

# LA OPTIMIZACIÓN DEL CAMPO PEDAGÓGICO DESDE EL TRABAJO EN EL AULA: UNA PERSPECTIVA EMANCIPATORIA Y SOCIAL

Analí Torres

*anali.tn@gmail.com*

*Universidad Pedagógica Experimental Libertador (Núcleo Miranda), Venezuela*

*Universidad Central de Venezuela*

**Recibido:** 19/11/2011 **Aceptado:** 13/04/2012

## Resumen

El siguiente aporte tiene como objetivo interpretar al menos tres rasgos que se estiman clave para el trabajo en el aula. En este sentido se avanza hacia una perspectiva emancipatoria y social del acto pedagógico, en el cual el individuo es reconocido con potencialidades y capacidades para transformarse y transformar su contexto. De allí que se piensa en estos rasgos que a nuestro modo de ver deben caracterizar el hecho pedagógico: a) la *construcción del conocimiento*, sustentada en la acción y reflexión de las y los estudiantes como autores de sus propios aprendizajes; b) el *desarrollo de la crítica*, como instrumento liberador, al cual le subyace el reconocimiento de individuos reflexivos, cuestionadores, contestatarios y propositivos ante situaciones de su realidad; y c) se apoya en el supuesto de que la educación debe ofrecer al estudiante experiencias que le permitan participar en su *transformación individual y social* en el marco de las necesidades de su contexto. Así nos aproximamos a una revaloración de la acción pedagógica, sustentada en una revelación del nuevo rol del profesor y del estudiante de hoy que desafíe a la optimización del campo pedagógico desde el trabajo en el aula, para lo cual se requiere la consolidación de estos elementos antes mencionados. El componente teórico que subyace a este enfoque reposa en la pedagogía crítica, desde la cual se pretende ofrecer espacios para la reflexión y proposición en el ejercicio de prácticas pedagógicas alineadas con políticas educativas liberadoras y positivas transformaciones sociales.

**Palabras Clave:** Construcción del conocimiento, crítica, emancipación y transformación social

## OPTIMIZATION OF THE PEDAGOGICAL FIELD FROM CLASSROOM WORK A SOCIAL EMANCIPATORY PERSPECTIVE

### ABSTRACT

This contribution has as its primary objective to interpret, at least, three key aspects of classroom work. In this way, we advance towards a social emancipatory perspective of the pedagogical act, in which the individual is recognized as having potentialities and capacities to transform him/herself and also his/her immediate context. These aspects are: a) The construction of knowledge, supported by the actions and reflections of the students as authors of their own learning; b) the development of critical thinking, as an instrument to liberate the individuals so that they may become thinking, questioning, , searching, and purpose finding persons in their real context; and c) it also builds on the assumption that real education must offer the student a self transformational experience as well as a social transformational experience. Therefore, we come close to a revaluation of the pedagogical action, under the premise of the new conceived interactive roles both of teacher and student, that today offer an optimization of academic experience inside the classroom. Critical pedagogy is the theoretical basis of this stance, from which we propose the putting into practice of academic instruments aligned with liberating educational policies and positive social transformations.

**Key Words:** Construction of knowledge, critique, emancipation and social transformation.

## Introducción

En los últimos treinta años la educación en América Latina ha venido presentando un discurso semejante; preguntas tales como: ¿Qué sucede en el aula de clases en este contexto de cambio general por el que están atravesando los sistemas educativos? ¿Qué políticas de innovación educativa son posibles? ¿Qué enseñar? ¿Qué currículo, qué contenidos, qué saberes o habilidades deberían contemplarse?, estuvieron asociadas al mejoramiento de la educación en los años 80 y 90, dejando en evidencia el tema de la calidad de la educación como uno de los aspectos más relevantes. En este marco alrededor de veintidós países de esta región hicieron reformas curriculares similares reflejando la necesidad de implementar cambios metodológicos a fin de abrir espacios a la participación de los estudiantes y profesores en la dinámica del aprendizaje, vale decir en el aula de clase (Schwartzman, en OREALC-UNESCO, 2001).

Este énfasis por la revisión curricular y la mejora de la educación en América Latina ha prevalecido en el tiempo; así, vemos la transformación curricular de la formación del docente de nivel primario y secundario en Brasil; la asociación de las escuelas normales bolivianas con las universidades; las inversiones importantes en reformas de la formación docente en Chile; las reformas también de tipo curricular y de procesos en Paraguay, y muchos otros esfuerzos similares en diversos países (Ávalos, en UNESCO 2010, p. 159).

En Venezuela, esta preocupación por la educación ha venido presentando un discurso que apuesta hacia un concepto diferente a la institución educativa y, sin descuidar políticas educativas de mayor amplitud, ha mostrado especial interés en el aula como espacio para el debate, la crítica, la reflexión, el diálogo, el protagonismo y la transformación; escenario donde profesores y estudiantes se involucran y comprometen por y para la transformación de una realidad individual y colectiva (Plan Nacional de Formación Permanente, MPPEU, 2011).

En este contexto, uno de los fines de la educación venezolana se orienta hacia el pleno desarrollo de la “personalidad y ciudadanía, en una sociedad democrática basada en la valoración ética y social del trabajo liberador y en la participación activa, consciente, protagónica, responsable y solidaria, comprometida con los procesos de transformación social (...)” (Artículo 15 de de la Ley Orgánica de Educación, 2009, p.20), así mismo el Artículo 102 de la Constitución de República Bolivariana de Venezuela (1999) y el artículo 15 del Reglamento Orgánico del Ministerio del Poder Popular para la Educación Superior (2008), sugieren que las acciones en el contexto educativo contribuyan a

fortalecer la calidad, la equidad y la pertinencia social del sector en concordancia con el proyecto de desarrollo nacional.

Además, las políticas universitarias planteadas por el Ministerio del Poder Popular para la Educación Superior 2009 y del Proyecto Nacional Simón Bolívar 2007-2013, llevadas adelante por la República Bolivariana de Venezuela, presentan las siguientes finalidades: producir conocimientos con sentido crítico, creativo e interdisciplinario y estimular la reflexión intelectual de los actores institucionales involucrados y convertir los espacios educativos como espacios para la democracia participativa donde se impulse e incentive la formación docente; se promueva la vinculación y la participación escolar en la comunidad incitando el comportamiento y los valores democráticos,

En este marco, la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, después de profundos debates aprobó en el año 2011 su nuevo diseño curricular, el cual presenta difíciles retos a profesoras y profesores dedicados a la formación de profesionales de la carrera docente, por cuanto serán ellos quienes desde el trabajo en el aula deberán propiciar escenarios para la formación de ciudadanos autónomos, críticos, reflexivos, investigadores y comprometidos con el país.

Este diseño sostiene que el conocimiento deberá ser construido sobre la base de experiencias propias que se integran en múltiples realidades de una docencia investigativa y productiva, esto obliga a la universidad a salir de las aulas, por cuanto convoca a una “práctica intra y extra universitaria con responsabilidad social, al formar un docente con vocación de servicio, digno, responsable, autónomo y con disposición al diálogo” (Diseño Curricular UPEL, 2011, p. 3).

Esta responsabilidad dada al sistema educativo en el contexto social implica de modo sustancial centrar la mirada en las prácticas pedagógicas, las cuales aluden a una revaloración del trabajo en el aula, en el marco del nuevo ciudadano que se desea formar, siendo que la educación en sí misma “es una constante reorganización y reconstrucción de la experiencia”, será a través de la experiencia en el aula que se deberá fomentar la función social de la educación y promover interacciones que generen cambios que contribuyan con la construcción de la sociedad que queremos (Dewey, 1978, p. 73).

Es en este sentido que actualmente se busca la comprensión del proceso educativo y sus múltiples implicaciones en el aprendizaje y en la aplicación de lo aprendido en la práctica cotidiana. De allí que la labor educativa no sólo deberá ocuparse de conducir el proceso de enseñanza y aprendizaje

(construcción del conocimiento), sino que deberá centrarse en el desarrollo moral para una mejor convivencia en el aula y en la sociedad (Plan Nacional de Formación Permanente MPPEU, 2011).

En este contexto, se sugiere la transformación “en las áreas del currículo, en la gestión de los encuentros, en el trabajo en equipo, en la exploración y reflexión de la propia práctica, en el análisis de casos y de la experiencia de otros, en el estudio de nuevas teorías y conceptos que posibiliten la reconstrucción y renovación de las estrategias y de los recursos docentes para la enseñanza, y la investigación educativa” (Plan Nacional de Formación Permanente MPPEU, 2011, p. 11).

Tal situación indudablemente requiere plantearse cuestiones tales como ¿cuál es el sentido de las instituciones educativas en la sociedad actual? Y ¿qué rumbo deberán tomar las prácticas pedagógicas en el marco de las tendencias para la educación en América Latina y más particularmente en acuerdo con los fines educativos planteados anteriormente?

En este escenario, las actividades académicas, reclaman al menos tres funciones específicas a manera de retos para la institución educativa, la primera que alude a la *construcción del conocimiento*, la cual descarta el vaciamiento de información sobre individuos pasivos y se sustenta en una concepción de ser humano activo, que construye y deconstruye mientras transita por el mundo, a la par que concibe el hecho pedagógico como escenario para la construcción, desarrollo y emancipación de los estudiantes (Freire, 1997).

La segunda que alude al *desarrollo de la crítica*, desde una perspectiva emancipadora, en la cual se reconoce al individuo con capacidades para reflexionar, cuestionar, problematizar y proponer sobre aspectos de su realidad. Al respecto advierte Carr (2002), sobre los riesgos de mirar a las escuelas con una mentalidad instrumental y con fines ajenos a los educativos: “Cuando ocurre esto, la capacidad de los alumnos para pensar de forma racional y crítica es el precio que tienen que pagar para conservar unos dudosos valores sociales” (p.85).

Y la tercera se apoya en el supuesto de que la educación está en la obligación de ofrecer a las y los estudiantes experiencias que les permitan ser protagonistas de su *transformación individual y colectiva* respondiendo así a las demandas de su contexto.

Conviene destacar en este apartado la estrecha relación que la construcción del conocimiento, el desarrollo de la crítica y la transformación social tienen con el empoderamiento señalado por Shor (1992), pues al ofrecer espacios para la construcción del conocimiento, los estudiante se sentirán y reconocerán protagonistas de su propio proceso de aprendizaje, de igual forma, al implementar

actividades que involucren reflexión, problematización y cuestionamientos se robustecerá la crítica, la validación de otros puntos de vista y la provocación de procesos de transformación individual y colectiva.

Así intentamos aproximarnos a una revaloración de la acción pedagógica, sustentada en nuevos desafíos para profesores y estudiantes en el marco de la transformación y la optimización del campo pedagógico desde el trabajo en el aula, retomando su sentido emancipatorio y social, para lo cual se requiere la consolidación de estos aspectos antes mencionados, ya que indudablemente esto significará ofrecer espacios de poder en el aula, con lo cual los allí participantes puedan incidir en su propia transformación y en la de su contexto social.

### **La construcción del conocimiento**

*El conocimiento no es una copia fiel de la realidad, sino una construcción del ser humano*  
Carretero, M. 1993

Indiscutiblemente que al momento de hablar de una construcción se descarta todo elemento que implique transferencia, reproducción y pasividad en el proceso de aprendizaje y enseñanza; en este sentido, dejamos claramente expresado que la visión con la que abordaremos este tema se vincula a la acción del estudiante, que parte de un elemento eminentemente interactivo y dialógico.

Al respecto señala Freire (1997), “la tarea coherente del educador es...desafiar al estudiante con quien se comunica y a quien comunica, a producir su comprensión de lo que viene siendo comunicado” (p. 39), de manera que el conocimiento viene a ser construido por la acción que ejerce quien construye producto de la comprensión, más no de la repetición mecánica, ya que, “enseñar no es transferir conocimientos, sino crear posibilidades para su propia producción o construcción” (Freire, 1997, p. 47).

En este escenario, las actividades pedagógicas en el contexto áulico deberán descartar el vaciamiento de información como metodología de primer orden y eliminar “algo todavía peor, como es tratar de imponer un hábito antinatural desde fuera, en vez de orientar las tendencias innatas hacia su mejor realización” (Dewey, 1989, p.47), situación apoyada sobre la idea de que el estudiante no tiene herramientas para presentar y generar debates sobre contenidos que procese por sí solo; en consecuencia algunos escenarios pedagógicos han visto y ven con buenos ojos las clases magistrales como opción indispensable para el proceso de enseñanza aprendizaje, pensando de esta manera proveer y garantizar el dominio teórico por parte del estudiante.

Al respecto, Freire (1997) advierte sobre la necesidad de romper con estos esquemas que para nada favorecen la práctica docente crítica, e insta a desvelar frente a los estudiantes que

... el pensar acertadamente no es una dádiva de los dioses, ni se encuentra en los manuales de profesores que intelectuales iluminados escriben desde el centro del poder, sino que, por el contrario, el pensar acertadamente que supera al ingenuo tiene que ser producido por el mismo aprendiz en comunión con el profesor (Freire (1997, p. 40).

Ese reconocimiento de un individuo activo en la construcción del conocimiento presenta un gran desafío para los profesionales de la docencia, por cuanto las acciones pedagógicas que implementen en el aula serán determinantes para la formación de estudiantes cuestionadores y retadores ante las construcciones teóricas que se les presenten, con lo cual den cuenta de su autonomía en el uso de sus potencialidades.

De allí que el gran desafío para el profesor universitario residirá en su habilidad para atender a las grandes políticas educativas y a las transformaciones curriculares a propósito de la nueva visión de la educación, sin descuidar el trabajo en el aula, ya que para comprender el hecho educativo e ir en busca de su mejora se deberá buscar la coherencia entre teoría y práctica, en consecuencia cualquier preocupación sobre el avance en el hecho educativo deberá estar acompañada con el aprovechamiento de la experiencia en el aula.

En este marco, ofrecer al estudiante espacios para la construcción del conocimiento implicará, sustancialmente, renovar y redimensionar las prácticas docentes, es decir avanzar hacia actividades que impulsen el esfuerzo no sólo por aprender, sino por comprender, de modo que no se trata de “formar un intelectual memorizador que se domestica ante el texto con miedo de arriesgarse... como si todos los libros a los que dedica tanto tiempo no tuvieran nada que ver con la realidad de su mundo” (Freire, 1997, p. 28), sino de establecer relaciones entre lo que la persona aprende y el orbe donde se desenvuelve, llámese hogar, universidad, comunidad o sociedad.

En este sentido, el contexto áulico visto como espacio para la creación, la producción y la construcción del conocimiento requerirá de modo sustancial eventos de interacción y diálogo, por cuanto es a través de la comunicación en ejercicio que se provoca la necesidad de examinar y confirmar los propios pensamientos (Vigotsky, 1979).

Un intento por desarrollar alternativas para construir elaboraciones auténticas en el aula nos lleva a proponer procesos cíclicos que desvelan la presencia de eventos interactivos (ver figuras 1 y 2). En ellos se intenta destacar la necesidad del diálogo, la discrepancia, la crítica, la validación de las

ideas, entre otras acciones, como determinantes para la construcción de elaboraciones auténticas e ideas propias y argumentativas.

Se señala además la relevancia de la interacción como fuente de desarrollo de la conducta voluntaria del sujeto, por cuanto el lenguaje interno y el pensamiento reflexivo surge precisamente de esas interacciones entre los sujetos y su entorno (Vigotsky, 1979). Este proceso, puede o no iniciarse con los otros físicamente, llámense pares, profesores, etc., ya que también “el acto de estudiar es asumir una relación de diálogo con el autor del texto, cuya mediación se encuentra en los temas de que trata” (Freire, 1984/2005 p. 52), por cuanto el texto es otro que habla a la par que pone al descubierto el condicionamiento histórico, sociocultural e ideológico que posee.

En este marco, se aprecian dos niveles de diálogo y mediación en la construcción del conocimiento:

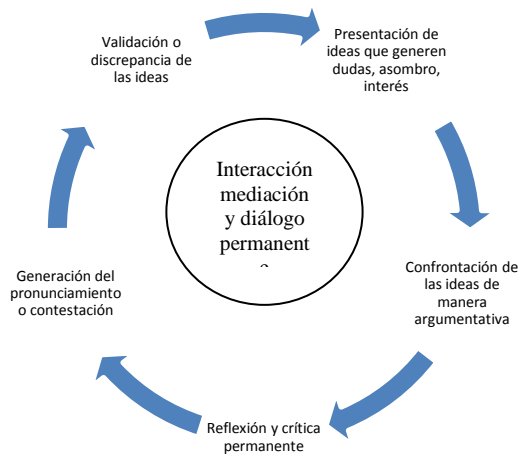
a) *Producción Individual*: cuando la construcción parte de un encuentro personal con el texto (ver Figura 1), con lo cual se intenta rescatar este “diálogo con el autor” como posibilidad de construcción de conocimiento, por cuanto en esta actividad el estudiante irá construyendo y desarrollando su textualidad, es decir irá construyendo sobre las construcciones lingüísticas de él o los otros, ya que el desarrollo del lenguaje interiorizado -el pensamiento- y el crecimiento intelectual dependen de factores externos, -en este caso los libros- y “del dominio de los medios sociales del pensamiento, esto es, el lenguaje” (Vigotsky, 1998, p. 31). Estas construcciones lingüísticas constituirán conocimientos con los cuales los estudiantes iniciarán un proceso de composición extrayendo ideas auténticas que les permitirán elaborar argumentaciones propias como producto de la interacción con el texto.

b) *Producción colectiva*: cuando hacen acto de presencia los otros físicamente y sus lecturas de la realidad, generándose un contexto reflexivo, crítico y dialógico de mayor énfasis; ya no será entonces la primacía de mi lectura de la realidad, sino que entran en juego equivalente la lectura e interpretación de los otros, quienes en conjunto validarán o discreparán siempre en busca de elaboraciones y construcciones auténticas (ver Figura 2).

**Figura 1. Proceso de Construcción individual**



**Figura 2. Proceso de Construcción colectiva**



Al respecto, algunas indagaciones propias en el aula (Torres, 2012), refieren a un estudiante inseguro y tímido en actividades de este tipo (titubea y muchas veces se limita a leer lo que extrajo de sus lecturas); sin embargo, es importante señalar que aún cuando en sus inicios esos procesos interactivos se den lentos, sucintos y divagantes, producto de interpretaciones y conocimientos ingenuos, será la continuidad, la reflexión y la mediación lo que irá fortaleciendo la construcción de



ideas auténticas las cuales irán facultando a los estudiantes para que posteriormente elaboren sus argumentaciones propias que les permitan someterlas a juicio y confrontarlas con la realidad.

En este sentido, cada profesor deberá “adecuar las estrategias, los recursos y la organización del aula, a partir de la diversidad de intereses y necesidades de las y los estudiantes” (Ley Orgánica de Educación 2009, p.19), sabiendo que mientras más frecuente sea la interacción y el diálogo con los demás, más se fortalecerá y ampliará el conocimiento.

Sin embargo, se debe considerar que el estudiante no sólo construye conocimientos cuando pone a prueba los saberes de su grupo cultural, ni sólo fortalece sus habilidades intrapsicológicas al dialogar, leer o escuchar la exposición de los otros, sino que compromete su rol elevándolo a niveles de acción en dicha construcción o más bien reconstrucción del conocimiento al manipular, explorar, descubrir, hipotetizar, analizar, inventar o proponer ante lo que acontece a su alrededor (Coll, 1990), por cuanto “los sujetos dialógicos aprenden y crecen en la diferencia” (Freire, 1997, p. 59).

Así, dejamos claramente expresado que no será suficiente con iniciar procesos reflexivos y de debate en el aula sobre lecturas de textos o de percepciones de la realidad; si no se tiende un puente entre estos procesos reflexivos y dialógicos y situaciones concretas de la realidad, es decir, si no propiciamos procesos reflexivos en la acción, ya que “volver a pensar sobre alguna parte de nuestro conocimiento en la acción nos lleva a la experimentación in situ y a pensar más allá, y esto afecta a lo que hacemos, tanto en la situación inmediata como quizás también en otras que juzgaremos similares” (Schön, 1992, p. 39).

De allí la importancia de generar desde el aula la participación activa en eventos de indagación y de confrontación ante situaciones disfuncionales en su contexto (Freire, 1997; Short, 1999; Whitin y Whitin, 2000). Involucrar al estudiante en el análisis de problemas reales y promover la generación de alternativas de solución, posibilitará la generación de debates sobre sus posibles consecuencias, lo cual facilitará el inicio de procesos participativos y de intervención sobre lo que acontece a su alrededor.

De igual forma se hace necesario valorar la curiosidad natural, aquella que inquieta y que surge sin planificarla, aquella que también es llamada curiosidad ingenua, la que no es rigurosamente metódica, pero “que caracteriza al sentido común” y de la cual “resulta indiscutiblemente cierto saber” (Freire, 1997, p.31).

Al promover espacios para la curiosidad y proveer de orientaciones para que esa indagación curiosa se haga más sistemática y metódica, estaremos transitando “de la ingenuidad a la curiosidad epistemológica” (Freire, 1997, p. 31), con lo cual el aula constituirá en un escenario para la investigación; en este sentido, se deberá acompañar al estudiante en el inicio de observaciones profundas ofreciéndoles una estructura que le permita orientarse en esta incursión, pero dejando una holgura para que él pueda crear y anexar elementos de su interés en ese proceso.

Al respecto la LOE (2009), propone el fomento de una didáctica “centrada en los procesos que tienen como eje la investigación, la creatividad y la innovación” ( p. 19), para lo cual sugiere adecuar las estrategias, los recursos y la organización del aula, de allí la importancia de ofrecer escenarios pedagógicos de mediación que permitan y/o promuevan el desarrollo y fortalecimiento de potencialidades de las y los estudiantes, de esta manera se espera que ellos en situaciones de aprendizaje o de cotidianidad no actúen de forma mecánica y desprovistos de sus conocimientos, sino que puedan valerse de sus propios recursos y capacidades (experiencias, expectativas, creencias, lenguaje, memoria, reflexiones, entre otros), para incidir en su contexto.

Es por ello que es importante rescatar la idea de mediación, de procesos interactivos, de diálogo y de acción en el contexto áulico como posibilidad de independencia, así como destacar la necesidad de reflexión o concienciación y racionalización que obliga a examinar la realidad, sabiendo que lo que se busca finalmente a través de estas actividades es avanzar de un estado de dependencia a uno de mayor autonomía en la construcción del conocimiento, lo cual en alguna medida significa emancipación (Adorno, 1998).

### **El Desarrollo de la Crítica en el Aula**

Si se procura la mejora del trabajo en el aula, se ha de considerar el pensamiento reflexivo y el crítico como habilidades potenciadoras de procesos emancipatorios, pues “lo que constituye el pensamiento reflexivo es el examen activo, persistente y cuidadoso de toda creencia o supuesta forma de creencia a la luz de los fundamentos que las sostienen y las conclusiones a las que tiende” (Dewey, 1989, p. 25), que de alguna forma implica la reflexión crítica sobre la realidad manifiesta y el anuncio de otra realidad distinta, que impulse a una acción transformadora (Freire, 1984) permitiendo una participación activa y responsable de la persona hacia la construcción de sus aprendizajes y la transformación de la sociedad en la cual desea vivir y convivir.

La educación de hoy día debe propiciar escenarios para fortalecer las habilidades de las y los estudiantes para que ellos por sí mismos puedan identificar, analizar, demandar, negociar y actuar con conciencia crítica (Magendzo, 2002). Propiciar escenarios para agudizar la curiosidad y estimular la capacidad de arriesgarse es lo que inmuniza contra el poder aletargante del banquero y de alguna manera potencia la fuerza creadora de aprender comprendiendo, impulsa a la duda rebelde y a la curiosidad difícilmente satisfecha, a la par que permite superar los efectos negativos del falso enseñar (Freire, 1997).

Desde el trabajo en el aula se deben impulsar actividades donde las y los estudiantes lean dando cuenta de que están vivos, reaccionando frente al texto, no como objetos (vasijas vacías), recibiendo con beneplácito todo lo que llegue a su alcance, por el contrario: reaccionando, cuestionando o respaldando, transformando sus ideas en discursos que generen debates sobre ¿cuál es su rol en este proceso? Estudiar es una tarea de sujeto y no de objeto, conmina a reinventar, a recrear y a reescribir, quien estudia desde esta perspectiva jamás podrá alienarse, ni renunciar a su actitud crítica frente al texto (Freire, 1984, p. 49).

Está claro que avanzar hacia el fomento del pensamiento crítico no sólo debe llevar a repensar la acción pedagógica como generadora de autonomía e independencia en la interpretación, reflexión y contestación frente al texto, sino también frente a lo que sucede a nuestro alrededor.

Al respecto plantea Dewey que se debe cultivar el arte de preguntar a los alumnos -con lo cual se hace imposible no evocar a la mayéutica de Sócrates-, con el fin de orientar sus propias indagaciones y de fomentar en ellos el hábito independiente de la investigación en sus dos direcciones: la indagación de la observación y la recopilación de material pertinente y la investigación a través del razonamiento acerca del material que se ha presentado (Dewey, 1989, p. 223).

Quisiéramos llamar la atención sobre lo señalado por Dewey respecto a la necesidad de fomentar el hábito independiente en la investigación. Si lo que nos inquieta es emancipar a los estudiantes, entonces debemos hacer un esfuerzo no sólo por preguntar en el aula, sino por permitirles a ellos mismos formularse interrogantes, pues si reconocemos que ellos y ellas poseen habilidades para discrepar, razonar, reflexionar, cuestionar y criticar todo material de lectura que llegue a sus manos, deberíamos propiciar que ellos mismos se formulen preguntas mientras leen.

En este sentido, proponemos iniciar lecturas desde la búsqueda de “ideas que generen dudas” (Freire, 1997), desconfianza o con las cuales no estén de acuerdo por alguna razón, “ideas poderosas” (Papert, 1980), con las cuales comulguen, estén de acuerdo o coincidan en que son un relevante aporte para el ser humano, la educación o la sociedad, e ideas novedosas aquellas que escuchan por primera vez y despiertan su curiosidad e interés por indagar -Nos inspiramos a este respecto en una propuesta de Lacueva (2001) utilizada en un curso de postgrado en la Universidad Central de Venezuela-.

Promover a partir de las lecturas la reflexión sobre matices de dudas, de acuerdos o de asombro y de búsqueda de lo grandioso, son detonantes de cuestionamientos inimaginables y orientan al estudiante hacia la búsqueda de argumentos que le permitirán validar sus planteamientos, esto es lo que esencialmente la “educación bancaria” (Freire, 1970) no incita, “por el contrario su tónica reside fundamentalmente en matar en los educandos la curiosidad, el espíritu investigador, la creatividad. Su disciplina es la disciplina para la ingenuidad frente al texto, no para la posición crítica indispensable” (Freire, 1984, p.48).

De allí la importancia de ofrecer espacios para el desarrollo de la crítica, ya que esto irá capacitando al estudiante a no aceptar de manera pasiva lo que ocurre a su alrededor. Al respecto, Santos Guerra (1997) advierte sobre los riesgos que se generan en el aula cuando la acción se representa únicamente en la figura del profesor: “las estructuras permanecen intactas, no se transforman y no se dinamizan; y lo que pretende ser un fermento, un catalizador, actúa despertando anticuerpos que destruyen la acción” (p.13).

Es en este sentido que intentamos rescatar la idea del pensamiento reflexivo y crítico como vía para la emancipación de las y los estudiantes, para lo cual será necesario avanzar de una “educación libresca”, memorista y repetidora hacia una promotora de debates, de reflexiones, de protagonismo y de autonomía; “porque ya el propio cambio, cada vez más acelerado, de las circunstancias sociales, exige del individuo cualidades caracterizables como la capacidad de ser flexible y de comportarse de modo autónomo con madurez y sentido crítico” (Adorno, 1998, p. 94).

De allí la importancia de crear y desarrollar prácticas pedagógicas ricas en oportunidades para la curiosidad, la reflexión, la participación y el protagonismo sustentadas en una visión emancipadora de la educación, la cual reconoce al individuo con capacidades para reflexionar, disentir, cuestionar y proponer sobre aspectos de su realidad.

Sin embargo, no podemos perder de vista que la concreción de estos anhelos –la formación de estudiantes críticos, responsivos y protagónicos, requerirán de la disposición y la transformación del mismo estudiante, eél deberá percibirse y conceptualizarse como un ente con deberes y derechos, de lo contrario se estaría incurriendo en el cambio de las formas de enseñar, pero la esencia de una educación tradicional (formar estudiantes pasivos) seguiría permaneciendo en el tiempo.

Una educación que promueva el pensamiento crítico desde el aula, también contribuye a la constitución de un sujeto como protagonista de su propia educación y transformación social, es decir un ser autónomo, con capacidad de elaborar sus propias construcciones, de reconocerse con potencialidades y de concienciar sobre lo que aprende y cómo esto se relaciona con el contexto, de esta manera las y los estudiantes se estarán facultando para disentir, cuestionar y reflexionar sobre aspectos contradictorios en la realidad.

En este marco, el sistema educativo requiere incorporar en el aula actividades orientadas hacia el desarrollo de la crítica y el protagonismo en su transformación individual y social, como vía para su emancipación, así como avanzar hacia un nuevo modelo integral y prospectivo que oriente la acción pedagógica hacia fines diáfanos, en consonancia con el para qué se enseña (para la autonomía, la emancipación o la dependencia), cómo se enseña (en democracia o en autoritarismo), qué se aprende (teorías incuestionables o la contextualización de la teoría y el intentar avanzar hacia una nueva visión de mundo), cómo se aprende (por repetición de verdades absolutas e impuestas como la panacea o por comprensión, problematización y construcción).

Cuestionar y desafiar la dominación, las creencias y las prácticas que la generan, es una responsabilidad dentro del sistema educativo, ya que “la educación pública y superior tiene que adoptar enclaves de deliberación y resistencia dentro y fuera de la escolaridad institucional, para que no se contemple la democracia como algo que sobra, sino como algo imprescindible para el mismo proceso de aprendizaje” (Giroux, 2005, p. 60); en consecuencia, no hay que perder de vista a la crítica, ella debe ser inherente a la práctica educativa, ya que es la tarea educativa la que tornará una formación para el asistencialismo o para la inserción social, para la alienación o para la creación, para la dependencia o para la autonomía y la emancipación.

### **La Transformación Social**

Tal y como se mencionó en anteriores apartados, valiosos y actuales discursos en el ámbito educativo se orientan hacia la comprensión y búsqueda de un proceso educativo que reivindique al

acto pedagógico como espacio para la reflexión, para el desarrollo de la crítica y la construcción del conocimiento. Este avance requiere dar pasos agigantados de acuerdo a su alcance social, el cual le imprime una nueva mirada al contexto áulico, invitando a educadores y educadoras a repensar la acción pedagógica como una cuestión social, ya que el proceso educativo no debe centrarse sólo en la construcción del conocimiento, sino en los procesos sociales que acompañan esta construcción y su acción conjunta.

De allí que la educación debe ofrecer al estudiante experiencias que le permitan participar en su *transformación individual y colectiva* respondiendo así a las demandas de su contexto. En Venezuela esta visión se apoya en la transformación curricular que actualmente ocupa a las instancias educativas y que se refleja en las políticas que rigen el panorama educativo, así la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999), señala algunos principios democráticos que ponen de manifiesto la responsabilidad de la educación ante la sociedad.

La Educación es un derecho humano y un deber social fundamental, es democrática, gratuita y obligatoria, con la finalidad de desarrollar el potencial creativo de cada ser humano y el pleno ejercicio de su personalidad en una sociedad democrática basada en la valoración ética del trabajo y en la participación activa, consciente y solidaria en los procesos de transformación social consustanciada con los valores de la identidad nacional y con una visión latinoamericana y universal (Art.102).

En concordancia con el artículo 102 de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999), el artículo 15 del Reglamento Orgánico del Ministerio de Educación Superior (2009), respecto a la formulación de políticas académicas para desarrollar en el sistema de educación universitaria, destaca que tales acciones deben contribuir a fortalecer la calidad, la equidad y la pertinencia social del sector en concordancia con el proyecto de desarrollo nacional.

Del mismo modo, el artículo 15 de la actual Ley Orgánica de Educación propone como fines de la educación “Desarrollar una nueva cultura política fundamentada en la participación protagónica y el fortalecimiento del poder popular, en la democratización del saber y en la promoción de la escuela como espacio de formación ciudadana y de participación comunitaria para la reconstrucción del espíritu público en los nuevos republicanos y en las nuevas republicanas con profunda conciencia del deber social”. (2009, p. 20)

En esa línea, la Educación Universitaria a propósito de la Ley de Servicio Comunitario (2005), ha dado unos pasos adelante respecto a su compromiso social a través de la incorporación de la obligatoriedad del servicio comunitario para las y los estudiantes. Del mismo modo, en aras a posibilitar el rescate de la pertinencia social de las universidades, pretende acercar a las y los

estudiantes a la realidad que viven las comunidades de su entorno, en el marco de lo cual presenta como fines del servicio comunitario (Cap. II, art. 7):

- Fomentar en el estudiante, la solidaridad y el compromiso con la comunidad como norma ética y ciudadana.
- Hacer un acto de reciprocidad con la sociedad.
- Enriquecer la actividad de educación superior, a través del aprendizaje servicio, con la aplicación de los conocimientos adquiridos durante la formación académica, artística, cultural y deportiva.
- Integrar las instituciones de educación superior con la comunidad, para contribuir al desarrollo de la sociedad venezolana.
- Formar, a través del aprendizaje servicio, el capital social en el país.

Como se puede apreciar, la presentación de esta Ley es explícita en función de la responsabilidad dada a la universidad y particularmente a los profesores, quienes serán los responsables de hacer operativo estos fines, en un marco de sensibilidad y reciprocidad social y de aplicación de conocimientos en aras a satisfacer las necesidades más sentidas de su contexto.

Sin embargo, pese a lo mencionado anteriormente en cuanto a la indispensabilidad del elemento democratizador en la construcción del conocimiento, el desarrollo de la crítica, la participación comunitaria y la transformación social, en ninguna manera representa la garantía de su concreción.

Un estudio realizado por Ferrer y Clemenza (2009), en las universidades: del Zulia (LUZ), Bolivariana de Venezuela (sede Maracaibo) (UBV); Nacional Experimental de la Fuerza Armada Bolivarianas (Núcleo Zulia) (UNEFAB); Rafael Urdaneta (URU) y Dr. Rafael Beloso Chacín (URBE) que tuvo como propósito analizar los alcances del Servicio Comunitario del estudiante en el contexto universitario venezolano, revelan diversas interpretaciones en relación con el cumplimiento de la Ley por parte de la comunidad universitaria, y una resistencia implícita por parte del estudiante para el desarrollo de las iniciativas programadas.

Estos resultados desvelan en alguna medida el desconocimiento y la desmotivación hacia comportamientos pro-sociales, no necesitamos hacer un esfuerzo extraordinario para comprender lo imperioso de brindarle al estudiante un acompañamiento en la búsqueda de nexos que faciliten la realización de este servicio. Es decir, transitar desde el compromiso social de la carrera docente como transformadores sociales, el asesoramiento, la mediación de todo el proceso que conlleva el

diagnóstico socio-comunitario, la elaboración de una propuesta organizada y planificada hasta su aplicación en contextos reales.

Del mismo modo, otro estudio realizado por Marcano (2001), sobre coherencia interna y pertinencia de los diseños curriculares para la formación de los docentes, en las Escuelas de Educación de las universidades autónomas venezolanas -Universidad de los Andes (ULA), Universidad de Oriente (UDO), Universidad Central de Venezuela (UCV), La Universidad del Zulia (LUZ) y Universidad de Carabobo (UC)- ponen al descubierto los múltiples problemas en sus currículos y su ejecución.

En cuanto a lo referido a la práctica profesional, no es menos desalentador, ya que este estudio señala que “la manera tradicional de enseñar presente en el currículo, no abre nuevas perspectivas para que el docente conduzca una práctica profesional que le permita comprender a los estudiantes”, ni abre posibilidades reales para cuestionar la realidad en la que participa, ni ofrece herramientas necesarias para emprender acciones transformadoras (Marcano, 2001, p. 108).

En este marco, esta responsabilidad dada a los profesores universitarios los conmina a constituirse en los garantes de la generación y promoción de escenarios para la construcción del significado social, ciudadano y profesional de la acción educativa, así como del fomento de la reciprocidad y sensibilidad del estudiante ante la realidad social como vía de retribución y agradecimiento a la inversión que la sociedad venezolana a través del Estado hace para su formación profesional.

De allí que el Servicio Comunitario y las prácticas profesionales deberán constituirse en un escenario que rompa con la continuidad de una formación netamente teórica y avance hacia vinculaciones profundas de doble vía (teoría y práctica), es decir que aquella teoría que por alguna razón haya sido vista como etérea, encuentre un espacio para su acción en un contexto determinado favoreciendo así la formación y mejora del desempeño estudiantil, ofreciendo escenarios en los cuales pongan a prueba sus aprendizajes y potencialidades en la solución de problemas, en la elaboración de diagnósticos y de propuestas oportunas ante las necesidades más sentidas en la comunidad.

Otra de las vías para que la acción en el aula pueda hacer contacto con la realidad social, es la metodología por proyectos, ya que “un proyecto combina el estudio empírico con la consulta



bibliográfica... puede incluir propuestas y/o acciones de cambio en el ámbito social” (Lacueva, 2001, p. 18).

Desde esta perspectiva, una metodología por proyectos no sólo debe orientarse hacia el conocimiento y la aplicación de los contenidos de una disciplina, sino que también se deben orientar hacia la resolución de problemas prácticos o de cambio para la sociedad, de allí que se hace necesario que los estudiantes se inserten en actividades productivas intelectualmente, que les brinden espacios para la curiosidad, la indagación y la creación de nuevos conocimientos que les permitan abordar y contribuir a solucionar problemas en contextos reales.

En consecuencia definimos la metodología por proyectos como un espacio para la construcción progresiva de la autonomía mediante acciones de reflexión e indagación individuales y colectivas, en las cuales la interacción se fundamente en lo dialógico y la concientización de los actores profesores y estudiantes para la transformación del trabajo en el aula y el entorno social.

Así mismo, esta metodología sugiere a los estudiantes asumir una mayor responsabilidad en sus propios aprendizajes y los convoca para aplicar a situaciones reales las habilidades y conocimientos adquiridos en el salón de clase, con lo cual se espera enfrentar a los alumnos a situaciones que los lleven a rescatar, comprender y aplicar aquello que aprenden como una herramienta para resolver problemas o proponer mejoras en las comunidades en donde se desenvuelven.

Es en este contexto que la necesidad de transformar la actividad académica, nos lleva a encontrar en la metodología por proyectos un camino idóneo para la desmitificación de la enseñanza y para la nueva visión del trabajo en el aula, por cuanto la universidad desde el aula deberá presentar nuevos escenarios donde ya no serán más los docentes los únicos que propondrán las acciones en el hecho educativo, sino que deberán reconocer la existencia de otros entes (los estudiantes) con potencialidades, libres, reflexivos, críticos, con autonomía y propuestas válidas.

En este orden de ideas, avanzar hacia la acción del discurso o de la teoría a la práctica deberá implicar iniciarse en procesos de autoestudio, es decir que el contexto áulico constituya para el profesor su propio centro de indagación, de investigación y de resolución de problemas del cual emerjan reflexiones sobre las acciones en el aula, la transformación de los protagonistas del hecho educativo y su significación social.

Resolver los problemas diarios en la dinámica del aula ofrece a las y los profesores un escenario para someter a prueba empíricamente hipótesis y propuestas a través del currículo planificado en

acción, con lo cual el profesor se convierte en un investigador más de la comunidad científica educativa (McKernan, 1999).

Para Kemmis y Mc Taggart (1992), la Investigación Acción (I-A) constituye uno de los enlaces entre el ámbito educativo y el contexto social, con lo cual sus bondades trastocan el hecho educativo desde lo que ofrece a la práctica pedagógica y al aula como espacio para la reflexión y recreación poniendo a prueba la teoría en la acción a través de una revisión constante del proceso y su vínculo con la realidad social.

De allí la importancia de involucrarse en actividades de (I-A), por cuanto es a través de los aprendizajes que emerjan en el aula y los cambios que se incorporen en la práctica, que se impulsará y generará la mejora educativa y la preocupación por la situación social.

En este contexto, retomar el sentido emancipatorio y social de la educación, a mi modo de ver requiere revisar, fortalecer y potenciar el trabajo en el aula en el marco de la formación de ciudadanos críticos, responsivos, transformadores sociales y con sensibilidad democrática en sus acciones emancipadoras, esta es la razón que impulsa la sugerencia del servicio comunitario, las prácticas profesionales significativas, la metodología por proyectos y la investigación acción, pues no se trata de presentar nuevas actividades, sino resignificarlas a la luz de las necesidades existentes en el plano educativo y social.

Sin embargo, estamos conscientes del riesgo latente de que estos planteamientos queden soslayados por una retórica idealista de la educación venezolana, si no se hace un esfuerzo por viabilizar desde el aula eventos pedagógicos orientados hacia la formación del ciudadano que requiere el país.

De allí que es inevitable plantearse la necesidad de la investigación acción y la metodología por proyectos no sólo en las prácticas profesionales o en el Servicio Comunitario, sino como estrategia pedagógica a lo largo del proceso formativo de las y los estudiantes para así valorar cualesquiera sea la carrera como una posibilidad de realización profesional, de tributo esencial para el progreso del país y donde el aula constituya en escenario de implicaciones éticas y sociales centrando sus esfuerzos y velando porque desde esta se inicie ese proceso de transformación.

En este sentido, incorporar en las prácticas pedagógicas lo señalado anteriormente deberá ser visto como una estrategia que avanza hacia la formación académica integral y rigurosa, que contextualiza a las y los estudiantes respecto a su rol transformador al vincularlos con su área de

competencia y campo laboral, a la par que constituye un escenario de indagación, de búsqueda de soluciones a los problemas detectados y de aplicación de los conocimientos adquiridos durante su proceso de formación.

### **A manera de conclusión**

Aun cuando se mantienen tendencias educativas orientadas más al control social y a la mera producción acrítica del trabajador necesario dentro del sistema económico-social imperante, en la actualidad, muchas de las mejores tendencias educativas demandan una resignificación del trabajo en el aula frente a los fines educativos, los cuales a todas luces reclaman prácticas pedagógicas alineadas con una formación para la autonomía, la toma de decisiones, la participación, el protagonismo en la construcción de conocimiento, el desarrollo de la capacidad crítica y la intervención en la realidad para su transformación.

En el marco del planteamiento anterior, el conocimiento es visto como proceso de naturaleza social de construcción y reconstrucción por parte del sujeto, quien se apropia de conocimientos, habilidades, actitudes, afectos, valores y formas de expresión en un medio socio histórico; y la enseñanza se define a partir de un objetivo fundamental, el de suscitar el desarrollo integral del ser humano dándole el instrumental necesario para interactuar con su medio social y físico y así transformarlo (Flecha y Puigert, 1998).

Del mismo modo, el trabajo en el aula se interpreta desde el reconocimiento de estudiantes activos, productores, articuladores y autorreguladores de sus aprendizajes, que avanzan hacia “la conquista de sí mismos”, cuya “gran recompensa por ejercer el poder de pensar, está en la ilimitada posibilidad de trasladar a los objetos y acontecimientos de la vida significados originariamente adquiridos mediante análisis intelectual” (Dewey, 1989, p. 36).

En este contexto, se reconoce una autoridad compartida en el aula, entre profesores-estudiantes, se valora la participación de las y los estudiantes en la definición y re definición de su entorno social y se rescata la idea de una enseñanza que apuesta a la construcción de la autonomía, la independencia y la emancipación del individuo.

De allí que la responsabilidad del docente se acrecienta, por tanto estará frente a un escenario donde las relaciones y la dinámica desde el aula deberán contribuir a que las y los estudiantes construyan el conocimiento y el significado del mismo desde procesos reflexivos que los lleven a examinar crítica, activa, constante y metódicamente “toda creencia o supuesta forma de

conocimiento a la luz de los fundamentos que la sostienen y las conclusiones a las que tiende” (Dewey, 1989, p.25).

Desde estas perspectivas, el trabajo en el aula, no será una tarea fácil, por cuanto exige una postura crítica y una disciplina intelectual no sólo a quien estudia, sino que compromete a profesoras y profesores a estar a la vanguardia pedagógica, en este sentido, no podrán perder de vista su responsabilidad frente a la formación de un individuo con autonomía, ya que serán estos profesores quienes ejercerán una función vital en la promoción y el desarrollo del sentido crítico y el ansia de saber de las y los estudiantes.

En este marco, se espera que desde el trabajo en el aula se propicien acciones que impulsen a las y los estudiantes a asumir la responsabilidad de construir el conocimiento, que puedan guiar su propio comportamiento social de una manera reflexiva y crítica y que se sensibilicen frente a la necesidad de establecer vínculos y dar respuestas a las necesidades de su contexto.

De manera que optimizar el campo pedagógico desde el trabajo en el aula, conmina por un lado a la mejora de la práctica educativa y por otro lado, a que esa mejora en la acción convenga incidencias transformadoras en el plano social.

Indudablemente que esto plantea la necesidad de crear escenarios emancipatorios, a la vez que demanda la formación de docentes universitarios adecuados a estos tiempos y enfoques y comprometidos con la formación de ciudadanos con sensibilidad profesional y responsabilidad social.

### Referencias

- Adorno, T. (1998). *Educación para la Emancipación*. Madrid: Morata.
- Ávalos, B. (2010). Reflexiones en torno al cumplimiento de la meta general octava: Fortalecer la profesión docente. En UNESCO, IPE-UNESCO Y OEI. (159-161). *Metas educativas 2021: desafíos y oportunidades informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina*. [Documento en línea]. Disponible: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001899/189945s.pdf> [Consulta: 2012, marzo 15].
- Carr, W. (2002). *Una Teoría para la Educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid: Morata.
- Carretero, M. (1993). *Constructivismo y Educación*. España: Edelvives.
- Coll, C. (1990). *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. (1999). Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela. (Extraordinario), 5908, febrero 19, 2009.
- Dewey, J. (1978). *Democracia y Educación*. Buenos Aires: Losada.

- Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona: Paidós.
- Ferrer, J. y Clemenza, C. (2009). Servicio comunitario del estudiante en el contexto de la educación superior V venezolana. *Revista Venezolana de Gerencia* [revista en línea]. vol.14, n.45, pp. 110-124. Disponible: <[http://150.185.10.31/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1315-99842009000100008&lng=es&nrm=iso](http://150.185.10.31/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1315-99842009000100008&lng=es&nrm=iso)>. ISSN 1315-9984. [Consulta, 2012, junio 12].
- Flecha, R. y Puigvert, L. (1998). Aportaciones de Paulo Freire a la Educación y las Ciencias Sociales. En F. Salinas. (Comp.), Núñez, C., Hernández, J., Hara, O., Vitón de Antonio, M., Leis, R., Flecha, R., y Puigvert, L., Rebellato, J., Aguilar, T., González, C., Rodríguez, T., De la Riva, F., Jaráiz, G., Aperador, F., Schulse, H., Gómez, J. y Santa Cruz, I. y González, E. (91-103). *Educación y Transformación Social Homenaje a Paulo Freire*. Caracas: Laboratorio Educativo.
- Freire, P. (1970/2005). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (1984/2005). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (1997/2005). *Pedagogía de la autonomía*. México: Siglo XXI.
- Giroux, H. (2005): Pedagogía crítica como proyecto de profecía ejemplar: cultura y política en el nuevo milenio. eEn: Imbernon, F. (Coord.) Ant. Bás. Epistemología de la Investigación Educativa, Maestría en Sociolingüística de la Educación Básica y Bilingüe, UPN – México (2006), pp. 53 – 61.
- Kemmis, S. y McTaggart, R. (1992). *Cómo planificar la investigación acción*. Barcelona: Laertes.
- Lacueva, A. (2001). La enseñanza por proyectos: ¿mito o reto? *Revista Iberoamericana de Educación*, 1 (16), 18-24.
- Ley del Servicio Comunitario del Estudiante de Educación Superior. (2005). *Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela*. 38272, Septiembre 14, 2005.
- Ley Orgánica de Educación (2009) *Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela*. 5929 (Extraordinario), agosto, 15, 2009.
- Magendzo, A. (2002). *Pedagogía Crítica y Educación en Derechos Humanos*, [Documento en línea]. Disponible: <http://members.tripod.com/n.Oswaldo>. [Consulta: 2009, enero 20].
- Marcano, N. (2001). Propuesta para el cambio curricular en las Escuelas de Educación de las universidades autónomas venezolanas. *Opción*, 17 (35), 100-116.
- McKernan, J. (1999). *Investigación Acción y Currículum*. Madrid: Morata.
- Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria. (2011). *Plan Nacional de la Formación Permanente, 2011-2012*. Caracas: Autor.
- Papert, S. (1980). *Mindstorms: Children, computers and powerful ideas*. New York: Basic Books, Inc.
- Proyecto Nacional Simón Bolívar 2007-2013 (2007). [Transcripción en línea]. Disponible: <http://www.gobiernoenlinea.gov.ve> [Consulta: 2010, mayo 13].
- Reglamento Orgánico del Ministerio del Poder Popular para la Educación Superior*. (2008). *Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela*. 39.032, octubre 7, 2008.
- Santos Guerra, M. A. (1997). Organización escolar e investigación educativa. *Investigación en la escuela*. 2. 3-13.

- Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Schwartzman, S. (2001). El futuro de la Educación en América Latina y el Caribe. OREALC-UNESCO [Documento en línea]. Disponible: <http://www.catedradh.unesco.unam.mx/AMDHSitio/docbas/5dis.pdf> [Consulta: 2012, marzo 10].
- Shor, I. (1992). *Empowering Education: Critical Teaching for Social Change*. Londres : The University of Chicago Press.
- Short, K. (1999). *El aprendizaje a través de la indagación*. Barcelona: Gedisa.
- Torres, A. (2012) *la metodología por proyectos como estrategia para el curso psicología de la educación*. Trabajo de ascenso no publicado, Universidad Pedagógica Experimental Libertador Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez, Caracas.
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Vicerrectorado de Docencia, (2011). Documento base del Diseño Curricular. [Documento en línea]. Disponible: [http://150.187.142.211/evento/Documento\\_Base\\_del\\_Curriculo-de\\_l\\_%20UPEL\\_2011.pdf](http://150.187.142.211/evento/Documento_Base_del_Curriculo-de_l_%20UPEL_2011.pdf) [Consulta: 2011, noviembre 08].
- Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Vygotsky, L. S. (1998). *Pensamiento y lenguaje*. La Habana: Pueblo y educación.
- Whitin, P. y Whitin, D. (2000). *Indagar junto a la ventana: como estimular la curiosidad entre los alumnos*. Barcelona: Gedisa.

### **Agradecimientos**

A la Dra. Aurora Lacueva, profesora de la Universidad Central de Venezuela, por sus comentarios y sugerencias a partir de una primera versión de este artículo.

**Autora:**

**Anali Torres**

Profesora Agregado de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Miranda.

Candidata a doctor del Doctorado en Educación de la Universidad Central de Venezuela. Investigadora

activa del Centro de Investigaciones Educativas CIES-UCV. PEII.

*E mail:* [aXnali.tn@gmail.com](mailto:aXnali.tn@gmail.com)