de los sectores de la sociedad de forma unificada buscando con ello responder a hegemonías que procuran mantener el dominio en diversos órdenes: poder, conocimiento, información, tecnología (p.41).

⁴⁸ “La colonialidad del saber impone una colonialidad epistémica sustentada en la hegemonía y la universalización de la razón, y el imperio de la ciencia y la técnica, como únicos discursos de verdad para poder hablar sobre el mundo y la vida. La epistemología de la ciencia moderna se constituye como hegemónica, y así se silencian e invisibilizan otras culturas...” (Guerrero, 2010, p. 87)

⁴⁹ “Es nuevamente en la modernidad europea donde se definen las categorías filosóficas que organizaran toda la vida, la forma de mirar al mundo, la familia, el conocimiento, la economía, la subjetividad y la educación. Como se observa en la misma constitución del sistema educativo bajo el lema “orden y progreso”, “civilización o barbarie”, se inicia un proceso de homogenización, centrado fundamentalmente en la inclusión para el disciplinamiento social” (Fernández, 2010, p. 62)

En concordancia con lo anterior, la globalización⁵⁰ en la educación por ser asumida como un fenómeno global significaría que los y las docentes pertenecientes a la región de Iberoamérica deberían formarse bajo criterios homogéneos. Pero entre líneas esta idea de la globalización se puede entender como una forma de dominación, pues los docentes deberán ejercer sus prácticas escolares considerando epistemologías y corrientes del pensamiento que no necesariamente pertenecen a su localidad y particularidades históricas impuesta por un organismo internacional como lo es la OEI y que no contribuyen a su liberación económica ni espiritual en tanto aferran a los dictámenes del mercado internacional.

En base a lo anterior se pueden evidenciar los efectos de la globalización en la educación. Esta tiene incidencia en la educación por el hecho de que los países del mundo deben girar en torno a una propuesta común y unificada por organismos multinacionales. Pero este planteo muestra que en medio de la unificación existen realidades diferentes en cada uno de los países y posiblemente estas propuestas educativas no puedan ser desarrolladas de forma homogénea por la comunidad mundial. De igual forma esto tiene repercusiones en los y las docentes que se quieren formar, puesto que ellos deberán ajustarse a los parámetros a la idea de globalidad, es decir, que serían docentes homogeneizados.

En torno al papel de los organismos internacionales en la educación, Duhalde (2010), de manera crítica y desde el contexto latinoamericano expresa que:

Se observa en los documentos oficiales la persistencia de conceptos que provienen del discurso mercantilista de los años 90: “oferta, “calidad”, “despegue”, y la ausencia de nociones como la formación del pensamiento crítico, solidario, democrático y ético del ciudadano. Debemos preguntarnos de modo urgente qué hay que conocer y enseñar, para qué y para quiénes y desde qué supuestos teóricos realizamos tales definiciones de realidad. Porque sólo será posible que nos descolonicemos culturalmente si somos capaces de

⁵⁰ La globalización “definida como el conjunto de procesos que conducen a un mundo único, las sociedades se vuelven interdependientes en todos los aspectos de su vida, política, económica y cultural.” (Peña, Guillen y García, 2010, p. 1)

repensar los sentidos de nuestras prácticas docentes desde la emergencia de un discurso pedagógico propio-nacional y latinoamericano-, que nos permita desocultar las falacias del discurso y las prácticas del neopositivismo neoliberal. (p. 307)

A partir de este planteo se manifiesta como los documentos oficiales han venido suprimiendo el hecho de reflejar y asumir nociones tan importantes como “formación del pensamiento crítico”. Por ello es que se vuelve necesario reflexionar y repensar las epistemologías sobre las que los docentes están ejerciendo sus prácticas pedagógicas. Porque de esa manera se develaría los supuestos teóricos sobre los cuales estos/as comprenden la realidad, la educación, la pedagogía. Si los docentes están enmarcados dentro del paradigma Empírico-Analítico asumirán que la realidad educativa es estática y por tanto buscaran acomodarse a lo dado por la sociedad; en cambio si los docentes se encuentran en el paradigma Dialéctico-Crítico asumirían que la realidad educativa es dinámica, compleja donde intervienen elementos sociales, culturales, históricos, etc., para comprenderla y así el sujeto poder transformarla.

A modo de ilustración estas concepciones epistemológicas tendrán incidencia directa en las prácticas educativas porque de acuerdo a la mirada con que se vea la Pedagogía, los docentes terminaran asumiendo una particular perspectiva para llevar a cabo las prácticas didácticas, lo que repercutiría en la forma de concebir al hombre, el conocimiento, la sociedad, la verdad, etc. En ese sentido, para poder descolonizar las prácticas pedagógicas y didácticas es necesario que los docentes se interesen por crear y construir un discurso pedagógico alternativo al dominante y que a su vez esté en correspondencia con el pensamiento propio de la región latinoamericana. Para poder luchar y romper con esa figura del educador neocolonizado es menester ir reconociendo y asumiendo un pensamiento pedagógico que provenga desde nuestras regiones y particularidades históricas y respete nuestras identidades. En ese sentido Suárez (s.f.) refiriéndose al contexto latinoamericano plantea que el docente tiene el papel de asumir teorías pedagógicas propias que se ajusten a las particularidades y

condiciones de la región (cfr. p. 3). Esto permitiría valorar el legado pedagógico que posee la región y considerarlo en la construcción de teorías pedagógicas que estén basadas en realidades comunes de los países de Latinoamérica. De igual forma esto contribuiría a descolonizar las prácticas pedagógicas y didácticas.

El poder descolonizar las prácticas pedagógicas y didácticas permitiría dar un viraje de 180° con respecto al pensamiento positivista que es dominante y hacer ver la existencia de otros pensamientos para poder comprender la complejidad del mundo educativo en su totalidad concreta. Al darse este proceso de descolonización en las prácticas pedagógicas supone asumir lo que Bigott denomina consumir la sal revitalizadora, es decir, que los y las docentes a través de un proceso consciente, crítico y reflexivo despierten para poder liberarse de epistemologías dominantes y a la vez comenzar a adoptar epistemologías propias que ayuden a comprender lo educativo desde nuestras latitudes (cfr. Bigott, 2010a, p. 67). De esa manera en el documento estudiado de la OEI entre líneas se plantea un/una educador/educadora que se forme bajo los parámetros del Positivismo y el pragmatismo y, de esta manera se manifiestan aspectos de la *colonialidad*⁵¹, pues se pretende imponer a ellos una forma particular de conocer y de emprender las prácticas pedagógicas basado única y exclusivamente en ese basamento teórico.

Asimismo, que los docentes ejerzan sus prácticas pedagógicas y didácticas desde unas determinadas posiciones teóricas reside en gran medida en la visión que ellos tengan del conocimiento. Giroux (1990) dice al respecto:

Educadores y padres han de tomar conciencia del hecho de que el conocimiento no es neutral ni objetivo, sino más bien una construcción social que encarna determinados intereses y supuestos. El conocimiento debe ponerse en relación con el tema del poder, lo que sugiere que educadores y demás personas implicadas en la escuela han de plantear cuestiones acerca de las pretensiones de verdad del conocimiento en cuestión, así como acerca de

⁵¹ “Lógica de dominación, exclusión, jerarquización, imposición y legitimación de determinados sujetos, prácticas y saberes, sobre otros cuya naturaleza ha sido históricamente escindida, segregada y minimizada.” (Díaz, 2010, p. 219)

los intereses a que obedece. (...), el conocimiento no adquiere validez por el hecho de verse legitimado por expertos en currículos. Su valor depende del poder que tiene como instancia crítica y de transformación social. El conocimiento se convierte en algo importante en la medida en que ayuda a los seres humanos a comprender no solo los presupuestos incorporados en su forma y contenido, sino también los procesos por los que ese conocimiento se produce, asimila y transforma dentro de contextos sociales e históricos específicos. (p .47)

Por una parte, el proceso de producción de conocimiento como construcción social implica que los seres humanos están determinados y condicionados por formas de pensar que se encuentran basados en supuestos teóricos determinados. De esta manera si el conocimiento dominante está orientado bajo la corriente Empírico-Analítica como se observa en el documento analizado posiblemente los docentes realicen sus prácticas educativas bajo los postulados de dicha corriente. Claro está que ello tiene sus incidencias en lo escolar porque los docentes y estudiantes tendrán que regirse bajo esta manera de pensar. Es así que el conocimiento producido desde la escuela positivista permea y condiciona la labor de los docentes, ya que esta corriente tiene unos supuestos teóricos y una forma particular de entender la práctica educativa donde se privilegia una relación docente-alumno y en donde además se tiende a estudiar la realidad educativa de manera fragmentada, suprimiendo la posibilidad de comprender el fenómeno educativo a partir de categorías de análisis como la totalidad concreta y complejidad. Por ello es necesario que los y las docentes puedan reflexionar y repensar el papel que tiene el conocimiento para que puedan modificar las teorías pedagógicas sobre las que desarrollan sus prácticas pedagógicas. Porque el conocimiento en gran medida determina la forma de pensar y actuar de los sujetos. En ese sentido, el conocimiento puede servir para la acomodación o para transformar las prácticas pedagógicas y didácticas.

Siguiendo con el desarrollo de esta reflexión pedagógica es necesario mencionar que los y las docentes tendrán que realizar sus prácticas pedagógicas y didácticas en base a las orientaciones manifiestas en los programas de estudio y

currículos. Porque toda práctica pedagógica está orientada por un currículo (cfr. Díaz, 2006, p. 90). En tal sentido, en el documento Metas Educativas 2021 se observa la visión del currículo orientado principalmente: a preparar a los alumnos para que ingresen al mercado laboral de acuerdo a su clase social y de esta manera puedan aplicar los conocimientos adquiridos en la escuela. De esta forma posiblemente los docentes enseñarían a sus estudiantes que ellos están en la escuela para adquirir conocimientos que posteriormente deben aplicar en el mundo laboral. Esto evidencia que el docente se convierte en un aplicador de las propuestas educativas contenidas en los currículos. A partir de este planteo se pretende obviar el papel que deben tener los docentes en la construcción de currículos que contribuyan a cuestionar, revisar y construir prácticas pedagógicas alternativas a las impuestas.

Es así que se vuelve pertinente pensar y reflexionar sobre la labor docente, pues es necesario que estos comprendan que deben abrir posibilidades y caminos que los conduzcan a modificar su formación con el objeto de poder transformar las prácticas pedagógicas y didácticas que llevan a cabo. Es obligatorio que los y las docentes busquen formas alternativas de comprender la realidad educativa y que puedan con una actitud eminentemente crítica revisar las epistemologías desde las que enseñan con el propósito de visualizar otras epistemologías que respondan al momento histórico de transformación de la región. Para esto es necesario construir una Pedagogía que ayude a movilizar las transformaciones necesarias y, es así que Pérez (2003) plantea:

La pedagogía más allá de la cultura escolar positivista, deberá **remitirse al origen** (s.n.), al principio de la formación de un sujeto para la autonomía, que no signifique manipulación en los términos de mirar al sujeto como objeto que sólo puede recibir informaciones de una cultura que se ha hecho afirmativa, que ha contribuido con el propósito inmediato de la formación de un sujeto ausente. Este propósito es la visión de un proyecto social educativo que ya define cómo habrá de ser el “otro”, el que supuestamente deberá ser formado e integrado de una manera crítica. (p. 94)

Esta Pedagogía “más allá de la cultura escolar positivista” da las luces y las orientaciones sobre cómo debe ser asumido el Ser Humano: un sujeto para la autonomía. Formar un sujeto para la autonomía implica reconocer que más allá de concebir al sujeto como aquel que recibe informaciones, es quién posee la capacidad de pensar de manera reflexiva, crítica y cuestionadora sobre la realidad que vive con el objeto de convertirse en un sujeto activo que procure transformar sus circunstancias históricas. En ese sentido, formar un educador para la autonomía implicaría asumir que estos deberán tener claro el papel de la Pedagogía.

De esta manera el futuro educador/educadora, consideramos que deberá estar enmarcado dentro de la Pedagogía Crítica para poder desarrollar sus prácticas pedagógicas. Ser educador dentro de la Pedagogía Crítica supone asumir, entre otros, el pensamiento del pedagogo brasileño Paulo Freire quien plantea ciertas características comportamentales que debería tener un docente para desarrollar sus prácticas pedagógicas. Por un lado Freire (2004), con respecto a la *enseñanza* dice que “...enseñar no es transferir conocimientos, sino crear las posibilidades de su propia producción o construcción” (p. 22). En consecuencia este planteo implica pensar en que los docentes deben buscar las formas que los estudiantes aprendan a reflexionar de manera crítica y autónoma, es decir que los estudiantes puedan reconocer las relaciones complejas que existen en la sociedad y que de una u otra forma se conecten con la enseñanza del sistema educativo. Esto permitiría contar con prácticas pedagógicas con la existencia de un clima donde el cuestionamiento y desenmascaramiento de la realidad social sean enfrentados. Es así que a partir de este criterio de enseñanza tanto educadores como educandos se convertirían en seres que mantengan una interrelación dialógica en el mundo educativo.

Por otro lado, siguiendo con Freire (2004) en lo relativo al principio de que *enseñar* exige curiosidad destaca que: “Como profesor debo saber que sin la curiosidad que me mueve, que me inquieta, que me inserta en la búsqueda, no aprendo ni enseño. Ejercer mi curiosidad de manera correcta es un derecho que tengo

como persona y al que corresponde el deber de luchar por él, el derecho a la curiosidad” (p. 39). Relacionando este planteo con las diversas prácticas enmarcadas dentro de la Pedagogía Crítica, podemos decir que este docente debe estar impulsado por la curiosidad porque ella es la puerta para poder aprender y enseñar. Si el docente es curioso se abren las posibilidades para que pueda aprender y a la vez pueda enseñar a sus estudiantes a que posean esta curiosidad epistemológica por conocer. (Ramírez, correo-e, Noviembre 2, 2012) describe como construir prácticas pedagógicas en el marco de la pedagogía crítica al sostener que es: fundamental enseñar y aprender contenidos que humanicen al participante-estudiante y que le permitan asumir su propia realidad social. Se trata de interrelacionar el contexto interno con el externo de la escuela. Seguramente, en este proceso, resulta importante la reflexión, la crítica y la construcción de nuevas formas de vida individual, social y académica.

Con este apartado de reflexiones pedagógicas acerca de la concepción de docente se ha recapitado acerca de cómo el educador debe desarrollar sus prácticas pedagógicas y didácticas, de manera tal, que contribuya a una mejor educación: a una educación emancipadora y por ende transformadora de las realidades sociales y educativas. Ahora vamos a exponer algunos de los aprendizajes obtenidos en todo el proceso investigativo, con el fin de cerrar esta fase (de investigación), nos referimos a las *conclusiones*, consideradas como aspectos inconcluyentes que cierran una etapa de investigación y dan pie a otra.

CONCLUSIONES

CONCLUSIONES

Partimos del hecho de que este apartado no es el cierre de esta investigación, ya que ella es indeterminada y quedará abierta para unas próximas investigaciones. Por tanto, este capítulo lo veremos como aspectos inconcluyentes donde abren las posibilidades para seguir profundizando en dicho tema. De esa manera consideramos las siguientes conclusiones como una forma de cerrar, pero no de concluir ni terminar la investigación.

- Esta investigación se centró en el análisis de la concepción de docente adoptada en El proyecto *Metas Educativas 2021 (OEI)*, el cual tiene como propósito “formar ciudadanos cultos y libres en sociedades democráticas” en términos de inclusividad, permanencia escolar, pertinencia social, erradicación del analfabetismo, nexo entre la educación y el empleo, etc., en aras de lograr las metas planteadas y mejorar la educación iberoamericana. En este marco conciben al docente como uno de los actores fundamentales para generar el cambio educativo deseado. En todo el discurso se encontró que expresamente lo definen como un *cuerpo capacitado para ejercer con legitimidad la función educadora haciendo un buen desempeño de sus competencias*. En este sentido, las prácticas pedagógicas y didácticas ejercidas por los docentes a nivel de los países de Iberoamérica estarían signadas por el pensamiento empirista dirigido a fragmentar y separar elementos constitutivos de la realidad, lo que produce que el fenómeno educativo sea visto aislado en relación a los factores políticos, culturales y sociales. De esta manera, los docentes a través de sus prácticas pedagógicas concentrarían su papel dentro del aula de clases, obviando que su práctica social tiene influencia en la sociedad.

- La investigación arrojó que la concepción pedagógica adoptada por el documento *Metas Educativas 2021* es la perspectiva de pensamiento Empírico-Analítica que permite mantener al educador bajo un orden neocolonizado, porque se procura formarlo bajo una única concepción (empírico-instrumentalista), mirada que

históricamente ha marcado y determinado el pensamiento en el ámbito educativo. Esta perspectiva suprime la posibilidad de que los y las docentes tengan concepciones pedagógicas alternativas (al instrumentalismo y al mercantilismo) para desarrollar sus prácticas escolares. En base a lo afirmado los docentes continuarían ejerciendo sus prácticas pedagógicas y didácticas permeados por la colonialidad.

- El sustrato epistemológico que de forma implícita sustenta a la concepción de docente en el documento trabajado es la corriente Empírico-Analítica, pues en éste se plantea un docente que esté apegado a los principios y postulados del empirismo. Es así que se privilegiaría una formación técnica de los docentes, antes de una formación teórica (-práctica) que les de sustento y fundamentación a sus prácticas pedagógicas y didácticas. Esto obedece a una forma histórica y homogénea de concebir a los docentes desde una determinada corriente del pensamiento (Empírico-Analítica). Con ello se suprimen las posibilidades para que los y las docentes puedan observar e interpretar otras epistemologías para llevar a cabo su desempeño en la educación. Por ello es que en el documento no se mencionan las nociones de *pensamiento crítico* o *praxis educativa*, estas son “olvidadas” dentro de este discurso educativo. Giroux (1997b) dice que “...en la cultura del positivismo la teoría funciona en provecho del progreso técnico, el significado del conocimiento se limita al ámbito de los intereses técnicos.” (p. 33)

- Por ser el docente concebido dentro de la corriente Empírico-Analítica el desempeño de éste estará ubicado (posiblemente) única y exclusivamente dentro del aula de clases y particularmente en un ámbito escolar. Esto repercutiría en la visión de las docentes y los docentes, ya que su papel estaría delimitado a un espacio particular del sistema educativo. En otras palabras, este docente obviaría las distintas conexiones e interrelaciones que complejizan la labor educativa, por ejemplo, las diferencias en cuanto a perspectivas de la realidad, lucha de clases, conocimiento, etc.

- Este educador considerado por la OEI, en cierta manera, pudiese ser un educador *neocolonizado*, ya que debe regirse por planteamientos de organismos internacionales que están enmarcados dentro de una concepción eurocéntrica y universalista del conocimiento y la escolaridad. Esto implica que los docentes deben formarse bajo epistemologías únicas y exclusivas impuestas por dichos organismos. Desde el marco de la Pedagogía Crítica esto es totalmente cuestionable, porque las/los docentes “están” (o deberían estar) en la libertad de formarse bajo un pensamiento/pensamientos que ellos consideren necesarios para llevar a cabo sus prácticas pedagógicas.

- El hecho de que los docentes tengan que formarse bajo la impronta de organismos internacionales (como UNESCO, OEI, etc.) supone asumir que dichas instituciones de la educación tienen formas particulares de concebir a los/las docentes y que posiblemente no se correspondan con las necesidades, realidades, particularidades e historia de los países de Iberoamérica y de los propios docentes, porque estas instituciones de la educación y organismos internacionales actúan enmarcadas dentro de la globalización creando con ello políticas educativas comunes, dejando a un lado que cada pueblo posee una realidad distinta. Esto se evidencia en la concepción de docente considerada y estudiada en esta investigación por parte de la OEI donde se presenta una visión sobre cómo deben ser y formarse estos en Iberoamérica.

- En base al estudio se ubicaron las concepciones de docente vistas desde perspectivas epistemológicas. En torno a la corriente Empírico-Analítica se precisa que lo conciben como un sujeto que debe capacitarse con la finalidad de ejercer su función en base a la experiencia, tecnicismo, simplicidad del fenómeno educativo. Es así que, el docente perteneciente a este corriente de pensamiento se caracteriza por desarrollar sus prácticas pedagógicas y didácticas posiblemente sin hacer una reflexión teórica acerca de su ejercicio docente, afincándose en la *experiencia*. Por otra parte, la corriente Fenomenológica, Hermenéutica y Lingüística concibe al docente como un sujeto que interpreta la realidad educativa con la finalidad de poder *comprenderla*. Es

un sujeto que permanentemente se encuentra analizando e interpretando el fenómeno educativo. En esta perspectiva la relación docente y estudiante es recíproca, ya que ejercen una práctica de carácter dialógica en la que ocupan el rol de educador y a la vez de educandos. El papel del docente es producir una reforma en los sujetos pedagógicos con la finalidad que estos puedan aprender a pensar por sí mismos y tengan el deseo e interés de autoformarse. Por otro lado, la corriente Dialéctico-Crítica caracteriza al docente como un ser que posee la capacidad de intervenir críticamente en la educación con la finalidad de poder develar aquellas relaciones de dominación existentes en la sociedad para *transformar* las condiciones sociales, culturales, políticas, económicas. Es un educador que busca la emancipación y alcanzar niveles de autonomía cultural y profesional, con compromiso histórico con la lucha por la liberación del Ser Humano. En esta perspectiva, la relación docente y estudiante es dialógica por el hecho de respetar las visiones contradictorias de los actores educativos acerca del mundo.

- En el documento trabajado de la OEI se encontró la definición (y concepción) fundamental de docente, a saber: **Los docentes son por antonomasia el cuerpo capacitado para ejercer con legitimidad la función educadora; en ese sentido, se espera de ellos un buen desempeño de sus competencias (p. 75)**. Concebirlos como un “cuerpo capacitado” supone que su ejercicio se circunscribe a la aplicación de un conjunto de técnicas y procedimientos para desarrollarse en el aula de clases. En lo referente a que se espera de los docentes un buen desempeño de sus competencias, apreciamos que el modelo por *competencias* subyace y permea al docente concebido por la OEI en el documento estudiado. Asumir el modelo por competencias implica que deben obedecer a un conjunto de políticas de los organismos internacionales como el Banco Mundial, Banco de Desarrollo, etc., que impulsan modelos de educación mercantilista. Esta situación conduce a que los docentes se formen bajo un modelo homogéneo porque deben adoptar políticas que emergen desde organizaciones internacionales.

- El hecho que en el documento no se mencione que los y las docentes deberán formarse pedagógica y didácticamente, tiene sus implicaciones. Por una parte, implica asumir que la Pedagogía no es vista como aquella reflexión teórica que le da sentido a las prácticas docentes. De esta manera, ello repercutiría en los y las docentes, pues estos carecerían de un sustento teórico que le ayude a fundamentar sus prácticas pedagógicas. Por otra parte, al no mencionar a la Pedagogía se asume que la educación es comprendida y entendida a partir de la experiencia, es decir la educación es pensada desde los intereses puramente prácticos. Esto confirma lo que está detrás de esta concepción de docente y es que está pensada desde el empirismo y basada en el conocimiento técnico. Sin embargo, como lo plantea Freire la práctica y la teoría se nutren y las dos se entrelazan.

- El modelo por competencias obedece en general a una educación que busca formar (incluso a los docentes) sobre un *saber hacer*. En ese sentido, las competencias han sustituido el estudio de la Pedagogía entendida como reflexión sobre el ser y deber ser de la educación. Es necesario pensar y repensar la implicación de que los docentes asuman el modelo por competencias en sus prácticas escolares. Por una parte, repercute en el hecho de obviar que la Pedagogía es la que les da sustento epistemológico y teórico-práctico para llevar a cabo sus prácticas pedagógicas y didácticas. Por otra parte, adoptar las competencias es asumir una educación de carácter mercantilista que procura alcanzar niveles de productividad en los sujetos para que así sean eficientes a la sociedad mercantilista. Sin embargo, las competencias a pesar de ser el modelo educativo planteado por las instituciones internacionales no tienen asidero en una historia de la Pedagogía que le permita dar sustento epistemológico a su incursión dentro de la educación.

- En ésta perspectiva las prácticas pedagógicas de los y las docentes estarían vehiculadas por una relación docente-alumno, donde el docente es quien posee la autoridad dentro del aula de clases y el alumno quien debe recibir las enseñanzas del docente. De esta manera este docente se convierte en un ejecutor de lo que otros

piensan y diseñan en el sentido de cómo debe ser su labor a través de los currículos. Esto condiciona las prácticas didácticas estrictamente a lo contemplado en los programas de estudio.

- Frente a lo anterior, es importante hacer alusión a la Pedagogía Crítica por ser una de las teorías asumida en la investigación por medio de la cual se fundamenta el análisis del documento *Metas Educativas 2021. La Educación que Queremos para la Generación de los Bicentenarios*. Esta teoría facilitó el análisis como un todo social, razonándose la concepción de docente no solo como aquel que actúa dentro de un salón de clases si no en todo su entorno; es decir como aquel que entiende que la educación trasciende de las paredes de las escuelas y se mezcla con lo social y lo político, que su quehacer en el aula debe girar en torno a aprendizajes que de cierta manera adquiera algún significado de transcendencia social. La Pedagogía Crítica busca develar aquello enajenador que en nuestra sociedad se tiene como *normal* y aboga por la transformación de la sociedad. Cuestiona el hecho de que la educación refuerce las condiciones sociales, económicas y políticas excluyentes de la sociedad y quiera mantener el orden social mercantil establecido, por esto busca formar ciudadanos y educadores con pensamiento crítico que a través del análisis y la reflexión promuevan estructurales cambios cualitativos en la sociedad. Esta pedagogía está sustentada en la Teoría Crítica que tiene una forma particular de mirar la realidad, considerando las desigualdades sociales y creando los conocimientos que permitan la transformación de la sociedad, haciendo frente a la ideología dominante opresora de los ciudadanos y de las ideas emancipadoras.

- En relación a las concepciones teórico-pedagógicas que signan el documento *Metas Educativas 2021: La Educación que queremos para la Generación de los Bicentenarios* encontramos que la postura epistemológica Empírico-Analítica se evidencia en este discurso pedagógico no teórico porque se hace alusión, por ejemplo, a que el currículo debe responder a las exigencias del mercado laboral. En consecuencia con ello se plantea una educación que debe dar respuestas satisfactorias

a las necesidades de las organizaciones y por tanto se formaría un Ser Humano desde el punto de vista técnico y práctico. Igualmente, la corriente Fenomenológica, Hermenéutica y Lingüística se presenta, por ejemplo cuando se propone una educación intercultural que pueda aceptar las diferencias de los grupos que conforman la sociedad a partir de la alteridad. Pensar y estudiar estos grupos desde la alteridad significa reconocer que no son homogéneos y que deben ser comprendidos a partir de sus diferencias. También se observan trazas de la corriente Dialéctico-Crítica (con menos peso que la Empírico-Analítica), una de estas es que el proyecto *Metas Educativas 2021* tiene como propósito fundamental formar ciudadanos cultos y libres en una sociedad democrática.

- En esa línea de pensamiento la concepción del docente asumida por la OEI anteriormente mencionada tiene incidencia en las prácticas escolares. Por una parte, los y las docentes estarían ejerciendo sus prácticas didácticas sustentándose en la corriente Empírico-Analítica lo que a su vez conlleva a que estos realicen su trabajo específicamente dentro del aula de clases y además estarían minimizando la complejidad de la educación y su relación con los aspectos económicos, sociales, políticos e históricos. Por otra parte, dicha concepción repercute en las prácticas escolares porque se suprime la categoría de *praxis*, es decir, que los docentes ejercerían la educación sin hacer previamente una reflexión sobre el deber ser de la misma. Por lo anterior, los docentes llevarían a cabo su práctica a través de lo meramente funcional y pragmático.

- Este es uno de los desafíos de la Pedagogía Crítica y del educador liberado, hacer oír su pensamiento político y transformador por encima de la ideología dominante para lograr transformar la sociedad. Por tanto, el educador crítico no solo tiene que interesarse por llevar a cabo su práctica didáctica, también tiene que reflexionar acerca de lo que hace, de la situación de la sociedad en la que convive, tiene que ser, como dice Bigott un investigador-agitador creador de conocimiento crítico, de autoconciencia, que genere en él un proceso de comprensión de la realidad (p. 59).

Un docente que participe activamente en la articulación y definición de las teorías presentes en sus propias prácticas. El docente investigador reflexiona en la acción y de esa manera la investigación perfecciona la enseñanza y el docente se convierte en un intelectual con pensamiento crítico capaz de transformar su realidad. (cfr. Simancas, 1998, p. 138). Debe ser un educador que haga *praxis* para superar las contradicciones, porque como dice Freire (1985) sin *praxis* es imposible que el hombre pueda transformar el mundo; de la misma manera, sin reflexión y acción el docente no puede incidir en la transformación de la realidad educativa. (p. 43)

- Este concepto de *praxis* no se menciona en el discurso Metas Educativas 2021, por tanto no se explica cómo quieren transformar la realidad educativa de Iberoamérica. La OEI se centra en que los docentes enseñen conocimientos prácticos y técnicos para que el estudiante se desempeñe en el campo laboral restándole importancia a las habilidades intelectuales como lo es el pensamiento crítico, emancipador y creativo. No es malo enseñar competencias técnicas, sino únicamente enseñar ese tipo de competencias. Si se quiere cambiar para mejorar es necesario enseñar también competencias o habilidades cognitivas como ser creativos, reflexivos y críticos.

- Un docente liberado o desneocolonizado debe ser aquel que enseñe a sus estudiantes a pensar y conocer desde otras miradas distintas a las dominantes, tiene la responsabilidad histórica de hacer visible el conocimiento producido desde nuestras propias regiones con el propósito de mostrar que existen otras epistemologías a través de las cuales es posible también comprender la realidad social y educativa. En consecuencia, los estudiantes a través de una visión amplia y crítica estarán en la libertad de escoger bajo que epistemologías aspiran ellos comprender el mundo.

- Para finalizar, cabe resaltar que un hallazgo investigativo es que el discurso elaborado en el documento *Metas Educativas 2021. La educación que queremos para la generación de los Bicentenarios* radicalmente no plantea o busca transformar la educación de Iberoamérica sino incentivar cambios parciales, mejoras de ciertos

aspectos del sistema escolar a través de políticas concretadas en cada una de las metas a lograr para el año 2021. De la misma manera, la OEI se propone formar un docente más preparado profesionalmente, favoreciendo el desarrollo de la carrera profesional docente y la capacitación continúa y que todos los docentes tengan una formación universitaria y pedagógica. Es decir, un docente graduado y con formación pedagógica, pero esta pedagogía de la que ellos hablan tiene que ver más con la acción del docente en el aula y en el marco de la diferenciación anteriormente expuesta: no es Pedagogía sino Didáctica a lo que se refieren. En definitiva se proponen formar un docente con mayores conocimientos e instrumentos didácticos capaz de enseñar a los alumnos competencias, pero es un docente que indudablemente conserva el estilo tradicional, enfocado en el aula de clases reproduciendo aprendizajes, con un carácter instrumentalista, ejecutando lo que los expertos diseñan y llevando a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje a través de técnicas y procedimientos prediseñados.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abbagnano, N y Visalberghi, A. (1964). *Historia de la pedagogía*. México: Fondo de Cultura Económica.

Abramowski, A. (2010). *Maneras de querer*. Buenos Aires: Paidós.

Adorno Th. W. (1973). *La Disputa del Positivismo en la Sociología Alemana*. Barcelona: Grijalbo.

Adorno, T. y Horkheimer, M. (1969). *La sociedad. Lecciones de sociología*. Buenos Aires: Proteo.

Agudelo, L, Ceferino, D, De Castro, D. (s/f). *La importancia de las prácticas pedagógicas en los procesos de enseñanza y aprendizaje*. [Documento en línea] Disponible:

<http://biblioteca.ucp.edu.co:8080/jspui/bitstream/10785/574/1/completo.pdf>.

[Consultado: 2013, Mayo 2]

Alonso, J. (2011). *La gran recesión: respuestas y desafíos*. [Documento en línea]. Disponible:

http://www.realinstitutoelcano.org/wps/portal/rielcano/contenido?WCM_GLOBAL_CONTEXT=/elcano/elcano_es/ribei/publicacionesribei/dt6-2011 [Consulta: 2012, Noviembre 15].

Althusser, L. (1993). *Ideología y aparatos ideológicos de estado*. Ediciones Movimiento.

Alves, E. (2003, Abril). La formación permanente del docente en la escuela. El uso universitario de la tecnología para elevar la calidad del docente en el aula. *Investigación y Postgrado*, 18(1), 36-45.

Andréu, J. (s.f.). *Las técnicas de análisis de contenido: una revisión actualizada*. [Documento en línea]. Disponible: <http://public.centrodeestudiosandaluces.es/pdfs/S200103.pdf> [Consulta: 2012, Noviembre 3]

Arias, F. (2006). *EL proyecto de Investigación. Introducción a la metodología científica*. Caracas: Episteme.

Arias, R y Peralta, H. (2011). La enseñanza, una puerta para la complejidad y la crítica. *Estudios Pedagógicos*. (1) [Revista en línea] Disponible: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=173519395017> [Consultado: 2012, Mayo 20]

Arnoletto, E. (2007). *Curso de teoría política*. [Libro en línea]. Edición electrónica gratuita. Disponible: <http://www.eumed.net/libros-gratis/2007b/300/143.htm> [Consulta: 2012, Noviembre 23]

Avalos, B. (s.f.). *Las instituciones formadoras de docentes y las claves para formar buenos docentes*. [Documento en línea] Disponible en: http://sicevaes.csuca.org/attachments/134_Las%20Instituciones%20Formadoras%20de%20Docentes%20y%20las%20Claves%20para%20Formar%20Buenos.PDF [Consultado: 23, Junio 13]

Ayer, A.J. (1965). *El positivismo lógico*. México: Fondo de Cultura Económica.

Aylwin, P. (2010). Construcción y apropiación del conocimiento en educación. En: Gómez, M y Zemelman, H. (Comps.). *La labor del maestro: formar y formarse*. México: Pax México.

Balestrini, M. (2001). *Cómo se elabora el proyecto de investigación*. Caracas: BL Consultores Asociados.

Banco Mundial. (2010). *Banco Mundial. Informe Anual 2010*. Reseña del ejercicio. [Documento en línea]. Disponible: <http://siteresources.worldbank.org/EXTANNREP2010SPA/Resources/BancoMundial-Informeanual2010.pdf> [Consulta: 2012, Agosto 13]

Barboza, O. (2009). *Hermenéutica y docencia*. [Documento en línea] Disponible: <http://www.uruguayeduca.edu.uy/Userfiles/P0001/File/Hermen%C3%A9utica%20y%20docencia.pdf> [Consultado: 2011 Octubre 15]

Barragan, H. (1977). *Epistemología*. Bogotá: Universidad Santo Tomas.

Bernard, B. (1989). *Funcionalismo, estructuralismo y marxismo*. Maracaibo: Editorial de la Universidad del Zulia.

Bigott, L. (2010a). *El educador neocolonizado*. Caracas: Fondo Editorial Ipasme.

Bigott, L. (2010b). *Hacia una pedagogía de la desneocolonización*. Caracas: Fondo Editorial Ipasme.

Bobbit, N. (1981). *Diccionario de política*. Siglo XXI Editores.

Bolívar, O (2001). Epistemología empírico-analítica y enfoque sistémico de la educación. En: Telléz, M. 2001 (Comp.) *Epistemología y educación: Estudios sobre la perspectiva empírico-analítica*. Caracas: Comisión de Estudios de Postgrado Facultad de Humanidades de Educación – Universidad Central de Venezuela.

Bolívar, O. (2005). Educación, formación y utopía. En: Hernández, R., et, al (2005). *Material instruccional de introducción a la Pedagogía*. Caracas: UCV-FHE-Escuela de Educación-EUS.

Bolívar, O. (2005). La reflexión pedagógica. En: Hernández, R., et, al (2005). *Material Instruccional de Introducción a la Pedagogía*. Caracas: UCV-FHE-Escuela de Educación-EUS.

Bolívar, T. (2004). Globalización, poder y lucha de clases en la Venezuela Contemporánea. *Revista Venezolana de Ciencias Sociales*. 8 (001). Disponible: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/309/30980104.pdf> [Consultado: 2012, Enero 22]

Broccoli, A. (1997). *Ideología y educación*. México: Nueva Imagen.

Bueno, J. (1997). *Controversias en torno a la educación multicultural*. [Artículo en línea]. España: Universidad de A Coruña. Disponible: <http://www2.uca.es/HEURESIS/heuresis98/v1n2-3.htm> [Consulta: 2012, Noviembre 17]

Bueno, J. (2008). Nuevos retos, nuevas perspectivas para la Educación multicultural. *Revista Educación Inclusiva*. 1, 59-76. [Revista en línea] Disponible: <http://www.ujaen.es/revista/rei/linked/documentos/documentos/5.pdf> [Consultado: 2012, Mayo 15]

Cáceres, M. (s.f.). La formación pedagógica de los profesores universitarios. Una propuesta en el proceso de profesionalización del docente. *Revista Iberoamericana de Educación*. Disponible: <http://www.rieoei.org/deloslectores/475Caceres.pdf> [Consultado: 2012, Noviembre 15]

Carmona, M. (2008). Hacia una formación docente reflexiva y crítica: fundamentos filosóficos. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*. 13.125-146. [Revista en línea] Disponible: <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/26458/1/articulo6.pdf> [Consultado: 2012, Marzo 15]

Carnoy, M. (1977). *La educación como imperialismo cultural*. Madrid: Siglo Veintiuno.

Carranza, J. (2009). Pedagogía y didáctica crítica. *Revista Integra Educativa*. (2), 1. 75-108. [Revista en línea] Disponible:

<http://www.iiicab.org.bo/images/docpics/doculneas/integras/RevistaIntegra4.pdf>
[Consultado: 2012, Marzo 22]

Centro Latinoamericano de Economía Humana. (2008). *Educación emancipadora y transformación social – llevando Paulo Freire a la formación académica*. [Documento en línea]. Disponible: http://www.cebem.org/cmsfiles/articulos/Seminario-Freire_Triptico.pdf [Consulta: 2012, Noviembre 17]

Comte, A. (1942). *Primeros ensayos*. México: Fondo de Cultura Económica.

Contreras, H. (2003). *La praxis en Sánchez Vázquez*. [Artículo en línea]. Disponible: <http://www.comitecerezo.org/spip.php?article115> [Consulta: 2012, Julio 18]

Corredor, C. (s.f.). *Actuales tendencias epistemológicas: Ciencias sociales y ciencias naturales*. [Documento en línea] Disponible: http://200.26.134.109:8080/endeporte/hermesoft/portal/home_1/rec/arc_1437.pdf
[Consultado 2012, Marzo, 20]

Damiani, L. (1997). *Epistemología y ciencia en la modernidad: El traslado de la racionalidad de las ciencias físico-naturales a las ciencias sociales*. Caracas: Ediciones de la Biblioteca de la Universidad Central de Venezuela.

Day, C. (2005). *Formar Docentes. Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. Madrid, España: Narcea.

De Cambra, J. (s.f.). *La teoría crítica y el problema del método en las ciencias sociales*. [Documento en línea] Disponible: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=273116> [Consulta: 2011, Octubre 19]

De Luca, C. (2009). Implicaciones de la formación en la autonomía del estudiante universitario. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*. [Revista en

línea], 7 (2). Disponible:
http://repositorio.ual.es/jspui/bitstream/10835/827/1/Art_18_325.pdf [Consulta: 2012, Septiembre 5]

De San Vicente, I. (2007). *La dialéctica como arma, método, concepción y arte*. [Documento en línea]. Disponible: <http://www.rebelion.org/docs/55787.pdf> [Consultado: 2012, Septiembre 7]

Delgado, F y Vázquez, B. (2005). Praxis educativa universitaria en venezolana y su representación social. *Revista Ciencias Sociales*. (11), 3. 529-536. [Revista en línea] Disponible: <http://www.revistas.luz.edu.ve/index.php/rcs/article/viewFile/1804/1750>. [Consultado: 2010, Diciembre 22]

Delgado, F. (2002). La educación contemporánea entre la racionalidad técnico-instrumental y la emancipación: un intento de aproximación a la obra de Jurgen Habermas. *Revista Acción Pedagógica*, (2), 11. 4-12.

Dewey, J. (1967a). *El niño y el programa escolar*. Buenos Aires: Losada.

Dewey, J. (1967b). *Experiencia y educación*. Buenos Aires: Losada.

Dewey, J. (1995). *Democracia y educación*. Madrid: Ediciones Morata.

Díaz C, Guerra J, Rodríguez Z. (2008). Tres historias, tres perspectivas, múltiples alternativas. Experiencias con la enseñanza del inglés en Colombia, en tiempos de globalización. *Revista Educación y Pedagogía*. (20). 51. Disponible: <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/viewFile/9898/9094> [Consultado: 2012, Febrero 10]

Díaz, C. (2010). Hacia una pedagogía en clave decolonial: Entre aperturas, búsquedas y posibilidades. *Revista Tabula Rasa*. 13.217-233. [Revista en línea] Disponible:

<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/396/39617525009.pdf> [Consultado: 2011, Diciembre 15]

Díaz, V. (2006). Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico. *Revista de Educación Laurus*. 12 [Revista en línea] Disponible: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/761/76109906.pdf> [Consultado: 2012, Diciembre 15]

Duhalde, M. (2008). Pedagogía crítica y formación docente. En: Godotti, M. Gómez, M. Mafra, J. Fernández, A. (Comp.). *Paulo Freire. Contribuciones para la pedagogía*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Disponible: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/campus/freire/20Duhald.pdf> [Consulta: 2012, Julio 26]

Duhalde, M. (2010). Formación, trabajo e identidad docente en la Argentina. En Martínez, A y Álvarez, A. (Comp.). *Figuras contemporáneas del Maestro en América Latina*. Colombia: Magisterio Editorial.

Durkheim, E. (1975). *Educación y sociología*. Ediciones Península.

Durkheim, E. (s.f.). *Pragmatismo y sociología*. Buenos Aires: Shapire.

Ertmer, P. y Newby, T. (1993). Conductismo, cognitivismo y constructivismo: Una comparación de los aspectos críticos desde la perspectiva del diseño de instrucción. *Performance Improvement Quarterly*. [Revista en línea] 6(4), 50-72. Disponible: http://crisiseducativa.files.wordpress.com/2008/03/conductismo_cognitivismo_constructivismo.pdf [Consultado: 2012, Noviembre 17]

Fairclough, N. (2001). El análisis crítico del discurso como método para la investigación en ciencias sociales. En Wodak, R. y Meyer, M. (Comps.), *Métodos de análisis crítico del discurso* (pp. 179-201). España: Editorial Gedisa.

Fenstermacher, G. y Soltis, J. (1998). *Enfoques de la enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu editores.

Fermoso, P. (1981). *Teoría de la educación*. México: Trillas.

Fernández, A. (2004). *Universidad y currículo en Venezuela. Hacia el tercer milenio*. Caracas: Comisión de Estudios de Postgrado, Facultad de Humanidades y Educación.

Fernández, A. (2008). El primer positivismo. *Revista del Programa de Investigaciones sobre Conflicto Social*. 1. 25-40 [Revista en línea] Disponible: <http://webiigg sociales.uba.ar/conflictosocial/revista/00/fernandez01.pdf> [Consultado: 2011, Diciembre 20]

Fernández, I. (2010). En la educación: las marcas de la colonialidad y la liberación. *Revista Sul-Americana de Filosofía Educação*. 15. 55-79. [Revista en línea] Disponible: <http://filoesco.unb.br/resafe/numero015/textos/art04.pdf> [Consultado: 2011, Febrero 10]

Fernández, J, Barajas, G y Alarcón, L. (2007). El profesionalista del siglo XXI. Temas centrales para su futuro. En: Fernández, J. (Comp.). *Educación superior y globalización. Reflexiones y perspectivas*. México: Dirección de Fomento Editorial. Disponible: <http://www.filosofia.buap.mx/educacionsuperiorPDFsencilla.pdf> [Consultado: 2012, Abril 19]

Flórez, R. y Vivas, M. (2007). La formación como principio y fin de la acción pedagógica. *Revista Educación y Pedagogía*. [Revista en línea], XIX (47). Disponible: <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/viewFile/6680/6122> [Consultado: 2012, Mayo 23]

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Montevideo: Siglo Veintiuno Editores.

Freire, P. (1972). *La Educación como Práctica de la Libertad*. Argentina: Siglo Veintiuno Editores.

Freire, P. (1985). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo Veintiuno Editores.

Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. México: Siglo Veintiuno.

Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía*. Sao Paulo: Paz e Terra SA.

Frenkel, R y Rapetti, M. (2009). La crisis mundial desde la perspectiva de los países en desarrollo: algunas reflexiones. *Revista Nueva Sociedad*. 224. [Revista en línea] Disponible: <http://www.itf.org.ar/pdf/documentos/64-2009.pdf> [Consultado: 2012, Julio 15]

Frías, X. (2001). Introducción a la pragmática. [Documento en línea]. Disponible: <http://www.romaniaminor.net/ianua/sup/sup05.pdf> [Consulta: 2012, Octubre 26]

Frigerio, G. (2010). Formar: saber, ignorar, re -conocer. En Martínez, A y Álvarez, A. (Comp.). *Figuras contemporáneas del Maestro en América Latina*. Colombia: Magisterio Editorial.

Fromm, E. (1987). *Marx y su concepto del hombre*. México: Fondo de Cultura Económica.

Fuanna, A. (2008). La educación liberadora en la praxis pedagógica de la esperanza. En: Casalla, M y Casalla, M. (coord.). *Pensar la educación: encuentros y desencuentros*. Argentina: Altamira.

García, J. (2007). *Educación para la ciudadanía*. [Documento en línea]. Disponible en: <http://www.fespinal.com/espinal/lilib/es149.pdf> [Consultado: 2012, Marzo 15]

Garrido, M. y Valverde, J. (1999). La formación del maestro en la sociedad actual: consecuencias inmediatas y nuevas perspectivas formativas. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*. [Revista en línea], 2(1). Disponible: http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1224340788.pdf. [Consulta: 2012, Abril 19]

Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. España: Ediciones Paidós.

Giroux, H. (1993). *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. México: Siglo Veintiuno Editores.

Giroux, H. (1997a). *Cruzando límites: trabajadores culturales y políticas educativas*. Barcelona: Paidós.

Giroux, H. (1997b). *Pedagogía y política de la esperanza: teoría, cultura y enseñanza*. Argentina: Amorrortu.

Giroux, H. (1999). *Teoría y resistencia en educación*. Madrid: Siglo Veintiuno.

Giroux, H. (s.f.). *Teorías de la reproducción y de la resistencia en la nueva sociología de la educación: Un análisis crítico* [Documento en línea]. Disponible: http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/17_07pole.pdf [Consultado: 2011, Marzo 13]

Gómez, R. (2008). Educación y pensamiento crítico. En Casalla, M. y Casalla, M. (Comps.), *Pensar la educación. Encuentros y desencuentros* (pp. 133-148). Buenos Aires: Altamira.

González, A. (2004). *Aprender a enseñar: Fundamentos de didáctica general*. España: Colección humanidades.

González, H. (2011). *La revolución bolivariana en la educación universitaria*. Caracas: Ipasme.

Gorodokin, I. (2005). La formación docente y su relación con la epistemología. *Revista Iberoamericana de Educación*. (37) [Revista en línea] Disponible: <http://www.rieoei.org/deloslectores/1164Gorodokin.pdf> [Consultado: 2012, Septiembre 15]

Granja, J. (2006). Configurar lo educativo como campo de articulación. En: Gómez, M y Zemelman, H. (Comps.). *La labor del maestro: formar y formarse*. México: Pax México.

Gravivi, L y Iriarte, F. (2008). Procesos metacognitivos de estudiantes con diferentes estilos de aprendizajes. *Revista del Programa de Psicología Universidad del Norte Colombia*. [Revista en línea] Disponible: <http://manglar.uninorte.edu.co/bitstream/10584/716/1/32754662.pdf> [Consulta: 2012, Noviembre 17]

Guerra, J. (2007). *Proceso de diseño curricular*. [Documento en línea] Disponible: http://www.postgrado.unesr.edu.ve/acontece/es/todosnumeros/num13/02_06/proceso/deldisenocurricular.pdf [Consultado: 2012, Febrero 12]

Guerreo, A. (2010). Corazonar el sentido de las epistemologías dominantes desde las sabidurías insurgentes. *Calle 14*. 4, (5). [Revista en línea] Disponible: http://200.69.103.48/comunidad/grupos/calle14/Volumen4-5/Vol4-5/Articulos/volumen%204%20Num5calle14_Patricio.pdf [Consultado: 2012, Mayo 16]

Guerrero, J. (2009). *¿Qué es la verdad?* [Documento en línea]. Disponible en: <http://www.jesusguerrero.com/2009/07/que-es-la-verdad/> [Consulta: 2011, Octubre 20]

Guzmán, P. (s.f.). *Diferencias y coincidencias entre los conceptos de adiestramiento capacitación, desarrollo*. [Documento en línea]. Disponible: <http://es.scribd.com/doc/52384964/Diferencias-y-Coincidencias-entre-los-Conceptos-de-Adiestramiento-Capacitacion-y-Desarrollo> [Consultado: 2012, Noviembre 10]

Harnecker, M. (1984). *Los conceptos elementales del materialismo histórico*. México: Siglo XXI Editores.

Hernández, C. (1999). Aproximaciones a la discusión sobre el perfil del docente. II Seminario Taller sobre el perfil del docente y estrategias de formación. Países de Centroamérica, El Caribe, México, España y Portugal. Disponible en: <http://www.oei.org.co/de/cah.htm> [Consulta: 2012, Octubre 9]

Hernández, R. (2005). Pedagogía y educación: procesos socio históricos. En: Bolívar, O, et, al (2005). *Material instruccional de introducción a la Pedagogía*. Caracas: UCV-FHE-Escuela de Educación-EUS.

Hernández, R., Gheller, S., Ovelar, N. y Jiménez, E. (1994). Hacia una conceptualización de la pedagogía. *Revista de Pedagogía*. XVI (42), 91 - 93.

Hernández, R.; Fernández, C. y Baptista, L. (2005). *Metodología de la Investigación*. Colombia: Mc Graw Hill.

Hopenhayn, M. (s.f.). *La educación en la actual inflexión epocal: una perspectiva latinoamericana*. [Documento en línea] Disponible: http://portal.educ.ar/noticias/img/generales/viejas/sentidos_educacion_ponencia_martin_hopenhayn.pdf [Consulta: 2012, Marzo 10].

Ingenieros, J. (1974). La personalidad. En: Frondizi, R y Gracia, J. (antología) *El hombre y los valores en la Filosofía Latinoamericana del siglo XX*. México: Fondo de Cultura Económica.

Jager, S. (2001). Discurso y conocimiento: aspectos teóricos y metodológicos de la crítica del discurso y del análisis de dispositivos. En Wodak, R. y Meyer, M. (Comps.), *Métodos de análisis crítico del discurso* (pp. 61-100). España: Gedisa.

Jiménez, N., Luque, M. y Chacín N. (2005). Ética, praxis educativa y práctica pedagógica del docente universitario. *Encuentro Educativo*. Vol. 12(2). [Revista en línea] Disponible: www.revistas.luz.edu.ve/index.php/ed/article/viewFile/1161/1130 [Consulta: 2012, Octubre 18]

Kosik, K. (1988). *Dialéctica de lo Concreto*. Caracas: Grijalbo.

Lander, E. (1998). Democracia, cultura y colonialidad. Explorando alternativas al pensamiento único. Tesis publicada, Universidad Central de Venezuela, Caracas.

Lanz, C. (2009). Pedagogía en clave hermenéutica. Una invitación a pensar la educación para la comprensión. *Revista Kaleidoscopio*, (6), 11. 43-56 [Revista en línea]. Disponible: http://kaleidoscopio.uneg.edu.ve/numeros/k11/k11_art05.pdf [Consulta: 2012, Marzo16]

Lanz, R. (1977). *Dialéctica del conocimiento: Notas para una fundamentación de la matriz epistemológica dialéctica*. Caracas: Ediciones de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales, Universidad Central de Venezuela.

Lanz, R. (1980). *El marxismo no es una ciencia*. Caracas: Facultad de Ciencias Económicas y Sociales.

Laval, C. (2005). *La escuela no es el laboratorio de una empresa*. [Documento en línea] Disponible: http://cise.pucp.edu.pe/docs/la_escu_lab0.pdf [Consulta: 2012, Abril 15]

Lerner, S. (2003). Educación, mercado y Banco Mundial. En: *Las ciencias sociales, universidad y sociedad*. México: Universidad Nacional Autónoma.

Ley Orgánica de Educación. (2009, Agosto 15). Gaceta Oficial de la Republica Bolivariana de Venezuela, 5.929 (Extraordinario).

Londoño, C. (2001). La escuela para la vida y por la vida: el impacto de Ovidio Decroly en la pedagogía y la universidad colombiana. *Revista Historia de la educación colombiana*. 3-4. 135-146. Disponible: http://www.udenar.edu.co/rudecolombia/files/r34_135.pdf [Consultado: 2012, Febrero 16]

Lucio, R. (s.f.). La construcción del saber y del saber hacer. *Revista Educación y Pedagogía*. 8-9. [Revista en línea] Disponible: <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/viewFile/5675/5095> [Consultado: 2011, Septiembre 26]

Luzuriaga, L. (1966). *Pedagogía*. Buenos Aires: Losada.

Liotard, J.F. (1966). *La fenomenología*. Buenos Aires: Editorial Universitaria.

Madriz, G. (2009). *Lectura: pasión, búsqueda y sentido*. Caracas: Ediciones de la Presidencia de la República.

Maldonado-Torres, N. (2007). Sobre la colonialidad del ser: Contribuciones al desarrollo de un concepto. En: Castro-Gómez, S y Grosfoguel, R. (2007). *El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Colombia: Siglo del Hombre Editores.

Marcano, N y Reyes, W. (2007). Categorías epistemológicas para el estudio de los modelos de formación docente. *Multiciencias*. Año 7, No 3. 293-307 [Revista en línea]. Disponible: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/904/90470307.pdf> [Consultado: 2012, Marzo 19]

Mardones, J.M. (1991). *Filosofía de las ciencias humanas y sociales*. Barcelona: Anthropos.

Marrero, M., Ríos, M. y Nieves, F. (2009). Hermenéutica: La roca que rompe el espejo. *Revista Investigación y Postgrado*. (2). 24. 181-201. [Revista en línea] Disponible: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/658/65817287009.pdf> [Consulta: 2011, Noviembre 10]

Martínez, J. (2010). La formación del profesorado y el discurso de las competencias. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa* [Revista en línea], 4 (1). Disponible: <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol4-num1/art6.html> [Consulta: 2012, Junio 22]

Martínez, L. (2002). Educar fuera del aula: los paseos escolares durante el porfiriato. *Revista mexicana de investigación educativa*. 7(15), 279-302. Disponible: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/140/14001505.pdf> [Consulta: 2011, Junio 23]

Martínez, M. (2006). La investigación cualitativa (Síntesis conceptual). *Revista de Investigación en Psicología*. (9). 1. 123-146. [Revista en línea] Disponible:http://sisbib.unmsm.edu.pe/bvrevistas/investigacion_psicologia/v09_n1/pdf/a09v9n1.pdf [Consultado: 2011, Febrero 25].

McLaren, P. (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora: Políticas de oposición en la era posmoderna*. Madrid: Paidós.

McLaren, P. (2001). *El Che Guevara, Paulo Freire y la Pedagogía de la Revolución*. México: Siglo Veintiuno Editores.

Mendoza, C. (2008). La hermenéutica: posibilidad en la búsqueda del sentido de la praxis pedagógica. *Revista Universitaria de Investigación*. Año 9, No.2. 119-128. [Revista en línea] Disponible: dialnet.unirioja.es/servlet/fichero_articulo?codigo=3070749 [Consulta: 2012, Enero 22]

Mendoza, V. (2003). Hermenéutica crítica. *Revista Razón y Palabra*. 34. 1-21 [Revista en línea]. Disponible: <http://www.razonypalabra.org.mx/anteriores/n34/vmendoza.html> [Consulta: 2011, Diciembre 11]

Mendoza, V. (2004). *Pedagogía de la esperanza en una época de terrorismo*. Tesis Doctoral. Universidad La Salle. México. Disponible: <http://www.razonypalabra.org.mx/libros/libros/pedagogiaesp.pdf> [Consulta: 2011, Diciembre 9]

Meza, L. (s.f.). *El paradigma positivista y la concepción dialéctica del conocimiento*. [Documento en línea]. Disponible: <http://entremaestros.files.wordpress.com/2010/02/el-paradigma-positivista-y-la-concepcion-dialectica-del-conocimiento.pdf> [Consulta: 2012, Noviembre 29]

Mill, S. (1972). *Aguste Comte y el positivismo*. Buenos Aires: Ediciones Aguilar Argentina.

Montañez, O. (2008). La pedagogía crítica y la interdisciplinariedad en la formación del docente. Caso venezolano. *Revista Universitaria de Investigación*. 1. Disponible: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/410/41011135008.pdf> [Consulta: 2012, Octubre 2012]

Montero, M. (1996). *Investigación documental: técnicas y procedimientos*. Caracas: Panapo.

Monzón, L. (2011). La identidad docente desde una perspectiva hermenéutica. *Revista de Educación y Desarrollo*. 18.27-34 [Revista en línea]. Disponible: http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/18/018_Monzon.pdf [Consulta: 2011, Agosto 15]

Monzón, L. (s.f.). *Hermenéutica filosófica y educación* [Documento en línea]. Disponible:

http://uacm.academia.edu/LuisAntonioMonzon/Papers/544415/Hermeneutica_Filosofica_y_Educacion [Consulta: 2011, Diciembre 12]

Mora, J. (1941). *Diccionario de Filosofía*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.

Moreno, P. y Soto, G. (2005). Una mirada reflexiva y crítica al enfoque por competencias. *Revista Educar*. 35. [Revista en línea] Disponible: <http://www.redes-cepalcala.org/inspector/documentos%20y%20libros/competencias/una%20mirada%20critica%20al%20enfoque%20por%20competencias.pdf> [Consultado: 2013, Mayo 15]

Morin, E. (1984). *Ciencia con consciencia*. Barcelona: Anthropos.

Moya, C. (1971). *Teoría sociológica. Una introducción crítica*. Madrid: Taurus Ediciones, S.A.

Muñoz, L. (2011). *G8: miembros y funciones*. [Documento en línea]. Disponible: <http://suite101.net/article/g8-miembros-y-funciones-a67901> [Consulta: 2012, Enero 15]

Muñoz, A. (2001). Enfoques y modelos de educación multicultural e intercultural. *Revista Encounters on Education*. 1. 81-106. [Revista en línea] Disponible: <http://web.educastur.princast.es/proyectos/acogida/Interculturalidad/Enfoques%20y%20modelos%20de%20educaci%C3%B3n%20intercultural.pdf> [Consulta: 2012, Mayo 09]

Muñoz, G. (2010). *Por una pedagogía de la experiencia*. [Documento en línea]. Disponible: <http://educa.upn.mx/hemeroteca/vida-universitaria/209-num-05/308-por-una-pedagogia-de-la-experiencia> [Consulta: 2012, Abril 9]

Navarro, W. (s.f.). *Teoría crítica de la educación*. [Documento en línea]. Disponible en: <http://www.paideiasurcolombiana.com/articulos/8.-teoria-critica-de-la-e.pdf> [Consulta: 2012, Mayo 2]

Nodari, S. (1981). *Nuevas tendencias del neocolonialismo*. Moscú. Editorial de la APN.

Nóvoa, A. (2012). António Nóvoa. [Pagina Web en línea]. Disponible: <http://www.unige.ch/ische34-shcy-dha/conferenciers/novoa.html> [Consulta: 2012, Octubre 3]

Núñez Tenorio J. (1969). *Venezuela modelo neocolonial*. Caracas: Ediciones de la Biblioteca. Universidad Central de Venezuela.

Olarieta, J. (2008). Contra la corriente. El origen de la dialéctica en la antigua Grecia. *Revista crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*. [Revista en línea], 20 (4). Disponible en: <http://www.ucm.es/info/nomadas/20/jmolarieta.pdf> [consulta: 2011, Octubre 20]

Olavarría, M. (2007). Conceptos básicos en el análisis de políticas públicas. [Documento en línea] Disponible: http://www.captura.uchile.cl/bitstream/handle/2250/10754/Conceptos_%20Basicos_Politicas_Publicas.pdf?sequence=1 [Consultado: 2013, Abril 20]

Oller, D. (s.f.). *Algunas reflexiones sobre la crisis económica y su superación*. [Documento en línea] Disponible: http://www.grupcies.com/boletin/images/stories/PDFBoletin/ArticuloI_Edic_75.pdf [Consultado: 2012, Abril 10]

Olmos, O. (2008). La pedagogía crítica y la interdisciplinariedad en la formación del docente. Caso venezolano. *Revista Universitaria de Investigación*. Año 9 y No.1. 155-177. [Revista en línea] Disponible: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/410/41011135008.pdf> [Consulta: 2012, Marzo 22]

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación la Ciencia y la Cultura. (2012). Acerca de la OEI. [Pagina Web en línea]. Disponible: <http://www.oei.es/acercadelaoei.php> [Consulta: 2011, Febrero 20]

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2010). *Metas Educativas 2021: La educación que queremos para la generación de los Bicentenarios*. [Documento en línea] Disponible: <http://www.oei.es/metas2021.pdf>. [Consultado: 2010, Diciembre 22]

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Educación. (2013). La Educación para Todos (EPT). [Pagina Web en línea]. Disponible: <http://www.unesco.org/new/es/our-priorities/education-for-all/> [Consulta: 2013, Febrero 17]

Ortega y Gasset, J. (1930). *Misión de la Universidad*. [Documento en línea] Disponible: <http://www.esi2.us.es/~fabio/mision.pdf> [Consultado: 2010, Marzo 10]

Ortega, P. (2009). La pedagogía crítica: reflexiones en torno a sus prácticas y sus desafíos. *Revista Pedagogía y Saberes*. 3. 27-33. Disponible: revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/download/.../651 [Consultado: 2012, Noviembre 12]

Osorio, S. (2007). *La Teoría Crítica de la Sociedad de la Escuela de Frankfurt. Algunos Presupuestos Teórico-Críticos*. [Documento en línea]. Disponible: [http://exordio.qfb.umich.mx/archivos%20pdf%20de%20trabajo%20umsh/libros/RevNo1vol1.Art8\[1\].pdf](http://exordio.qfb.umich.mx/archivos%20pdf%20de%20trabajo%20umsh/libros/RevNo1vol1.Art8[1].pdf) [Consulta: 2011, Noviembre 20]

Ovelar, N. (2005a). Educación, política y ciudadanía democrática. A través de la especial mirada de Paulo Freire. *Revista de Pedagogía*. (26). 76. 1-11. Disponible: http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S0798-97922005000200002&script=sci_arttext [Consulta: 2012, Enero 20]

Ovelar, N. (2005b). Educadores críticos para formar ciudadanos. *Revista Extramuros*. 22, 165-185

Oyanedel (s.f.). *Entrevista a Immanuel Wallerstein: Sistema-Mundo y Movimientos sociales, lo que viene...* [Documento en línea]. Disponible: http://www.infoamerica.org/documentos_pdf/wallerstein2.pdf [Consulta: 2012, Enero 18]

Paiva, A. (2004). Edgar Morin y el pensamiento de la complejidad. *Revista Ciencias de la Educación*, (1), año 4. No 23. 239-253 [Revista en línea]. Disponible: <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/a4n23/23-14.pdf> [Consulta: 2011, Marzo 15]

Paredes, G. (2009). Críticas epistemológicas y metodológicas a la concepción positivista en las ciencias sociales. *Revista de Educación y Ciencias Sociales*. 18. 36. 143-169 [Revista en línea]. Disponible: <http://www2.scielo.org.ve/pdf/ee/v18n36/art08.pdf> [Consulta: 2012, Noviembre 28]

Peña, A., Guillén, C. y García Z. (2010). Políticas educativas que influyen en la formación de las enfermeras de la universidad nacional autónoma de México. *Razón y Palabra*. [Revista en línea], 73. Disponible: <http://www.razonypalabra.org.mx/rypant/N/N73/Varia73/12Acevedo-V73.pdf> [Consulta: 2011, Octubre 23]

Peña, J. y Calzadilla, R. (2006). Lo cualitativo del discurso pedagógico en la dialéctica-hermenéutica. *Revista Universitaria de Educación*. [Revista en línea], 7 (001) Disponible: http://kaleidoscopio.uneg.edu.ve/numeros/k11/k11_art05.pdf [Consulta: 2012, Febrero 11]

Peñaranda, F. (2004). Consideraciones epistemológicas de una opción hermenéutica para la etnografía. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*. [Revista en línea], 2 (002) Disponible:

<http://guajiros.udea.edu.co/fnsp/cvsp/saludsociedad/Consideraciones%20epis.pdf>
[Consulta: 2012, Julio 6]

Pérez, A. (2002). *Las funciones sociales de la Escuela: de la Reproducción a la reconstrucción crítica del conocimiento y la experiencia*. [Documento en línea]. Disponible:

<http://www.observatorioperu.com/2012/marzo/Escuela%20y%20socializacion.pdf>
[Consulta: 2012, Enero 15]

Pérez, C y Ferrer-Meléndez, L. (2009). Enseñar sexualidades, aprender subjetividades: una reflexión desde el contexto educativo venezolano. *Revista Educación*. (33). 1. 113-131. Disponible: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/440/44015082007.pdf> [Consulta: 2011, Febrero 2]

Pérez, C. (2003). Formación de docentes para la construcción de saberes sociales. *Revista Iberoamericana de Educación*. 33. [Revista en línea] Disponible: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/800/80003304.pdf> [Consulta: 2012, Junio 23]

Pérez, C. (2009). La formación docente como proyecto político. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*. 15. 311-353. Disponible: <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/26458/1/articulo6.pdf> [Consulta: 2012, Febrero 27]

Pérez, C. (2010). *Pensar un proyecto decolonial: La educación venezolana en perspectiva*. X Congreso Internacional de Psicología Social de la Liberación. Universidad Central de Venezuela-Universidad Católica Andrés Bello. Caracas.

Pérez, E. (2003). La pedagogía que vendrá: más allá de la cultura escolar positivista. *Revista Internacional de de Filosofía Iberoamericana y Teoría Social*. 8, 3. 87-95. [Revista en línea] Disponible:

<http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=27982306> [Consulta: 2012, Enero 4]

Planella, J. (2005). Pedagogía y hermenéutica: más allá de los datos en educación. *Revista Iberoamericana de Educación*. 36. 1-11 [Revista en línea] Disponible: <http://www.rieoei.org/deloslectores/1078Planella.PDF>. [Consulta: 2011, Julio 10]

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (2013). Los Objetivos del desarrollo del Milenio, 8 objetivos para 2015. [Pagina Web en línea]. Disponible: <http://www.undp.org/content/undp/es/home/mdgoverview/> [Consulta: 2013, Febrero 17]

Quintero, M y Molano, M. (2009). Concepciones y creencias acerca de las competencias en Colombia: una investigación desde la teoría crítica de la educación. *Revista del Centro de Investigación*. 8. [Revista en línea] Disponible: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/342/34213107003.pdf> [Consulta: 2012, Julio 25]

Ramírez, L y Ortiz, L. (2006). *Políticas educativas neoliberales y posturas teóricas sociopedagógicas. Aportaciones al debate actual en América Latina*. Ponencia presentada en el VII Congreso Latinoamericano de Sociología Rural, Quito-Ecuador.

Rattero, C. (2009). En: *Experiencia y alteridad en educación*. Buenos Aires: Ediciones Homo Sapiens.

Real Academia Española. (2012). [Diccionario en línea]. Disponible: <http://www.rae.es/rae.html> [Consulta: 2012, Septiembre 23]

Reglamento del ejercicio de la profesión docente (Decreto N°1011). (2000, Octubre 04). Gaceta Oficial de la Republica Bolivariana de Venezuela, 5496 (Extraordinario), Octubre 31, 2000.

Revuelta, J. (1973). *Curso de filosofía positiva*. Argentina: Ediciones Buenos Aires.

Romero, C. (2002). Reflexión del docente y pedagogía crítica. *Revista de Educación Laurus*. 8, (14). [Revista en línea] Disponible: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/761/76111334007.pdf> [Consulta: 2012, Julio 12]

Rueda, S. (1996). *Habitabilidad y calidad de vida*. [Documento en línea] Disponible: <http://serviciosgate.upm.es/ojs/index.php/ciur/article/view/1041/1060> [Consulta: 2011, Mayo 13]

Ruedas, M; Ríos, M. y Nieves, F. (2009). Hermenéutica: La roca que rompe el espejo. *Revista Investigación y Postgrado*. (2). 24. 181-201. [Revista en línea] Disponible: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/658/65817287009.pdf> [Consulta: 2011, Noviembre 10]

Ruiz, D y Peña, P. (2006). La formación docente: Entre la indiferencia y la seducción. *Revista Educere*. Año 10, No.32. 49-53. [Revista en línea] Disponible: <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/20030/2/articulo5.pdf> [Consulta: 201, Febrero 22]

Ruiz, F. (2006). Ideas de ciencia y su incidencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista Latinoamericana de Estudios educativos*. (2), 1. 119-130. [Revista en línea] Disponible: [http://200.21.104.25/latinoamericana/downloads/Latinoamericana2\(1\)_5.pdf](http://200.21.104.25/latinoamericana/downloads/Latinoamericana2(1)_5.pdf) [Consulta: 2012, Junio 12]

Runge, A. (2003). Foucault o de la revalorización del maestro como condición de la relación pedagógica y como condición de formación. Una mirada pedagógica a la hermenéutica del sujeto. *Revista Educación y Pedagogía*. 15, (37). [Revista en línea] Disponible: <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/viewFile/5986/5395> [Consulta: 2012, Mayo 16]

Sabino, C. (2002). *El Proceso de Investigación*. Caracas: Panapo.

Sacristán, J. (1988). *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Ediciones Morata.

Salazar, C. (s/f). *La definición de política pública*. [Documento en línea] Disponible: http://www.fundacionpreciado.org.mx/biencomun/bc209/C_Salazar.pdf [Consultado: 2013, Mayo 9]

Sánchez Vázquez, A. (1980). *Filosofía de la praxis*. México: Grijalbo.

Sánchez, J. (s.f.). *Formación docente e investigación en el contexto de la educación venezolana actual*. [Documento en línea]. Disponible: <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/16539/1/ponencia8.pdf>. [Consulta: 2012, Septiembre 27]

Sánchez, L. (2009). Calidad y excelencia en la enseñanza superior: Dos retos de las agencias de acreditación de América Latina. *Revista Fuentes* [Revista en línea], 9. Disponible: <http://www.doredin.mec.es/documentos/00820113012074.pdf> [Consulta: 2012, Septiembre 19]

Sánchez, R y Urdaneta E. (2001). Un modelo conceptual de tipologías de investigadores fundamentado en los estilos de pensamiento. *Revista de Educación Laurus*, 12(7), 61-83.

Santander, P. (2011). *Por qué y cómo hacer Análisis de Discurso*. [Documento en línea]. Disponible: <http://www.revistas.uchile.cl/index.php/CDM/article/viewFile/18183/19048> [Consulta: 2012, Septiembre 27]

Santos, J. (2012). ¿Quién es Juan Manuel Santos? [Pagina Web en línea]. Disponible: http://www.santospresidente.com/juanmanuel_biography.asp [Consulta: 2012, Agosto 11]

Sarmiento, P. (2009). *La enseñanza de la historia y el pensamiento crítico* [Documento en línea]. Disponible en: <http://blog.pucp.edu.pe/media/229/20100103-EL%20PENSAMIENTO%20CRITICO.pdf> [Consulta: 2012, Enero 17]

Secretaria General Iberoamericana (SEGIB). (2012). Presentación del proyecto Metas Educativas 2021. [Pagina Web en línea]. Disponible: <http://segib.org/news/2008/10/presentacin-del-proyecto-metas-2021/> [Consulta: 2012, Enero 23]

Segura, M. (2008). De la vida a la pedagogía: un encuentro con la convivencia. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*. [Revista en línea], 8 (1) Disponible: http://revista.inie.ucr.ac.cr/uploads/tx_magazine/vida.pdf [Consulta: 2012, Mayo 23].

Sequera, J. (2011). *La Educación Superior en el Pensamiento Pedagógico Latinoamericano. El Guiño Posmodernista*. Tesis de maestría. Universidad Central de Venezuela, Caracas.

Sierra, J. (2010). Adquirir el don de la pedagogía. Significa defender la profesión docente. En Martínez, A y Álvarez, A. (Comps.). *Figuras contemporáneas del Maestro en América Latina*. Colombia: Magisterio Editorial

Suárez, C., Dusú C. y Sánchez, M. (2007). Las capacidades y las competencias: su comprensión para la formación del profesional. *Acción Pedagógica*. [Revista en línea], (16). Disponible: <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/17295/2/articulo3.pdf> [Consulta: 2012, Octubre 19].

Suárez, M. (2000). Las corrientes pedagógicas contemporáneas y sus implicaciones en las tareas del docente y en el desarrollo curricular. *Revista Acción Pedagógica*, (9), no 1 y 2. 42-51. [Revista en línea] Disponible:

http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/17010/1/art6_12v9.pdf [Consulta: 201, Enero 18]

Suárez, M. (s.f.). *Teoría pedagógica, necesidades e impacto en el quehacer docente*. [Documento en línea] Disponible: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2037615> [Consulta: 2012, Junio 23]

Tejada F. (2002). El docente universitario ante los nuevos escenarios: Implicaciones para la innovación docente. *Acción Pedagógica*, 11(2), 30-42.

Téllez, M. (2001). *Epistemología y educación. Estudios sobre la perspectiva empírico-analítica*. Caracas: Comisión de Estudios de Postgrado. Facultad de Humanidades y Educación-Universidad Central de Venezuela.

Ugas, G. (1996). La escuela como espacio comunicacional. En: Arellano, A. (coord.). *Educación, enseñar y aprender*. Mérida: Universidad de los Andes-Consejo de Publicaciones.

Unda, M., Guardiola, A., y otros. (2008). *La pedagogía de la afirmación cultural en la Escuela Normal Superior Indígena de Uribia*. [Documento en línea]. Disponible: http://www.innovemosdoc.cl/educacion_patrimonio/innovacion/pedagogia_afirmacion_cultural.pdf [Consulta: 2012, Noviembre 17].

UNESCO (2011). Informe regional sobre la Educación Para Todos en América Latina y el Caribe. Tailandia, 22 al 24 de marzo de 2011. [Informe en línea]. Disponible: http://portal.unesco.org/pv_obj_cache/pv_obj_id_BEDF8311E8245B2495C5B7C84C73C4CC360F0300/filename/EPT+Informe+Regional+Tailandia_21marzo2011+esp.pdf [Consulta: 2012, Junio 15].

Universidad de Ginebra. (2012). [Página web en línea] Disponible: [Consulta: 2012, Abril 29]

Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Vicerrectorado de Investigación y Postgrado. (2006). *Manual de Trabajos de Grado de Especialización y Maestría y Tesis Doctorales*. Caracas: Autor.

Valdivieso, E. (2005). El discurso pedagógico no teórico. Metodología de análisis. En: Bolívar, O, et, al (2005). *Material instruccional de Introducción a la Pedagogía*. Caracas: UCV-FHE-Escuela de Educación-EUS.

Van Dijk, T. (2001). La multidisciplinariedad del análisis crítico del discurso: un alegato a favor de la diversidad. En Wodak, R. y Meyer, M. (Comps.), *Métodos de análisis crítico del discurso* (pp. 143-177). España: Gedisa.

Vargas, J. (2009). La perspectiva decolonial y sus posibles contribuciones a la construcción de Otra economía. *Revista Otra Economía*. (3), 4. [Revista en línea] Disponible:<http://www.ceapedi.com.ar/imagenes/biblioteca/libros/61.pdf>. [Consultado: 2012, Noviembre 15]

Vasconi, T. (1988). *Contra la escuela: Lucha de clases y aparatos educativos en el desarrollo de América Latina*. Caracas: Laboratorio Educativo.

Vera, L (2010). *La economía venezolana tras la crisis económica global*. [Documento en línea] Disponible: http://www.bancomercantil.com/mercprod/site/tools/info_economica/reportes/esp/mensual/boletin_economico_marzo2010.pdf [Consulta: 2012, Noviembre 15]

Vilanou, C. (2001). De la paidea a la bildung: hacia una pedagogía hermenéutica. *Revista Portuguesa de Educação*. (14). 2. 1-27. [Revista em línea] Disponible: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/374/37414210.pdf> [Consultado: 2010, Febrero 4]

Vilanou, C. (2002). Formación, cultura y hermenéutica. De Hegel a Gadamer. *Revista de Educación*. 328. 205-223. [Revista en línea] Disponible:

<http://www.doredin.mec.es/documentos/008200430038.pdf> [Consulta: 2011, Marzo 10]

Vivas, M y Medina, A. (1999). Las profesoras y profesores: ¿convidados de piedra en su proceso de capacitación? Reflexiones y proposiciones para la formación permanente. *Revista Acción Pedagógica*. (8). 1. 4-9.

Walsh, C. (2005). (Re)Pensamiento crítico y (De)Colonialidad. [Libro en Línea] En: Walsh, C (2005) *Pensamiento crítico y matriz (de)colonial: reflexiones latinoamericanas*. Quito: UASB y Abya-Yala. Disponible: <http://www.ramwan.net/restrepo/decolonial/19-walsh-repensamiento%20critico.pdf> [Consulta: 2012, Marzo 15]

Walsh, C. (2007). Interculturalidad, colonialidad y educación. *Revista Educación y Pedagogía*, (19), 48. 25-35. [Revista en línea] Disponible: <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/viewFile/6652/6095> [Consulta: 2012, Febrero 20]

Walsh, C. (2008). Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: Las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. *Revista Tabula Rasa*, (9) 131-152. [Revista en línea] Disponible: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=39600909#>. [Consulta: 2011, Febrero 16]

Wodak, R. y Meyer, M. (2001). *Métodos de análisis crítico del discurso*. España: Gedisa.

Yovane, K. (1998). El docente investigador: una alternativa para vincular la enseñanza y la investigación. *Revista Venezolana de Geografía y su Enseñanza*. (3). 1. 129-140. [Revista en línea] Disponible:

<http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/20943/1/articulo6.pdf> [Consulta: 2011, Septiembre 15]

Zaccagnini, M. (2003). Impacto de los paradigmas pedagógicos históricos en las prácticas educativas contemporáneas. *Revista Iberoamericana de Educación*. 1-30. [Revista en línea] Disponible: <http://www.rieoei.org/deloslectores/443Zaccagnini.pdf>. [Consulta: 2011, Marzo 15]

Zemelman, H. (1989). *De la historia a la política*. México: Siglo XXI.

Zemelman, H. (2001). *De la historia a la política. La experiencia de América Latina*. México: Siglo Veintiuno Editores.

Zemelman, H. (2006a). *El conocimiento como desafío posible*. [Libro en línea]. México: Instituto Pensamiento y Cultura en América Latina. Disponible: <http://www.libros.publicaciones.ipn.mx/PDF/2096.pdf> [Consulta: 2012, Enero 15]

Zemelman, H. (2006b). El magisterio ante los desafíos del presente. En: Gómez, M y Zemelman, H. (Comps.). *La labor del maestro: formar y formarse*. México: Pax México.

ANEXOS

Técnicas para el Análisis del Discurso Crítico

Anexo 1

1. Técnica o marco analítico de Norman Fairclough:

El marco analítico del ACD

A continuación se representa esquemáticamente un marco analítico para el ACD. Ha sido ideado sobre la base del concepto de “crítica explicativa” expuesto por el teórico crítico Roy Bhaskar (Bhaskar, 1986; Chouliaraki y Fairclough, 1999). Los pasos son los siguientes:

1. Centrarse en un problema social que tenga un aspecto semiótico.
2. Identificar los elementos que lo obstaculizan con el fin de abordarlos, mediante el análisis de:
 - a. La red de las prácticas en la que están localizados.
 - b. La relación de semiosis que mantiene con otros elementos de la particular práctica (o prácticas) de que se trate
 - c. El discurso (es decir, la propia semiosis)
 - Análisis estructural. El orden del discurso
 - Análisis interaccional
 - Análisis interdiscursivo
 - Análisis lingüístico y semiótico.

3. Considerar si el orden social (la red de prácticas) “necesita” en cierto sentido el problema o no.
4. Identificar las posibles formas de superar los obstáculos.
5. Reflexionar críticamente sobre el análisis (1-4)

Una características clave de este marco es que combina los elementos relacionales (2) con los dialécticos (4); la crítica negativa en el sentido de diagnóstico del problema, la crítica positiva en el sentido de la identificación de las hasta ahora no realizadas posibilidades favorables a un cambio en el modo en que se aborda el problema.

El paso 1 muestra que este enfoque del ACD se basa en los problemas. Al ACD es una forma de ciencia social crítica que ha sido concebida como ciencia social destinada a arrojar luz sobre los problemas a los que se enfrenta la gente por efecto de las particulares formas de la vida social, y destinada igualmente a aportar recursos de los que pueda valerse la gente con el fin de abordar y superar estos problemas. Por supuesto, esto plantea una pregunta: ¿problemas para quién? Como ocurre por regla general con la ciencia social crítica, el ACD tiene objetivos emancipadores, y se centra en los problemas enfrentándose a lo que podemos denominar vagamente como los “perdedores” en determinadas formas de vida social -los pobres, los excluidos sociales, las personas sujetas a relaciones opresivas en razón de su género o de su raza, etcétera-. Sin embargo, esto no nos proporciona ningún conjunto claramente definido y no polémico de problemas sociales. Todo lo que resulta problemático y exige un cambio es un asunto intrínsecamente impugnado y controvertido, y el ACD se halla inevitablemente atrapado en la controversia y en el debate social al elegir centrarse en ciertas características de la vida social y considerarlas “problemáticas”.

El paso 2 de la crítica aborda la diagnosis del problema de una forma bastante indirecta, esto es, preguntando qué obstáculos se van a abordar -¿qué hay en la forma

que se estructura y se organiza la vida social que hace que esto se convierta en un problema que se resiste a toda resolución fácil?-. La diagnosis considera el modo en que las prácticas se ubican juntas en una red, la forma en que la semiosis se relaciona con otros elementos de las prácticas sociales, y las características del propio discurso. Puesto que esto último constituye el punto focal específico del análisis del discurso, debo examinarlo con más detalle.

He examinado más arriba la vacilación que hace oscilar al ACD entre un enfoque centrado en la estructura y un enfoque centrado en la acción -un enfoque centrado en la estructuración de los órdenes del discurso, y un enfoque centrado en lo que sucede en las interacciones concretas-. Los obstáculos que dificultan abordar aquí el problema están en parte relacionados con la estructuración sociales de las diferencias semióticas de los órdenes del discurso (por ejemplo, la forma en que el discurso tecnocrático ha colonizado ámbitos de los servicios públicos como el de la educación). Sin embargo, también guardan en parte relación con las formas que dominan o influyen en la interacción. Esto significa que necesitamos analizar las interacciones. (El término “interacción” se utiliza en un sentido amplio: una conversación es una forma de interacción, pero también lo es, por ejemplo, un artículo periodístico, pese a que los “interactantes” se encuentren alejados en el espacio y en el tiempo. Los textos escritos, así como, por ejemplo, los discursos transmitidos por la televisión o por el correo electrónico son interacciones en este sentido amplio.)

El análisis interaccional presenta dos aspectos. En primer lugar tenemos el análisis interdiscursivo: ¿cómo pueden los tipos concretos de interacción articular las diferentes variedades discursivas, los diferentes tipos de discurso y los distintos estilos? Aquí la asunción consiste en que una interacción (o un texto) es característicamente un híbrido si lo expresamos en términos de variedades discursivas, discursos y estilos -parte del análisis consiste en destejer la particular mezcla que es característico de los tipos de interacción concretos-. El segundo

aspecto tiene que ver con la lingüística y con otras formas de análisis semiótico (por ejemplo, el análisis de imágenes visuales). Debo decir algunas cosas acerca del análisis lingüístico.

Un problema al que se enfrentan las personas que no son especialistas en lingüística es que existen muchos aspectos diferentes del lenguaje de una interacción que pueden ser relevantes para el análisis crítico. No obstante, existen listas de control de las características lingüísticas a las que suele resultar particularmente interesante prestar atención al realizar los análisis críticos (por ejemplo, Fairclough, 1992: capítulo 8; Fowler et al., 1979: capítulo 10). Esta versión del ACD se basa en una concreta teoría lingüística, la lingüística sistémica funcional (Halliday, 1994), que tiene la virtud de ser “funcional” –es decir, de entender y analizar un lenguaje como algo configurado (incluso en su gramática) por las funciones sociales a las que ha terminado sirviendo-. Esto hace que resulte relativamente fácil entender cómo las categorías del análisis social conectan con las características del análisis lingüístico (véase Chouliaraki y Fairclough, 1999: capítulo 8, para una valoración y una crítica de este tipo de análisis lingüístico).

El paso 3 del análisis, que se ocupa de si el orden social “necesita” los problemas, es una forma indirecta de relacionar el “ser” con el “el deber ser”. Si podemos establecer mediante la crítica que el orden social genera intrínsecamente un abanico de problemas de gran calado, y que los “necesita” para sustentarse, habremos contribuido a fundamentar la lógica de un cambio social radical. La cuestión de la ideología también surge aquí: el discurso es ideológico en la medida en que contribuye a mantener unas particulares relaciones de poder y de dominación.

El paso 4 del análisis se desplaza de la crítica negativa a la positiva -la identificación de las hasta ahora no realizadas posibilidades, o de las posibilidades no completamente realizadas, favorables a un cambio del orden de las cosas-. Esta cuestión podría consistir en mostrar las contradicciones, o las lagunas, o los fallos,

existentes en la dominación en el orden social (por ejemplo, las contradicciones existentes en los tipos de interacción dominantes), o podría consistir en mostrar la diferencia y la resistencia.

Por último, el paso 5 es el paso en el que el análisis se vuelve reflexivamente sobre sí mismo y se pregunta, por ejemplo, hasta qué punto es eficaz como crítica, si contribuye o no -o si puede contribuir o no- a la emancipación social, o si se halla o no comprometido con su propia posición en lo referente a las prácticas académicas que tan interrelacionadas se hallan hoy en día con el mercado y el Estado.

Anexo 2

2. Técnica o guía analítica de Siegfried Jäger:

Guía analítica para procesar el material. La siguiente lista incluye una sugerencia para el procedimiento analítico:

1. Procesado del material para el análisis de la estructura, por ejemplo, de la totalidad del hilo discursivo seleccionado en un periódico o revista.

1.1 Caracterización general del periódico: ubicación política, número de lectores, tirada, etcétera.

1.2 Visión de conjunto de, por ejemplo, el medio en cuestión mediante el examen de todo un año del tema seleccionado.

1.2.1 Lista de los artículos estudiados que resultan relevantes para el tema con las correspondientes especificaciones de los datos bibliográficos: breve reseña del tema; particularidades del tipo de texto periodístico, posibles peculiaridades; en el caso de semanarios en la que aparece el artículo, etcétera.

1.2.2 Resumen del tema que aborda o informa el periódico o la revista; evaluación cualitativa; sorprendente ausencia de determinados temas que hayan sido abordados en otros años por la publicación investigada; presentación, fecha y frecuencia de determinados temas con la intención de conectarlos con posibles acontecimientos discursivos.

1.2.3 Asignación de temas específicos a áreas temáticas (relacionadas con el hilo discursivo biopolítico, por ejemplo) de los siguientes subtemas: “enfermedad/salud” “nacimiento/muerte” “muerte/moribundo” “dieta” “economía” “bioética/concepto de lo que es humano”, así como a las

posibles enmarañamientos de los hilos discursivos (por ejemplo: “economía” “fascismo” “ética/moral” etcétera).

1.3 Resumen de 1.1. y 1.2.: determinación de la postura discursiva del periódico o de la revista en relación con el tema en cuestión.

2. Procesado del material de la muestra de análisis fino de los fragmentos discursivos de un artículo o de una serie de artículos, etcétera; artículo (artículos) que será (o serán) tan característicos de la postura discursiva del periódico como resulte posible.

2.1 Marco institucional: “contexto”.

2.1.1 Justificación de la selección del (de los) artículo (s) (característico(s)).

2.1.2 Autor (función y significación que tiene para el periódico, áreas de información especiales que cubre, etcétera).

2.1.3 Motivo del artículo.

2.1.4 ¿En qué sección del periódico o de la revista aparece el artículo?

2.2. “Superficie” textual.

2.2.1 Diseño gráfico, incluyendo imágenes y gráficos.

2.2.2 Titulares, encabezamientos, entradillas.

2.2.3 Estructura del artículo en unidades de sentido.

2.2.4 Temas que aborda el artículo (fragmentos discursivos), (otros temas abordados de soslayo, superposiciones).

2.3 Medios retóricos

2.3.1 Tipo y forma de la argumentación, estrategias argumentativas.

2.3.2 Lógica y composición.

2.3.3 Implicaciones e insinuaciones.

2.3.4 Simbolismo colectivo o “figuratividad”, simbolismo, uso de metáforas, etcétera, tanto en el lenguaje utilizado como en los contextos gráficos (estadísticas, fotografías, imágenes, caricaturas, etcétera)

2.3.5 Giros idiomáticos, dichos populares, estereotipos.

2.3.6 Vocabulario y estilo.

2.3.7 Actores (personas, estructura pronominal).

2.3.8 Referencias: a la(s) ciencia(s), particularidades de las fuentes de conocimiento, etcétera.

2.4 Afirmaciones ideológicas basadas en el contenido.

2.4.1 ¿Qué noción subyacente, por ejemplo, el ser humano, puede hallarse en el artículo, o transmite el artículo?

2.4.2 ¿Qué tipo de comprensión subyacente, por ejemplo la sociedad, puede hallarse en el artículo, o transmite el artículo?

2.4.3 ¿Qué tipo de comprensión subyacente, por ejemplo la tecnología, puede hallarse en el artículo, o transmite el artículo?

2.4.4 ¿Cuál es la perspectiva de futuro que establece el artículo?

2.5 Otras cuestiones llamativas

2.6 Resumen: localización del artículo en el hilo discursivo (véase 1.3 más arriba); el “argumento”, esto es la afirmación principal de todo el artículo; su “mensaje” general.

2.7 Para concluir: interpretación de la totalidad del hilo discursivo investigativo con referencia al material procesado que se ha utilizado (estructura y análisis fino(s)).

Tras el repetido tratamiento del material procesado, tras la justificación de los vínculos entre los distintos planos en los que se ha procesado el material, tras la adición de los enfoques interpretativos, el rechazo de los enfoques interpretativos de justificación excesivamente débil, etcétera, lo que ahora tenemos es un conjunto completo de material procesado con el menor número posible de lagunas. Con ello, hemos echado los cimientos para proceder a un análisis global del hilo discursivo en cuestión. En lo concerniente al aspecto estético del análisis, no pueden ni deben prescribirse reglas. El aspecto final que pueda tener el resultado dependerá de la calidad del “estilo de la escritura”, del grupo en el que se hayan concentrado los esfuerzos, del tipo de publicación, etcétera. Lo más importante es que la argumentación presentada sea rigurosa, posea abundante material y resulte convincente.

Cuando tengamos que trabajar con diversos elementos textuales (por ejemplo, distintos periódicos, películas y otras cosas similares), ha de agregarse a continuación un análisis comparativo (sinóptico), en especial cuando se realiza el esfuerzo de hallar afirmaciones relativas a planos discursivos completos.

Anexo 3

3. Técnica o Esquema para el análisis de discursos pedagógicos no teóricos de Eyra Valdivieso:

I. Aspectos relacionados con el contexto del discurso.

- 1.- consideraciones sobre el autor.
- 2.- Contexto histórico/político/social en el cual se da el discurso.

II. Valoración y punto de vista pedagógico.

- 1.- Valoración sobre problemas educativos (subrayar en el texto).
- 2.- Valoración y punto de vista pedagógico, expresado en:

- Críticas
- Propuestas

(Analizar si tanto las críticas como las propuestas se refieren a: fines y objetivos de la educación, políticas educativas, métodos de enseñanza, organización y administración de la institución).

- 3.- Síntesis sobre lo educativo.

III. Ideología de Base

1.- Nociones preponderantes en el discurso. Análisis y señalamientos de la región ideológica correspondiente.

2.- Elementos de interpretación social.

- Sociedad
- Hombre
- Corriente de interpretación social

- Actitud socio-política

3.- Determinación de los recursos de argumentación utilizados por el autor del discurso. Recurso argumentativo predominante

4.- Detectar las propuestas respecto a la sociedad y/o el hombre.

5.- Síntesis sobre la ideología de base.

IV.- Síntesis final. Demostrar la dependencia que hay entre las proposiciones educativas y la ideología de base.

Notas explicativas del esquema del análisis

El primer aspecto al que hacemos referencia en este esquema de análisis es el referido al **contexto** en torno del discurso que se analiza. Allí reflexionamos sobre lo que está aconteciendo en el ámbito nacional en materia educativa. No es casual ni fortuito que se dé a conocer del público el cambio de nuevo planes y programas educativos en los diferentes niveles que conforman el sistema educativo, si de manera reciente contamos con una nueva administración gubernamental. El problema de la escasez de recursos económicos en todo el país es motivo para revisar cuidadosamente los presupuestos de todas las instituciones; entonces, observamos una profusión de connotadas personalidades y de articulistas consuetudinarios y eventuales, que escriben en los diarios nacionales y locales acerca del presupuesto universitario, acerca de las diferencias tan marcadas de lo que se asigna a la educación superior en desarrollo de los otros niveles educativos.

El autor del discurso también forma parte del contexto, por lo que será interesante revisar si la autoría es una institución o un autor independiente. En el caso de ser una institución se tratará de desentrañar el interés particular que ella tiene por dar a conocer el texto discursivo. ¿Forma parte de la nueva política educativa de la

institución? ¿Se trata de convencer a la audiencia que lo propuesto supera la práctica que se desarrollaba anteriormente? Cuando es el caso de un articulista de prensa, entonces observamos ¿qué tan convergente o divergente está el autor con la nueva política o medida que trata de desarrollar una Institución? Revisaremos también el grado de confianza, credibilidad y méritos académicos con que cuenta el autor dentro de la comunidad educativa involucrada.

El segundo aspecto está relacionado con la **Valoración y el punto de vista pedagógico** del discurso. Esta parte está dirigida a la identificación de las ideas en relación con lo educativo (como parte del procedimiento metodológico estas ideas educativas se subrayan o resaltan en el texto), gira en torno de cómo valora el autor del texto al docente, facilitador del proceso enseñanza-aprendizaje; cómo es percibido el nivel o subsistema de educación en el marco del sistema educativo como un todo; cómo se aprecian los métodos y las estrategias de enseñanza y aprendizaje; al empleo de los recursos didácticos, audiovisuales y de nueva enseñanza en todo el proceso. Generalmente, esta apreciación del aspecto pedagógico se manifiesta mediante críticas y/ propuestas planteadas por el autor.

Las mencionadas críticas y propuestas están dirigidas a enjuiciar y a sugerir aspectos relacionados con los fines y objetivos de la educación, con políticas educativas, con métodos de enseñanza, con la organización y administración de la institución (plantel o colegio escolar, liceo, instituto universitario, recinto de cualquier universidad tanto pública como privada).

Críticas: se emplean para enjuiciar o valorar de manera positiva o negativa una problemática educativa. Las críticas nos ayudan a dilucidar los propósitos del autor.

La crítica desempeña una misión docente necesaria que hay que tener en cuenta puesto el objetivo final de ella no es solamente referirse al aspecto negativo, es decir, al juicio que señala las fallas en la obra ya finalizada, sino que también

advierten sobre el modo de corregir dichas faltas. Con esta dualidad queremos resaltar la importancia de una buena crítica. Por un lado, vincula la razón con la realidad, fija los puntos donde la obra, el discurso, tiene fallas o elementos positivos y, al mismo tiempo, señala algunos medios y direcciones para corregir las fallas observadas. Sin este doble cometido la crítica no cumple su misión real, pues se limita a lo más fácil del proceso que es sólo censurar.

Propuesta: La apreciamos como la solución al problema planteado, en pocas palabras, mediante la o las propuestas, el autor del discurso que estamos analizando, está definiendo **el deber ser** de la educación. La propuesta consiste en el conocimiento previo y anticipado de lo que vamos a hacer; es el fin concebido que se anticipa como guía y condición de nuestra voluntad. En armonía con estos criterios prefijados hacemos una evaluación de la problemática educativa, objeto de nuestro estudio. Con el aporte de nuestra experiencia y de acuerdo con nuestro enfoque, sugerimos una propuesta que está mediada con nuestra manera de pensar, de ver el mundo, el hombre, la sociedad y por supuesto la educación.

La propuesta entonces, como apunta hacia el deber ser de la educación, se dirige hacia la norma, la regulación y también hacia lo práctico, lo utilitario. Generalmente, mediante los discursos pedagógicos no teóricos se da a conocer cuál es la forma de abordar el problema que se ha planteado; pero estos discursos no exponen teorías para explicar lo que la educación es, sino que por el contrario proponen soluciones de carácter práctico a problemas prácticos, presentes en la cotidianidad educacional. La propuesta entonces, plantea, sugiere, ofrece la solución a la situación problemática que manifiesta la realidad.

Cuando analizamos todo el planteamiento del autor en cuanto a su valoración de la educación nos damos cuenta de que tanto las críticas como las propuestas expuestas en su discurso no se limitan a estos dos aspectos, sino que trascienden a un todo más complejo diverso que es la percepción de toda la educación desde una

postura particular. Es decir, se critica a la educación y se plantean propuestas educativas porque se sostiene una concepción propia. Entonces, esta valoración que se hace de la problemática educativa tiene un componente ideológico, que sirve de base para opinar sobre la educación y desde donde se hacen críticas y propuestas.

Este primer criterio de análisis nos va a servir para apreciar hasta qué punto el autor del discurso vincula la educación, la realidad educativa con su discurso, con su pensamiento acerca de lo pedagógico. Como ya lo mencionamos anteriormente, el pensamiento traducido en discurso y la educación o realidad educativa se constituyen en momentos diferentes de la práctica educacional. Por un lado, el autor maneja una concepción de educación de acuerdo con una(s) teoría(s) y por el otro lado, mediante su discurso (que no es más que la expresión de su pensamiento social) critica y propone soluciones a problemas educativos. Todos estos nos va a proporcionar a nosotros elementos importantes para establecer cuáles son los objetivos, intereses y necesidades del autor cuando hace críticas y propuestas educativas, es decir, nos va a revelar mucho sobre los aspectos ideológicos que impregnan el discurso.

La parte II del esquema responde a lo relacionado con la **Ideología de Base** presente en el discurso y que por tanto, representa la ideología del autor o de la institución responsable. Como parte del procedimiento metodológico, esta parte del texto la trabajamos mediante la exclusión de las ideas educativas, en otras palabras, esto es lo **no** subrayado en el discurso.

La ideología de base comprende la agrupación de ideas, de planteamientos, de proposiciones, de juicios que acerca del hombre y la sociedad tiene el autor del discurso. Todo este sustento – muchas veces producto de diversas concepciones teóricas – sirve de soporte para exponer y manifestar las proposiciones de carácter pedagógico. Con esto queremos señalar que lo que se presenta como una propuesta educativa, aparentemente neutra, dirigida al bienestar de toda una gran colectividad, con el propósito de cumplir con un gran precepto constitucional como es el de brindar

una educación integral a la población escolar y universitaria del país, esconde tras sí, unos intereses y unos objetivos. Estas propuestas educativas están destinadas a cubrir unas expectativas y necesidades de un grupo de la sociedad. En otras palabras, las proposiciones educacionales presentadas en proyecto de vigor, vida y dinamismo a la propuesta. En otras palabras, las proposiciones educacionales presentadas en proyectos de corto, mediano o largo alcance, encierran una ideología que es la que motoriza, la que le da vigor, vida y dinamismo a la propuesta. Mediante nuestro análisis vamos a observar como la ideología dominante en el discurso es que va a determinar la calidad de la propuesta sugerida o implantada. Vamos a observar cómo la propuesta educativa está subordinada a la ideología dominante en el discurso, es decir, en algunos casos la propuesta educativa sirve de fachada o velo para encubrir los verdaderos intereses de quien escribe, sea ésta una Institución o simplemente un autor particular del texto.

Como el análisis que hacemos del discurso pedagógico no teórico es de carácter ideológico, el trabajo con la ideología de base del texto escrito, objeto de nuestro estudio, es el aspecto medular de análisis y de toda la investigación. En este sentido, partimos de la premisa de que el discurso pedagógico tiene una carga valorativa y por tanto tiene una connotación ideológica.

El manejo de la condicionalidad histórica del discurso así como de su connotación ideológica, la vinculación de estos dos criterios nos va a permitir abordar el texto escrito, puesto que nos va a ir revelando cuál es la visión de mundo del autor, de su concepción de sociedad, de hombre y también su noción de lo que es la educación. Esta parte del trabajo es interesante porque aquí nos desprendemos de las ideas educativas para quedarnos con las ideas que verdaderamente muestran el pensamiento ideológico del autor, sus verdaderos intereses.

Las ideologías varias, producto de la marcada diferenciación social va a proyectarse al interior de los discursos pedagógicos y dependerá de dónde se ubica el

autor del discurso para que él critique, proponga y tenga una visión de sociedad y de hombre, todo lo cual le hará elaborar un tipo de discurso que responde a una cierta ideología o postura de pensamiento.

El desmontaje de la base ideológica del discurso implica precisar **las Nociones Fundamentales Preponderantes** que desarrolla el autor. La relación entre el significado de un texto y el vocabulario que en él se emplea ha existido siempre, pero se hace más significativa en algunos casos. Con esto queremos hacer referencia a cierto tipo de discursos en los que el vocabulario se constituye en una referencia imprescindible para determinar el tema del texto escrito. Es en este contexto, en el que podemos hablar de la presencia de palabras o nociones claves. La forma como el autor mira la realidad le proporciona condicionalidad al significado del texto y aporta una dosis elevada de información al lector. Las nociones preponderantes del texto van a depender de la capacidad de asociación que tenga el autor, así como la valoración que él tenga de los aspectos sociales que maneje.

Aquí nos valemos bien sea de palabras o frase de significación para el autor y que están presentes en el texto. Generalmente, estas nociones básicas se manifiestan en las oraciones o ideas principales; se reconocen por la importancia que le otorga el autor. Desde el punto de vista de la forma; las nociones fundamentales para el autor se visualizan gráficamente, porque se encuentran a veces, resaltadas en negritas, subrayadas, entre comillas o se repiten varias veces en el texto.

Como parte del procedimiento metodológico, recomendamos extraer del discurso escrito las nociones preponderantes y ubicarlas en las dimensiones de lo ideológico a que correspondan, es decir, de acuerdo a las “regiones” ideológicas explicadas por Poutlanzas (1964), en lo moral, religioso, jurídico, político, económico, ético, etc.

Un segundo aspecto a ser tomado en cuenta en el análisis de la base ideológica del discurso es el relativo a los **Elementos de Interpretación Social**. Aquí vamos a

considerar y a determinar la posición que asume el autor en relación con su visión de sociedad, de hombre, en qué corriente de interpretación política se ubica y cuál es su actitud socio-política.

En algunos casos, el autor del artículo, ensayo, documento, deja entrever la percepción del tipo de sociedad que él o la institución asume. Será entonces, importante determinar si la sociedad es concebida con un carácter de colectividad que trasciende lo simple y lo individual. En este marco, la observación (de ser posible) de las diferentes instituciones que la conforman. ¿Qué papel se le asigna al sector público y al privado? ¿Se percibe la sociedad como una totalidad, en donde el todo es más que la suma de las partes? ¿La sociedad contemporánea se aprecia desde una perspectiva centralizada o descentralizada? ¿Se aspira a tener una sociedad competitiva, o por el contrario, se desea que sea el Estado quien ejerza el control de todo el aparato económico de la sociedad para una distribución equitativa de la riqueza? Estas son las interrogantes que plantaremos al discurso, objeto de nuestro análisis de estudio, para obtener ideas y argumentos que sustenten la base ideológica del discurso.

Inserto en la visión que se tenga de la sociedad está la **concepción de hombre**, que por razones metodológicas y de exposición se presentan como aspectos separados, pero que no es posible desvincularlos. Aquí apreciaremos cómo el autor valora al hombre en sociedad y sobre todo, a cuáles de sus dimensiones hace referencia. ¿Qué es lo más importante, el hombre moral, el hombre religioso, el hombre ético, el hombre democrático? Interrogantes tales como: ¿Se concibe al hombre como un recurso humano, con la capacidad para luchar en una sociedad altamente competitiva? ¿Se percibe al individuo como un ser pasivo, obediente a las normas y reglas sociales o por el contrario, como un ser capaz de transformar su entorno de acuerdo con el momento histórico que le ha tocado vivir? ¿Se aspira la formación de un hombre calificado, cuestionador, crítico, con capacidad para disentir?

En relación con la corriente de interpretación social que el autor asume, será interesante determinar cuál o cuáles modelos de pensamiento son los que orientan el pensamiento del autor y, cuál es el que predomina. En este sentido, nos vamos a encontrar con que los discursos presentan un carácter de sincretismo, es decir, los autores en muchos casos, toman elementos de diversas teorías y corrientes de pensamiento, que luego vuelcan en sus textos escritos. Se puede inferir, o bien está explícito en el texto que el autor se ubica en una corriente Idealista, Humanista, Marxista, Positivista o Postmoderna. ¿Hay coexistencia de corrientes en los discursos del autor? Cada una de estas corrientes de interpretación de lo social se diferencia por percibir la sociedad y el hombre desde una perspectiva y esto, tiene implicaciones de carácter ideológico.

Relacionado con el aspecto anterior está **la actitud socio-política** que asume al autor del discurso. Aquí es necesario observar cuán abiertamente está la Institución o el autor del discurso, comprometido con la(s) corriente de interpretación arriba planteadas. En el discurso, la actitud socio-política se plantea en forma tácita o expresa. Podemos encontrar una actitud **Conservadora**, actitud que podemos catalogar de contraria a las innovaciones; esto se observa cuando muy probablemente el autor, argumenta la posibilidad de mejorar el orden social y educativo existente, pero en líneas generales, el autor es prudente y moderado para sugerir cambios y en su argumento defiende la sociedad y la educación en su modelo existente. Una actitud socio-política de carácter **Reformista**, se corresponde con las críticas bien marcadas que elabora el autor para cuestionar aspectos del sistema educativo que él considera está mal concebido, aspectos o elementos que son poco funcionales o que sencillamente, son inoperantes. En este sentido, se proponen, se proyectan cambios o innovaciones parciales al sistema social, que precisamente van a redundar en beneficio para la educación. Los cambios que se proponen son modificaciones que enmiendan o corrigen las prácticas educativas que venían desarrollándose de manera incorrecta o injusta. Finalmente, una actitud Transformadora, se concilia con aquellas

posiciones radicales, donde el autor piensa que todo el sistema como tal no funciona, nada sirve, todo es cuestionable. En este tipo de discurso vamos a encontrar muchas críticas al modelo social con una incidencia obvia en la educación; de allí que también la propuesta fundamental esté dirigida a promover un cambio estructural. En este contexto entonces, se propone un cambio radical de la sociedad y de sus instituciones para que pueda cambiar la educación.

Otro aspecto a ser tomado en cuenta con el estudio de la Ideología de Base, es el referido al análisis de los Recursos de Argumentación empleados por el autor del discurso. De acuerdo con la ideología que maneja el autor, es decir, de acuerdo con sus intereses, sus objetivos y sus necesidades, él utilizará determinado(s) recurso(s) de argumentación de manera de brindar apoyo y fundamento tanto a sus críticas como a sus propuestas. En este sentido vamos a observar que el autor va a servirse de aquellos recursos que más se ajusten a los propósitos que él aspira a conseguir; también vamos a apreciar su inclinación a emplear con mayor o menor frecuencia determinados recursos de argumentación e ignorar otros. El empleo determinado de los recursos de argumentación nos ofrece entonces, suficientes señales orientadas hacia la orientación ideológica que guía el discurso.

Uno de los recursos que frecuentemente emplean los autores es el **Argumento de Autoridad**, pues éste le permite apelar a la reputación o a la autoridad de algún personaje o de fuente autorizada para fundamentar sus propósitos. En este contexto entonces, encontramos citas de la Biblia, Leyes, Constituciones, Documentos, Congresos, Personajes históricos o actuales entre otros.

El Análisis Comparativo es otro de los recursos de argumentación de los que puede valerse el autor para fortalecer sus argumentos. Mediante este recurso se establecen semejanzas y/o diferencias entre sujetos educativos (por ejemplo sistemas educativos de carácter nacional con sistemas educacionales internacionales o interregionales, instituciones con instituciones, una clase política con otra, etc.)

Mediante el empleo de la **Interpretación de Datos**, el autor se permite citar estadísticas o cualquier conjunto de datos organizados de manera de imprimirle mayor veracidad al planteamiento que se está argumentando. La información proveniente de la estadística proporciona al lector, una visión de mucha fortaleza y solidez en relación con lo que el autor nos quiere transmitir.

Otro recurso utilizado por los autores de discursos de opinión es la Interpretación Crítica, por medio de la cual, quien escribe el texto, contrasta sus propios criterios con los hechos o ideas que analiza, es decir, enjuicia o valora de manera negativa o positiva una situación determinada.

Uno de los aspectos que contempla la propuesta metodológica que ofrecemos es la detección de las proposiciones del autor del discurso en cuanto al ideal de hombre que se inserta en un determinado tipo de sociedad. Para analizar esta parte del discurso, es necesario volver nuestra mirada y establecer una estrecha vinculación del autor con la actitud socio-política y con la corriente de interpretación social en la que él se encuentra inserto. Todo esto, como ya lo hemos planteado anteriormente, está caracterizado por una gran carga valorativa. Entonces, desde la corriente de interpretación social y desde la actitud socio-política que asume el autor, éste hará propuestas en su discurso sobre el tipo de sociedad que se aspira y el papel que le corresponde desempeñar al hombre en ella.

En relación con las propuestas que el autor del discurso hace respecto de la sociedad y/o el hombre, podemos encontrar criterios teleológicos, es decir, fines hacia los cuales hay que conducir a la sociedad y cómo se concibe al hombre en el tipo de sociedad que el autor percibe. También, podemos encontrar criterios normativos, en los que el autor del discurso, define el “deber ser” de la sociedad y el hombre.

La parte final del esquema de análisis propone una **síntesis** final del análisis realizado a todo discurso. Asumimos la síntesis en este trabajo como lo explica Bolívar, Omaira (1989), no como un resumen del texto leído, sino como una

integración del análisis hecho. Esto es, a modo de conclusión, el autor del análisis va a demostrar la **dependencia** que hay entre las **proposiciones educativas** que el autor ha planteado a lo largo del texto y la ideología de base que justifica y fundamenta tales proposiciones. Es en esta síntesis donde se explica qué región ideológica subordina al discurso pedagógico, es decir, al servicio de qué ideología se somete a la educación: si al servicio de la política, la economía, la moral, lo jurídico, la ética, lo religioso, etc.

Anexo 4

4. Discurso práctico-normativo sobre la educación: estructura interna. De Omaira Bolívar:

De estos criterios puede plantearse un esquema metodológico para el análisis de estos discursos, análisis que implica la descomposición de los elementos que en él se constituyen y la integración-síntesis que permita la comprensión de las relaciones de dichos elementos y su significación en la unidad que representa el discurso. Es así cómo aquí le presentamos una herramienta teórico-metodológica para el análisis de este tipo particular de discurso sobre la educación.

A. Valoración de la educación

1. Interpretación de la educación como fenómeno individual o social. Identificar las ideas centrales en torno a lo educativo.
2. Críticas y/o proposiciones para la educación. Reconocer la valoración sobre los problemas educativos expresados mediante críticas y/o propuestas relativas a: fines, objetivos, métodos de enseñanza, organización y administración escolar, políticas educativas.

B. Base ideológica (o ideología de base)

Representa el clima ideológico que domina en la visión (religiosa, moral, política, jurídica, etc.) del autor sobre su realidad, dimensión ideológica desde la cual se produce la reflexión sobre la educación; aunque, en un discurso práctico-normativo sobre la educación, pueden expresarse diversas dimensiones de lo ideológico, hay una que domina sobre las demás, orienta y define la coherencia interna del discurso.

Determinar la base ideológica del discurso práctico-normativo sobre la educación implica precisar los elementos internos que constituyen su estructura y definen, en su relación, su alcance y sentido ideológico:

1. **Recursos argumentales** que utiliza el autor para fundamentar y dar sustento y legitimidad a sus planteamientos y propuestas sobre la educación: crítica, interpretación de datos, análisis comparativo, juicios de autoridad. Inferir los recursos de argumentación predominantemente utilizados por el autor.
2. **Nociones fundamentales** que desarrolla el autor en su discurso. Detectar las nociones de significación preponderante en el discurso y ubicarlas en las dimensiones de lo ideológico que corresponda (moral, religioso, jurídico-político, etc.)
3. **Criterios de interpretación social** en cuanto a gobierno, sociedad, hombre, relación individuo-sociedad, etc. Determinar algunos elementos de interpretación social:
 - a. Críticas y/o propuestas relativas a: sociedad, relación individuo-sociedad, concepción de hombre, sistema de organización socio-política. Corrientes de interpretación social, etc.
 - b. Actitud socio-política o postura político-ideológica tácita o expresa: conservadora, reformista, transformadora.
4. **Dimensión o región ideológica que predomina** en función de las nociones y criterios fundamentales y dominantes en el discurso. Derivar la región de la ideología que predomina en el discurso.

C. Relaciones entre A y B

Proceso de síntesis e integración de las partes consideradas, lo que permite determinar las implicaciones y relaciones de la ideología de base y las proposiciones para la educación. Establecer la relación entre la valoración sobre la educación y la ideología de base que la fundamenta, apoyándose para la argumentación en los elementos de los dos pasos del análisis previo.

Habiéndoseles aquí planteado algunas ideas introductorias acerca de la reflexión práctico-normativa sobre la educación y esbozado una alternativa metodológica para el análisis de este tipo de discurso pedagógico, se sugiere al lector remitirse a lecturas básicas indicadas, las cuales deberán utilizar como soportes y herramientas teóricas para el desarrollo de la unidad y en la realización de los análisis de los discursos correspondientes.

Entrevistas Realizadas Durante la Investigación

Anexo 5

Entrevista realizada por correo electrónico a: César Pérez

Fecha: 27 de Febrero de 2011

1. A partir de un proyecto decolonial ¿Cómo sería un docente liberador o que características lo identificarían?

Responder esta pregunta con unos indicadores comportamentales o metateóricos de lo que debe ser un docente liberador, implica el riesgo de la reducción del sentir-saber-hacer del docente liberador a una homogeneidad totalmente discutida en mis planteos. Por lo cual, para mí no existe un deber ser del docente liberador y en todo caso ¿dónde queda en tu pregunta la docente liberadora? Sin embargo, te invito a que revises un trabajo de Freire, que creo es central para encontrar algunas respuestas a tu pregunta; se trata de Pedagogía de la Autonomía. Además hay un trabajo de Pepy Leistyna que puede colaborarte.

2. ¿Cómo se manifiestan en las prácticas sociales la lógica colonial? Reconociendo que, por ejemplo los medios de comunicación ejercen una fuerte influencia para que aceptemos conductas de los que nos dominan.

Hay un trabajo que he desarrollado con la profesora Belín Vázquez en el que describimos como se han construido histórico-epistemológicamente esas lógicas coloniales; amén de los trabajos del grupo de-colonial (Mignolo, Quijano, Escobar, Walsh, Restrepo, etc.). Pero, evidentemente, los medios motorizan las lógicas de la colonialidad, y la emplazan en nuestras mentalidades que además son reforzadas-

legitimadas por los contenidos escolares y actividades académicas. Te has preguntado, ¿por qué hay una "tribu urbana" considerada Emo y no Yanoma o Way?

En fin, los juguetes, la ropa, los artistas de TV, las pelis, series de TV, música, literatura y un montón de cosas, son parte de la malla de la gubernamentalidad en la que estamos inmersos y su fundamento son las lógicas coloniales.

3. Leyendo en una parte de su trabajo cuestiona el hecho de la globalización por tratar de ordenar a nivel mundial la educación. Entonces de acuerdo a su posición ¿las Metas Educativas 2021 de la OEI, sería también una forma de dominación? lo digo con cierta duda, pues en esa discusión y elaboración del Proyecto Metas Educativas 2021 participaron los países latinoamericanos y entre ellos Venezuela.

Pues SI. Pudo haber participado Venezuela, pero ¿cuál sector de la educación venezolana participó? ¿Fue equilibrada la representación de los sectores políticos-populares que hoy protagonizan el escenario político venezolano (y esto incluye a opositores como oficialistas) en esa discusión? Las metas son el nuevo proyecto de la educación global.

Anexo 6

Entrevista a: Jorge Gantiva

Fecha: 25 de Mayo de 2012

Lugar: Hotel Alba Caracas

1. ¿Qué entendería usted por neocolonialismo en la actualidad?

Bueno en primer lugar muchas gracias. Me alegra que estén empeñados en averiguar, en investigar, en cimentar, una comprensión de lo que podríamos denominar una educación emancipadora en términos globales, latinoamericanos eso me parece muy bueno.

Me parece que hay que dilucidar varios aspectos, uno no hay que olvidar que estamos en un escenario de globalización neoliberal, esto quiere decir, que los países del mundo y en particular América Latina se mueven en un horizonte signado por políticas educativas marcadas por la impronta de organismos multilaterales de la Banca Mundial que podríamos denominar IFIS (Instituciones Financieras Internacionales) y en particular el impacto, la impronta de la OMC (Organización Mundial del Comercio) y de la OCDE (Organización de Cooperación para el Desarrollo Económico) a través de estos organismos multilaterales de la Banca Mundial se ha trazado, se ha impuesto y de ahí que el fenómeno de la colonización, de la recononización prefería yo llamarlo está presente por que se han trazado orientaciones y directrices que atentan contra principios fundamentales de soberanía, de integración, de autonomía de los gobiernos y de los países, por ejemplo, se ha trazado para América Latina una política de estandarización del conocimiento, de una política de estándar sobre los cuales se define para los países qué es lo que se debe aprender y que es lo que se debe enseñar. En esos términos no hay posibilidad de emancipación, en ese contexto no ha posibilidad de soberanía y por el contrario estos

organismos y concretamente la OMC significa el saqueo del conocimiento, el saqueo de los saberes ¿por qué quien decide que es lo que tenemos que aprender y que es lo que tenemos que enseñar? pues vamos a decir cada pueblo, cada país se supone en su soberanía y su autodeterminación.

Pero imaginen Centro América no son solamente países, son pueblos, son lenguas más de 80 pueblos, más de 150 lenguas ¿quién define que es lo que tiene que enseñar? Entonces hay viene toda la discusión tanto en psicología cognitiva como en teoría pedagógica de una noción que es bien problemática y es la pertinencia de los conocimientos. Esa pertinencia ¿quien la define? los pueblos, las comunidades, los gobiernos o estas organizaciones mundiales y a través de la pertinencia del conocimiento se establece esa estandarización.

De otro lado tenemos que a nivel internacional también se ha trazado una política de las competencias. Entonces, todo ese enfoque de los estándares y de las competencias, quiere decir, que también las prácticas pedagógicas, la enseñanza, las metodologías tienen unas formas y unos contenidos que otros organismos, otros entes internacionales han redefinido por nosotros y nosotras. Competencias quiere decir, saber hacer en contexto, es en la lógica del capitalismo mundial, quiere decir, entre otras cosas un giro pragmático del conocimiento y ahí tenemos que choca con unos asuntos centrales tales como: la autonomía curricular, la libertad de enseñanza, libertad de cátedra, libertad de pensamiento que son libertades fundamentales en una democracia más aun si es participativa y protagónica. Entonces estándares y competencias terminan siendo procesos de fragmentación del conocimiento, de recononización intelectual de mimetización de las prácticas pedagógicas de ahí que este enfoque de las Metas del Milenio y todo esto establece unos criterios internacionales en el marco de esa globalización neoliberal profundamente y que sería muy grave que un proceso revolucionario estuviese marcado digamos por esa impronta sin negar que el Gobierno, el Estado pueda suscribir convenios, acuerdos en el marco internacional de la Organización de las Naciones Unidas o de la UNESCO.

Pero es que estas no son entidades ni neutrales ni inocentes, sino que trazan políticas internacionales que tienen otro sello que es la mercantilización del conocimiento, que es la mercantilización de la educación.

Entonces, tanto la mercantilización, la estandarización como este sistema de competencias de saberes y prácticas termina a la larga reproduciendo un esquema de colonización y que va a hacer un gran impedimento, un gran muro para el desarrollo de un proyecto emancipatorio.

2. Reconociendo en este mundo globalizado la existencia de organismos multinacionales que avalan y dirigen la educación, por ejemplo, como la OEI, Unesco, que tienen mucha fuerza sobre los Estados para dictaminar políticas educativas, también políticas económicas como el Fondo Monetario Internacional, el Banco Mundial. ¿Esto sería una forma de colonialidad que se legitima a través de las prácticas sociales?

Claro sí, además, mira que tiene unas implicaciones sumamente graves para la profesión docente porque todo eso ha conducido a una desprofesionalización de la práctica, del ejercicio del oficio de enseñar que dicho en términos muy coloquiales cualquiera en términos pedagógicos no puede pretender, no puede desconocer las dimensiones complejas de la condición de la construcción de un sujeto que se llama maestro/ maestra. Ser maestra/o es un constructo histórico todo lo podemos ser, todos y todas podemos serlo y en el fondo lo somos, pero ¿lo somos en la lógica del mercado? cualquier puede ser maestro, el capitalismo lo ha desvertebrado ha quebrado la condición de maestro no para que todos seamos maestros, que lindo sería esa utopía todos fuéramos alumnos/as, no allí se trata es de golpear a los países de América Latina en el marco de esta globalización y del capitalismo, vulnerar derechos fundamentales, someter a los maestros a un dictamen de estos agentes internacionales. Por el otro mira tiene que ver con las evaluaciones masivas entonces ya no son los maestros y maestras, ni las instituciones educativas que harían las

evaluaciones sino las que las están haciendo organismos multilaterales, es decir, es toda la lógica estas evaluaciones masivas están en el marco de esa lógica de la mercantilización del desvertebramiento de la práctica pedagógica y por el otro lado la imposición de un currículo único, uniforme y obligatorio, único y uniforme y de cuando acá los pueblos, los países de América Latina pueden tener un currículo único y entonces que ni siquiera en el marco de una nación porque hay diversidad de pueblos porque hay intereses, hay perspectivas binacionales, lineamientos globales pero hay necesidades estratégicas del Estado, por supuesto, pero también hay asuntos ligados a las regiones, a las comunidades, es decir, un currículo vinculado a un proyecto emancipatorio tendría que ver con la auto-capacidad, auto-formación autogestión, autogestión educativa, comunitaria para redefinir los objetivos y contenidos de la educación y para eso se requiere un ejercicio profundo de la democracia y entonces ahí tenemos un gran debate con quienes consideran que hay que establecer un parámetro único para la enseñanza y para el aprendizaje.

Entonces, tenemos evaluaciones masivas, currículos, prácticas pedagógicas desvertebramiento o fraccionamiento de la praxis pedagógica de los maestros, eso en el marco de una globalización neoliberal es mercantilización, eso para América Latina ha significado destrozarse el cuerpo docente y destruir el sistema de educación pública, gratuita, universal y obligatoria muy precaria en los países de América Latina y ni se diga del mundo. Entonces, mi tesis es que hay que estar muy atentos, tener una postura crítica muy radical sinceramente con ese influjo, con esa sobre determinación de los organismos multilaterales y pienso que hay una gran trampa en el fondo y es toda la ideología todo el embuste que yo llamo el embuste ideológico de la calidad tras de todo ese embuste se ha arropado, se ha encubierto una gran mentira para justificar empréstitos internacionales para reproducir el mismo esquema de la paradoja que yo llamo Zenón de Lers, donde Aquiles el gran atleta jamás podrá alcanzar la tortuga y es que la calidad es igual un constructo histórico. ¿Quién define la calidad de la educación? sobre que entonces ahora ha arropado y han aupado todo

el proceso de transformación de la escuela en la lógica de la calidad de la educación y en eso llevamos 50 años.

El proyecto multinacional de la OEA trazó en los años 60 como un programa contra el influjo de los procesos de transformación iniciados, por ejemplo, en Cuba esa transnacionalización ese fenómeno tiene un impacto muy negativo para nuestros pueblos por eso ninguno de los pueblos, las experiencias, por ejemplo, educativas de muchos pueblos para países que han acogido las famosas Metas de Calidad siguen teniendo en ese marco, siguen reproduciendo esas mismas condiciones de baja calidad y están en la media baja internacional, tú no te puedes comparar, no nos podemos comparar ni a Escocia, ni a Finlandia, ni a Norteamérica, tenemos unas condiciones históricas, tenemos unos déficit históricos, teóricos y culturales y unos logros, ventajas y otras dimensiones culturales y sociales que estos organismos multilaterales ni tienen en cuenta o desconocen o por el contrario también vulneran. Entonces ¿cuáles son los términos de referencia?, ¿cuáles son los sistemas de comparación para decir que a nivel internacional hay un parámetro, hay un baremo, un criterio de calidad de la educación? Entonces ahí se libra una gran batalla teórica, ideológica, filosófica y política para redefinir desde nuestros pueblos que quiere decir calidad de la educación, yo en particular considero que eso es un embuste ideológico y que los pueblos desde una perspectiva emancipatoria deberíamos replantear esa noción de calidad y pensar en otra categoría, porque esa proviene del industrialismo de la producción industrial del capital, de la Organización Científica del Trabajo que inventó el Señor Ford desde 1903.

Entonces imagínate, la imagen que tenemos de un objetivo, de una estrategia es calidad de una mercancía, de un producto en una relación del capitalismo ¿cuál sería en términos de la emancipación esas nociones? ¿cuáles serían esas metas? ah bueno, allí tenemos que plantearnos radicalmente lo que significa el derecho fundamental a la educación cual es el derecho fundamental a la educación en una crítica, en una confrontación a la noción de servicio, por ejemplo, de servicio

educativo tenemos que enfrentar otros asuntos tales como la urgencia y necesidad de la profesionalización de la carrera docente, porque ha hecho el capitalismo flexibilización, precarización del trabajo docente, en América Latina independientemente de los pueblos que están iniciando procesos de cambio significa flexibilización, precarización del trabajo, que cualquier bicho, cualquiera puede ser maestro para pagar malos salarios y han utilizado on line university, universidad virtual, universidad a distancia. Sin lugar a dudas (estas) pueden ser instrumentos y herramientas necesarias pero han ido y pretenden sustituir el derecho fundamental de acceder al conocimiento, de acceder a la formación de “calidad de la educación” con unos sistemas muy pobres de educación que en ninguna manera van a significar la prosecución y el logro de objetivos estratégicos de formación y de potenciamiento de la sociedad, ya sea en el trabajo, ya sea en la cultura , ya sean en la personalidad histórica de un pueblo o ya sea en la democracia viva y concreta de una nación.

3. Hay elementos coloniales que están presentes en el currículo que a veces los vemos o no los vemos, es algo ideológico que ya cargamos en los huesos ¿Cuál sería el papel de la Pedagogía Crítica frente al neocolonialismo o colonialidad en la educación? ¿Cuál serían los aportes fundamentales que daría esa Pedagogía que trata de develar, que trata de cuestionar lo que es evidente y lo que se manifiesta como normal en las cotidianidades educativas?

Ningún currículo es inocente, ninguna praxis pedagógica docente es inocente y neutral, las palabras no son cascarones vacíos, tienen la fuerza, la potencia emocional espiritual creadora del sujeto que las sitúa, que las habla, que las silencia, que las calla. Por eso ese micro-mundo en esa micro-física o lo que yo gusto llamar la praxis molecular de la enseñanza radica la complejidad universal de todo saber. En ese mundo “personal” en ese espacio tan limitado como lo es el aula y en concreto en ese campo que se llama currículo se libra un gran batalla simbólica, teórica, filosófica, de múltiples determinaciones que entre otras cosas es lo que se invisibiliza y se silencia, por un lado se requiere sujetos capaces de interpelar la historia y

currículos no fijos, no establecidos de manera ni mecánica ni absolutista sino currículos creados en el devenir de una praxis, es decir necesitamos tener una política, vamos a llamarla así de revisión, de actualización, de contrastación de contenidos de prácticas, porque el conocimiento está en una permanente renovación crítica, superación y revolución, pero no son los otros los que nos dicen, somos nosotros y nosotras en el acontecimiento más vivo y concreto de la praxis cotidiana del acto de enseñar , de aprender, de vivir.

La escuela, educación en general donde un currículo digamos tiene que ser (palabra que no me gusta) flexible, no me gusta porque el capitalismo es la flexibilidad en la lógica absoluta de su acumulación. Pero, digamos necesitamos un currículo abierto, un currículo sensible a las dinámicas del conocimiento y de la historia. Ahora, por razones de Estado cada país debe mantener su soberanía y no debe renunciar a parámetros nacionales. Esa es una de las razones por las cuales necesitamos una postura crítica.

4. En el marco del capitalismo mundial o de la globalización a la que usted se refiere, ¿Sería posible hablar de un docente liberado? ¿Qué característica delimitarían o caracterizarían a este docente?

Mira entre otras cosas eso es lo que decimos en muchas regiones de Colombia, ese es el trompo en la uña, es un punto crucial. ¿Cuál va a hacer el papel de los maestros? El capitalismo, cree minimizar, desmontar, desvertebrar la función de los maestros y por eso han impuesto la curricularización, por llamarlo así es un currículo a prueba de maestros, es un maestro instrumentalista del currículo, es una instrumentalización de los maestros. Hay otra que es una exaltación de la pedagogía tradicional de que el maestro es el sujeto único de verdad, de poder, de autoridad. Desde un proyecto emancipatorio los maestros son interpretes, interlocutores, sujetos vivos que necesitan ser reeducados porque como sujetos históricos los maestros también portamos ideologías, intereses y valores, es decir, no es un sujeto a priori o

apriorísticamente redefinido en una preconstitución de sus subjetividades sino es una subjetividad construida en un devenir histórico complejo.

Entonces se necesita autonomía institucional, procesos democráticos de interlocución, de debates, es decir no de la individualización, no de la individuación como se hace en el capitalismo, individuación más masificación controlada de las estrategias desde una perspectiva emancipatoria, estamos en un proceso de replantearnos entonces de que manera son los maestros, pueden devenir en un sujeto colectivo de interlocución de interpretación, de investigación, un maestro pueblo de universidad pueblo. Pero, como el elitismo, el burocratismo y como la lógica capitalista se burla y desprecia esa dimensión, un proyecto emancipatorio tiene que duplicar necesariamente la transformación de las prácticas pedagógicas de los maestros.

5. Viendo que tenemos bastante influencias externas, las personas desde pequeño tienen y reciben una cultura que no es propia sino, una cultura ajena, empezando por las comiquitas, por ejemplo, Batman, Iron Man, dictamos una clase de gastronomía y nos hablan de Macdonalds, Pepsi y muchas otras cosas que uno recibe día a día desde pequeño y que uno ve que no vive su propia cultura, que está enajenado de su propio ser. Yo digo que no es tan fácil salir de ese estado de neocolonización teniendo todos estos elementos que nos zombifican desde pequeño, porque desde pequeño nos vamos creando esa conciencia de Ser y cómo uno va a actuar cuando estemos adultos. ¿Es posible salir fácilmente de ese estado de neocolonización y cuál sería la salida si se puede hablar de una salida?

Muy importante esa pregunta tuya, ahí es donde necesitamos construir una política educativa, una política cultural que en el marco de un proyecto de emancipación necesitamos quebrarles el espinazo a todas esas manifestaciones y expresiones de la cultura capitalista que va desde la propaganda, publicidad, comics.

Pero, yo diría incluso que los propios proyectos culturales de la pedagogía capitalista como los textos escolares, no podemos seguir dominados y supeditados a Mc Gril y Santillana en el marco de una revolución ¿cómo es posible que el Estado venezolano, como es posible que los maestros sigan reproduciendo los textos escolares escritos y enseñados por grandes trasnacionales extranjeras gringas? Entonces comencemos y necesitamos replantear, construir una estrategia de transformación superando el dominio de textos escolares. Entonces esa es la razón por la cual requerimos de una Pedagogía Liberadora.