

Pedagogía y Didáctica Crítica

Hacia la construcción de una visión latinoamericana

Rosa Becerra Hernández

Instituto Pedagógico de Caracas UPEL-IPC.

Grupo de Investigación y Difusión en Educación Matemática (GIDEM)

República Bolivariana de Venezuela

rosabecerra3@yahoo.com

Andrés Moya Romero

Instituto Pedagógico de Miranda UPEL-IPM7MSM.

Grupo de Investigación y Difusión en Educación Matemática (GIDEM)

República Bolivariana de Venezuela

moyaromer@yahoo.com

RESUMEN

La reflexión teórica, plantea la construcción de una visión latinoamericana para la pedagogía y la didáctica, dentro de una postura crítica, que respete y entienda las realidades y necesidades de cada uno de nuestros países. Analizamos una obra y un pensamiento, un ser y un quehacer, que genere puntos de encuentro y la posibilidad de establecer una relación dialógica vitalizadora, entre nuestra teoría, y en nuestra práctica, y ponerla al servicio de la población. Se analiza el por qué de la implantación de modelos que caracterizan el quehacer pedagógico y didáctico en América Latina, así como el cuestionamiento a los mismos. En particular, se desmonta el modelo positivista, inquiriéndose sobre la incorporación de modelos socio-pedagógicos importados, que distancian el proceso educativo del entorno social en el que tienen lugar, fragmentando y obstaculizando las vías en la transformación social. Revisamos el aporte de diversos pensadores latinoamericanos y la vigencia de sus planteamientos. La propuesta incluye elementos para la construcción crítica de la pedagogía y la didáctica desde el aula, y se concluye con la necesidad fundamental de la conformación de una conciencia latinoamericana de integración.

Palabras clave: Pedagogía crítica, didáctica crítica, pensamiento pedagógico latinoamericano, transformación social, reflexión, conciencia social.

ABSTRACT

This theoretical reflection posits the construction of a Latin American vision for education and teaching within a critical framework that understands and respects the realities and needs of each of our countries. We analyze a work and an idea, an entity and a task that have certain aspects in common and therefore allow us to establish a vitalizing dialogue between our theory and our practice, and to dedicate these to the service of broad sectors of the population. We discuss the “why” of the introduction of models that have characterized the educational and teaching activities in Latin America, as well as the need for questioning such models. In particular, this article dismantles the positivist model and examines the incorporation of imported socio-educational models that separate the educational process from the social environment in which it takes place, thus leading to the fragmentation and hindrance of social transformation. We consider the contributions of various Latin American thinkers and the validity of their approaches. This article suggests elements for the construction of a critical pedagogy and critical teaching from a classroom perspective, and concludes with the fundamental need for the formation of an awareness of Latin American integration.

Keywords: critical pedagogy, critical teaching, Latin American pedagogical thinking, social transformation, reflection, social awareness.

1. Introducción

*Entre latinos y americanos anda nuestro futuro:
pensar sobre ellos lúcidamente es hacerlo posible.*

Luis Britto García

Civilización o Barbarie, era el enfrentamiento dicotómico que planteaba Sarmiento, anulando todo encuentro posible. Pero, el camino de la civilización en nuestra América Latina, implicaba el surgimiento de una opción modernista que puso la educación al servicio de intereses oligárquicos dependientes de esferas de poder foráneos. La construcción de este camino, no estuvo signada por una construcción unidireccional o libre de enfrentamientos. En buena parte de los países latinoamericanos, surgieron pensadores y movimientos educativos que trataron de impulsar la constitución de una identidad latinoamericana y caribeña (Rojas Olaya, 2008). Sin embargo, la gran mayoría de esos pensadores e ideas que inspiraron esos movimientos, tales como el de la Reforma de Córdoba en 1918, “han quedado trabadas en localidades, instituciones o escritos polvorientos, expropiados a la luz pública, denostados, perseguidos o cuidadosamente integrados a bibliotecas y archivos cuyo dudoso orden impide acceder a los registros que quedaron”. (Puiggrós, 2005: 49).

Las políticas provenientes de programas como, la Alianza para el Progreso y otras entidades multilareales como el Banco Mundial o el Banco Interamericano de Desarrollo, e implementadas en la década de los sesenta del siglo XX, impulsaron propuestas reformistas en los sistemas escolares en función a las necesidades del mercado. El problema surgió en lo redituable de la inversión en educación, propiciando ofertas diferenciales de acuerdo con la clasificación en estratos de la población, minimizando el papel del Estado y promoviendo políticas privatizadoras. La pedagogía y la didáctica fueron concebidas en función de estas políticas, los docentes caracterizados como actores neutrales, transmisores de un conocimiento previamente establecido, debían llevar adelante una tarea eficaz y eficiente en la formación de recursos humanos necesarios dentro de la economía de mercado.

A pesar de esa arremetida de la política neoliberal, la persistencia de propuestas estuvieron presentes en el pensamiento pedagógico latinoamericano, y la insurgencia de pensadores y hacedores como Paulo Freire, Prieto Figueroa u Orlando Fals Borda, hicieron frente a la consolidación de un pensamiento hegemónico para nuestros sistemas educativos latinoamericanos, donde se quiso implantar la lógica economicista.

En el presente trabajo, planteamos que la construcción de una visión latinoamericana sobre la pedagogía y la didáctica enmarcadas dentro de una posición crítica, es posible y necesaria. El respeto a las realidades y necesidades de

cada uno de nuestros países, que conlleva contar con una obra y un pensamiento, con un ser y un quehacer, que nos permita establecer puntos de encuentro para llevar adelante una relación dialógica vitalizadora entre nuestra teoría y nuestra práctica, y ponerla al servicio de sectores amplios de la población, de aquellos que por mucho tiempo han permanecido invisibilizados. En este marco, analizamos el por qué de la instauración de modelos que han caracterizado el quehacer pedagógico y didáctico en América Latina, y el necesario cuestionamiento a esos modelos.

2. La superación del positivismo

*Sustituir las definiciones discriminatorias entre lo académico
y lo popular y entre lo científico y lo político.
Orlando Fals Borda*

El positivismo considera como único conocimiento válido, aquel que es externo al sujeto llamado *objetivismo*. En este contexto, la epistemología se convierte en una actividad propiciadora del proyecto global conocido como neoliberalismo. Éste justifica la desaparición del *sujeto* en el proceso de construcción del conocimiento, elaborando así, una ciencia que explique exactamente cómo el docente debe enseñar y de la misma forma, cómo el estudiante debe aprender. El fin último, como plantea Bórquez (2006), es “construir un método universal al que Comenio llamó pantodidáctica. Este método debía poseer las cualidades de validez para aplicarse en cualquier escuela a nivel universal” (p. 99). Esta afirmación, evidencia que las reflexiones y acciones pedagógicas, debían tener un carácter universal y por lo tanto, el conocimiento será asocial y dependerá de lo que el objeto dicte al sujeto.

En el caso latinoamericano, como plantea Puiggrós (1981), el positivismo “no proporcionó a los intelectuales latinoamericanos los instrumentos necesarios para comprender a sus pueblos y producir una pedagogía comprometida con la transformación social” (p. 14). Así, en la época desarrollista de América Latina, entre los años ‘55 y ‘65, se dio inicio a una pedagogía funcionalista, instalándose como producto de importación. Los planteamientos difieren de las ideas originales de Dewey, y así las teorías sociológicas y pedagógicas implementadas en los Estados Unidos, dieron origen a la pedagogía del subdesarrollo manifestada en diversas teorías como la de la privación cultural. De esta forma, los modelos socio-pedagógicos importados, separan el proceso educativo del entorno social, donde tiene lugar, fragmentándolo. Entonces se reconstruye el objeto por fragmentos, que al establecer las relaciones pierden su expresión de totalidad. El problema de la capacitación de la fuerza de trabajo por ejemplo, nos plantea Puiggrós (Op. Cit.), es presentado como algo diferente a la reproducción de las relaciones sociales de producción, de donde la educación se convierte en un prerrequisito para

el desarrollo económico. Por esta singularidad, el concepto de recursos humanos surge como reducción economicista en el que el hombre es presentado como un recurso, con algo más que los aspectos técnicos de su formación, como plantea Puiggrós (1981), así:

Transformar al hombre en un reproductor del capitalismo dependiente, requiere como condición que la formación de la fuerza de trabajo se realice en los marcos de un proceso de socialización en el cual el elemento ideológico cobre más fuerza que aquel estrictamente técnico (p.17).

Por esta razón no se reconoce el carácter de transmisoras de una cultura válida a las formas educativas dominadas. Se las descalifica y sustituye por procesos educativos de las clases dominantes. Se transforma entonces a la pedagogía en ciencias de la educación y se la ordena bajo criterios eficientistas. Este modelo eficientista, lo abarca todo, desde los objetivos hasta los fines, sin dejar nada para la reflexión. Nos clasifican y organizan de cualquier forma que justifique la marginación. Esta “receta” educativa, funcionó perfectamente en América Latina en lo que se denominó las Escuelas Normales de Formación de Maestros.

Citemos un ejemplo, en la reglamentación de la escuela primaria Argentina, Ley 1420 de fecha 1884, la escuela pública es delineada con “una misión claramente *civilizadora*” (Suárez, 1994). Por lo tanto, la nueva escuela que debía erguirse como ese agente civilizador, necesitaba contar con sujetos que llevaran adelante dicha tarea. Surge así el maestro como un ejemplo digno a imitar, con cierta carga de dispositivos didácticos y a quien se le imprime en su formación, pautas metodológicas signadas por el disciplinamiento, como asevera Suárez, que comportan (op. cit.) un determinado ordenamiento psíquico y corporal de los alumnos y una precisa disposición de las tareas del maestro” (p.2). Si bien el autor se refiere a la educación Argentina, los latinoamericanos fácilmente identificamos los rasgos de esta educación, con la impartida en nuestros países. El modelo fue el mismo.

Agotado este modelo, las nuevas corrientes del accionar pedagógico, enfatizaron el trabajo eminentemente profesional del docente, su formación entraña técnicas y conocimientos instrumentales que permitan desarrollar una labor educativa más eficaz. Se descalificó la modelación del maestro-apóstol, como ejemplo digno a imitar que caracterizó al enfoque antes descrito, y se acentuó la formación tecnológica que permitiera alcanzar objetivos estrictamente preestablecidos (Becerra, 2006).

Suárez (op. cit.) vincula la cristalización de este modelo profesional a dos procesos simultáneos. El primero, de índole teórico-ideológico con sesgo neopositivista, que está relacionado con la explicación, planificación y evaluación de los sistemas educativos. El segundo, de carácter político, que estuvo vinculado a la implementación de líneas pragmáticas impulsadas por organismos

internacionales tales como la UNESCO y la OEA, y países desarrollados, a partir de la reestructuración de los mercados mundiales. Todo ello, bajo el lema de “Educación para el Desarrollo”.

Esta corriente, tuvo como base, la concepción de la educación como variable independiente del crecimiento económico, denominada por Suárez “Teoría del Capital Humano” (1994, p. 5), que impulsó cambios en la administración y control de la educación, al aplicar innovaciones tecnológicas e introducir conceptos relativos a la rentabilidad y la eficiencia. Este cambio llegó al aula, tecnificando el proceso educativo y extendiéndose a la formación de docentes guiados por el modelo desarrollista. Así al maestro se convirtió en “profesional de la docencia”, que para desarrollar este rol, requería de un nuevo y profundo entrenamiento técnico-metodológico que las escuelas normales no podían ofrecer, por lo tanto, su formación inicial se efectuaría en universidades e Institutos de Educación Superior. Según el autor, la brecha entre la concepción y la ejecución del trabajo escolar, se escindió y los docentes asumieron la tarea de transmitir conocimientos, en cuya creación no intervienen como tampoco lo hacen en la concepción de los medios adecuados para realizar la transmisión. El docente como agente educativo, está privado de las posibilidades de creación y transformación que puede desarrollar en un ambiente de autonomía protagónica.

3.El rescate necesario de un pensamiento educativo y pedagógico latinoamericano

*¿Dónde iremos a buscar modelos? La América Española es original.
Original han de ser sus Instituciones y su Gobierno. Y originales
los medios de fundar unas y otro. O inventamos o erramos.
Simón Rodríguez*

Los modelos dominantes que se constituyeron en la dinámica de las sociedades latinoamericanas, ayudaron al alejamiento de pensadores y experiencias que surgieron a partir del siglo XIX, y continuaron en el siglo XX, como expresión de las contradicciones al interior de esas sociedades, identificadas con las necesidades y demandas de las clases populares. Tal como afirma Cúneo (2004), en el prólogo de la reedición de la obra de Simón Rodríguez titulada *Inventamos o Erramos*:

La historia de América Latina, la que se hacía en su tiempo y la que se escribió sobre ese tiempo, una y otra, lo dejaron de lado, entonces y después. (Tardíamente advertimos con morosidad culpable, en qué medida los marginados de la historia ejercieron, o estaban preparados para ejercer, como gestores decisivos, pero transitando las otras veredas, las de la inconformidad, que quedaron sin el visto bueno de los cronistas consagradores.) (p. IX)

En esta “morosidad culpable”, consideramos que debemos incluirnos e incluir a amplios sectores que podríamos llamar progresistas, identificados

con una educación popular latinoamericana. De alguna manera la fuerza del proyecto de Rodríguez, que consideraba que la educación debía tener como núcleo fundamental a la población pobre y marginada, empero “fue advertida casi exclusivamente por los poderosos, y por esa razón, arrinconado, combatido, acallado, ocultado” (Puiggrós, 2005, p. 50).

Los cambios políticos dados en América Latina hacia finales de la década de los noventa, con la toma del poder de parte de actores identificados con los sectores populares, como los casos de Bolivia, Ecuador, Nicaragua, Paraguay y Venezuela, entre otros posibilitaron el resurgimiento del proyecto de Don Simón Rodríguez, en el que las políticas de inclusión, sea palabra cierta. En esta reconceptualización educativa, tuvieron lugar las acciones masivas de alfabetización en Venezuela y Bolivia, con el gran apoyo de la República de Cuba.

En ese tercio persistir de pensadores progresistas de América Latina, un siglo después de Rodríguez surgió la figura del peruano José Carlos Mariátegui (1894-1930), quien planteó un método de análisis de la realidad educativa. La educación no puede, ni debe ser analizada al margen de la estructura económica y social, proponiendo la alternativa de una nueva educación, con reconocimiento y defensa de la escuela pública.

La fragua de pensadores en el campo de la educación en América Latina no se apaga. Contamos con intelectuales como el Maestro venezolano Luis Beltrán Prieto Figueroa (1902-1993) que con su obra estimuló la crítica para examinar y entender los problemas educativos. Su obra está enmarcada en una cosmovisión amplia de lo que significa la Educación. La comprensión de qué significa actuar para superar las profundas desigualdades que caracterizan a nuestra América Latina. Así afirma:

Para formar un mundo mejor, es preciso desechar las viejas ideas, que no ofrecen cimientos seguros. Una sociedad basada en la ganancia, en el dominio de las cosas, con profundas diferencias engendradas de las desigualdades sociales, si no es proscrita definitivamente, no ofrecerá seguridad ni oportunidad para hacer al hombre dueño del mundo por él creado y para él pensado. De la sensibilidad, tino y equilibrado dominio de los dirigentes dependerá que la promesa del futuro no sea sólo de monstruoso entronizamiento de mecanismos para producir más, para dominar sobre cielo y tierra, sino también arribo al seguro reinado de la justicia, de la solidaridad compartida y del esfuerzo en común para vivir en paz. (Prieto Figueroa, L., 1979. Discurso pronunciado en el Paraninfo de la Universidad de Los Andes, Mérida, con motivo de recibir el título de Doctor Honoris Causa de la Facultad de Humanidades y Educación de dicha universidad)

Otro hacedor de la esperanza y constructor de la utopía concreta es el Maestro brasileño Paulo Freire (1921-1997). La propuesta educativa de Freire es fundamentalmente dialógica, problematizadora, crítica y liberadora. La comprensión del mundo está ligada, indisolublemente, a la acción. Sostiene:

Toda comprensión corresponde entonces tarde o temprano a una acción. Luego de captado un desafío, comprendido, admitidas las respuestas hipotéticas, el hombre actúa. La naturaleza de la acción corresponde a la naturaleza de la comprensión. Si la comprensión es crítica o preponderantemente crítica la acción también lo será (2000, p. 102)

Podríamos continuar mencionando una larga lista de pensadores que hicieron aportes significativos para una educación latinoamericana popular y crítica, pero no es esa nuestra intención. Lo que queremos resaltar es la necesidad que tenemos en América Latina, de pensar que el Sur empiece a ver al Sur para la verdadera integración. Que contamos con elementos de reflexión para construir una visión latinoamericana sobre la base de nuestros pensadores que dieron pautas para una construcción crítica de la didáctica y la pedagogía, comprometida con amplios sectores de la población, que tradicionalmente fueron y son excluidos.

4. Construcción crítica desde nuestras aulas. Caso Venezuela

Nunca he creído en la investigación académica cuyo paradigma teórico es el alto nivel de “objetividad” y “neutralidad”.

Luis Antonio Bigott.

A finales de la década de los noventa, a la par del proceso de transformación de la sociedad venezolana, se inicia la reforma curricular del nivel de Educación Básica en Venezuela, el ejecutivo nacional caracteriza la reforma como la “...innegable necesidad de emprender una profunda transformación en el sector educativo, una transformación que conduzca a producir verdaderos cambios, no sólo en las estrategias organizativas sino, mucho más importante, en las intenciones y valores inmersos en las prácticas pedagógicas”. (Ministerio de Educación, 1997). El visionario maestro Prieto Figueroa, casi una década atrás, situaba su discurso en esta línea de reflexión al hablarnos de la Educación como la más política de las actividades del hombre, asegurándonos que por medio de ella, forjamos la nación, orientamos el porvenir, e impulsamos el progreso.

Sin embargo, el camino de la transformación educativa no fue fácil. No podemos menos que apreciar, que la dinámica de nuestras aulas y las posibilidades de transformaciones efectivas en ellas queda relegada a la resistencia de docentes y estudiantes a los cambios educativos, que es la expresión, según Giroux (1990), entre otros factores, del rechazo y crítica a metodologías didácticas que han resultado castrantes en el proceso de formación de esos mismos docentes. Se ha maravillado nuestra escuela, plantea Freire (2000), y también nuestras casas de formación docente, agregamos nosotros con la sonoridad de la palabra, con la memorización de conceptos y aún de ideas, con el trabajo “sobre el educando” y no “con el educando”, dictamos ideas y temas, en lugar de debatirlos o discutirlos. Reivindica también el maestro Freire, la situación social de la formación de los educadores, cuestión discutida, y cuestionada,

en investigaciones de larga data también por otro maestro venezolano, Luis Bigott (1975). En las cuales se refieren al maestro con términos como los siguientes: “El maestro venezolano tiene un saber enciclopédico y repetitivo; simplemente informa y la mayoría de las veces obliga a sus educandos a un aprender memorístico” (p.8). El propio Bigott nos alerta sobre estas conclusiones cuando señala: “Estas verdades son expuestas en un lenguaje frío-metodológico se dice que se aísla el fenómeno educativo del contexto social en el cual se desarrolla. Nosotros nos pronunciamos contra este tipo de investigación”. Debemos reconocer que nosotros mismos, hemos caído más de una vez en esta trampa, sin comprender que nuestra situación como docentes se debe cada vez más a la globalización e imposición de no tan sólo políticas educativas, sino también y muy esencialmente, de políticas económicas y sociales de corte neoliberal de las que aún no nos hemos deslastrado.

Se hace necesario entonces, elaborar algunos elementos que permitan una aproximación cualitativa a una didáctica crítica, reflexiva, liberadora, que pueda ser construida en y desde la praxis misma, en un proceso de reflexión, acción y construcción social donde, como afirma Freire (1974, p. 39) “el sujeto se torna capaz de percibir en términos críticos la unidad dialéctica entre el sujeto y el objeto”, con un respaldo teórico que la sustente, algo que no debemos confundir con “verborrea” en el sentido Freiriano. En este contexto “teorizar”, es contemplar, comprobar, vivir la realidad en contacto crítico y analítico de ella. Por lo tanto, la respuesta a esta búsqueda metodológica no puede ser la aceptación incondicional, la acomodación de la postura de nuestros estudiantes a la nuestra, es decir, las posiciones acríticas y contemplativas, la educación, como plantea Freire (op. cit), exige “...una permanente postura reflexiva, crítica, transformadora”.

La formación de los docentes que lleven adelante esta didáctica, no puede ser constante y predecible (lo que no implica improvisación), pues este tipo de educación, no prepara a nuestros futuros docentes para las aulas que son heterogéneas, y con alto grado de incertidumbre, ni para la vida misma. Así, debemos priorizar la construcción y reconstrucción de conceptos, elaboración de conjeturas, resolución de problemas, adquisición de destrezas básicas de observación, reflexión y acción, es decir, que los docentes adquieran procesos que le permitan comprender y transformar su medio. Porque como dice Freire:

Toda comprensión corresponde entonces tarde o temprano a una acción. Luego de captado un desafío, comprendido, admitidas las respuestas hipotéticas, el hombre actúa. La naturaleza de la acción corresponde a la naturaleza de la comprensión. Si la comprensión es crítica o preponderantemente crítica la acción también lo será. (Freire, 2000, p. 102).

En función de este cometido, priorizamos los aprendizajes en cooperación, y tal y como afirma Martí:

Los jóvenes se animan, discuten al maestro, al texto, al libro de consulta. Tienen cierto espíritu volteriano, que hace bien. Rechazan la magistral imposición, lo que también es bueno. Anhelan saber para creer. Anhelan la verdad por la experiencia; manera de hacer sólidos los talentos, firmes las virtudes, enérgicos los caracteres. (1990, p. 44).

Proponemos también, la utilización de diferentes formas de organización social del aula, propiciando el trabajo en grupos pequeños donde sus miembros sientan la necesidad de defender sus ideas y argumentos, frente a las de sus pares y del docente, con el acompañamiento adecuado de ese docente como mediador del proceso de aprendizaje. Este planteamiento cobra vigor al entender que el estilo de relación que predomina en los salones de clase, es el autocrático (Angulo, 1998).

Entendemos así la Educación como “un ente particular cuya realidad nos aparece con presencia efectiva en el hombre... Por su presencia efectiva, índice de su existencia real, queda la educación fuera del ámbito de los entes lógicos... La educación es en el hombre, procede del hombre, en virtud del hombre y se ordena al hombre...” (González, 1985, p. 17-19). Por tanto, si el objeto de la educación es el hombre, que es una realidad, que es cambiante y no posee continuidad ontológica ni necesidad lógica, entonces el conocimiento pedagógico no es -por definición- seguro, cerrado, dogmático, porque el objeto sobre el que reflexiona, es el hombre. Un ser no acabado, sino por el contrario, una construcción constante. La pedagogía así concebida, es praxis que se constituye a partir de la reflexión sobre una acción humana que es libre y que está conformada por la educación, esta reflexión no es acabada, ni prescriptiva y debe reinterpretar constantemente su comprensión sobre el quehacer educativo.

5. Algunas reflexiones para un final en construcción

*Fuera de rehacer el mundo con mi praxis
al lado de otras praxis, no hay cómo tener esperanza.
Paulo Freire*

No podemos, ni debemos, concluir esta reflexión teórica, sin aceptar la premisa de la dualidad existencial presente en nuestra condición de educadores. Cuando intentamos soñar con estudiantes críticos, reflexivos y cada vez más independientes, nuestro desempeño y la propia institución en la que ejercemos la docencia, coartan ese sueño. Debemos cumplir con ella al desarrollar un determinado currículo, con unos parámetros de evaluación predeterminados y en la mayoría de los casos inflexibles, en un lapso de tiempo estrictamente administrado y en espacios físicos que generalmente no son los más apropiados, con una estructura académico-administrativa medieval que tarda demasiado en adaptarse a las nuevas formas de conocimiento y de producción del mismo y que cada día se separa más de los avances y reivindicaciones sociales que nuestro

pueblo ha construido. Esta situación nos plantea conflictos que debemos asumir, así como la dualidad misma. No será posible alcanzar nuestros sueños como educadores, sino nos incluimos nosotros mismos dentro de esa dualidad, pero aún esto no basta, asumir es imprescindible, sin embargo no cambia la situación. Freire (sf), nos plantea que la transformación del mundo, implica una praxis transformadora, pero al mismo tiempo, nos alerta que una praxis transformadora demanda conciencia, aunque ésta no se constituya tan sólo a través de la praxis transformadora, es necesario, según el autor, asumir "...una tensa relación dialéctica entre percibir que no soy, pero soñar con ser" (p. 1). Bajo este planteamiento, iniciamos lentamente el camino de la transformación de nuestra praxis pedagógica, conscientes de las contradicciones presentes en ella y más aún, en nosotros mismos como docentes.

Para esa transformación, también consideramos necesario compartir lo que decía Marx hace más de un siglo atrás: "no es la conciencia del hombre lo que determina su ser, sino, por el contrario, el ser social es lo que determina su conciencia". Es indispensable la construcción del ser social latinoamericano, está disperso en muchas piezas de un rompecabezas que aún está por armar. Tenemos las piezas que en casi doscientos años se han venido fraguando, hemos tenido los pensadores con sus aportes pedagógicos y didácticos, continuamos generando ideas, se han llevado a cabo experiencias y movimientos que han dejado huellas en muchos de nuestros países latinoamericanos. De manera paulatina, lenta pero indetenible, se ha venido conformando la conciencia social que permite la emergencia de movimientos políticos comprometidos con las luchas ancestrales de nuestros pueblos. Es el momento en la América Latina, de entender la integración como un proceso compartido de compromiso entre todos, donde los aportes de una pedagogía crítica, sean punta de lanza de ese proceso.

Bibliografía

- Angulo, G.** (1998). *Construyendo una Didáctica para el Curso Investigación Educativa. Una Experiencia con Investigación-Acción en el Aula en el IPC*. Trabajo de ascenso no publicado. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Instituto Pedagógico de Caracas, Caracas.
- Becerra, R.** (2006). *La Formación del Docente Integrador Bajo un Enfoque Interdisciplinario y Transformador -Desde la Perspectiva de los Grupos Profesionales en Educación Matemática-* Tesis Doctoral no publicada. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Instituto Pedagógico de Caracas, Caracas.
- Bigott, L.** (1975). *El Educador Neocolonizado*. Caracas: La Enseñanza Viva.
- Bórquez, R.** (2006). *Pedagogía Crítica*. México: Trillas.
- Cúneo, D.** (2004). Aproximación a Simón Rodríguez. En Rodríguez, Simón. *Inventamos Erramos*. Caracas: Monte Ávila.

- Freire, P.** (2000). *La Educación como Práctica de la Libertad*. (10^{ma}. ed.) Madrid: Siglo XXI de España.
- (1974). *Pedagogía del Oprimido*. (13^{ra}. ed.) México: Siglo XXI.
- (sf). *Paulo Freire. Interrogantes y Propuestas*. . (Documento en Línea). Disponible: http://www.psicologiasocial.esc.edu.ar/freire_2.html. (Consulta: 2008, Octubre 10).
- Giroux, H. A.** (1990): *Los Profesores como Intelectuales. Hacia una Pedagogía Crítica del Aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- González, A.** (1985). *Filosofía de la Educación*. Buenos Aires: Troquel.
- Martí, J.** (1990). *Ideario Pedagógico*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Marx, C. y Engels, F.** (1978). *Obras Escogidas. Tomo I*. Moscú: Progreso.
- Ministerio de Educación.** (1997, Octubre). *Currículo Básico Nacional: Programas de Estudio de Educación Básica*. Caracas: Autor.
- Prieto Figueroa, L.** (1979). Discurso pronunciado en el Paraninfo de la Universidad de Los Andes, Mérida. En Prieto Figueroa, L. (1984). *Principios Generales de la Educación*. Caracas: Monte Ávila.
- Puiggrós, A.** (2005). *De Simón Rodríguez a Paulo Freire. Educación para la integración iberoamericana*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- (1980). *Imperialismo y educación en América Latina*. México: Nueva Imagen.
- Rojas Olaya, A.** (2008). Currículo de la indignación: aportes humanísticos y sociocríticos al Currículo Nacional Venezolano. *Integra Educativa*, I(2), 149-173.
- Suárez, D.** (1994). Normalismo, Profesionalismo y Formación Docente: notas para un debate inconcluso debate inconcluso. (Documento en línea). Disponible: <http://www.educoas.org/portal/bdigital/contenido/laeduca/laeduca118/articulo3/index.aspx?culture=en&navid=221>. (Consulta: 2007, Octubre 15).

