

La formación docente como proyecto político*

César Pérez Jiménez
Universidad del Zulia
E-mail: cesarperezjimenez@yahoo.es

Resumen: La formación de docentes es considerada un asunto focal para el avance de políticas educativas coherentes con los planes de desarrollo del país. La necesidad de pensar, de manera crítica y reflexiva, sobre un proyecto político para la formación docente centrada en saberes sociales, surge de la intención de promover la liberación epistemológica que revierta los esquemas de dominación producidos por las luchas de clases, en un contexto histórico-social emancipador, justo y democrático, centrado en la valoración de la intersubjetividad como práctica de civilidad. Preguntarse cuál proyecto político para cuál formación docente, conlleva subrayar la interculturalidad y las subjetividades como saberes políticos implicados en acciones para la revolución cultural de la formación, entendida como proceso dinámico y transformador de la praxis educativa.

Palabras clave: formación docente, saberes sociales, interculturalidad, proyecto político educativo

Abstract: Teacher training is considered a focal issue for the advancement of educational policies consistent with national development plans. The need to think critically and reflectively on a political project for teacher training focused on social knowledge arises from the intention to promote the release epistemological reversal of dominance patterns produced by the class struggle in historical context and social emancipation, justice and democracy, focusing on the valuation of intersubjectivity as a practice of civility. Wondering what the political project for teacher training which

* Fecha de recepción: 31-03-2009.
Fecha de aceptación: 17-07-2009.

Pérez J., César. *La formación docente como proyecto político*. **Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales**. Mérida-Venezuela. ISSN 1316-9505. Julio-Diciembre, N° 15 (2009): 311-353.

entails stress multiculturalism and political subjectivities and knowledge involved in action for the cultural revolution of the training, understood as dynamic and transformative educational practice.

Key words: teacher education, social knowledge, multiculturalism, educational political project.

Résumé: La formation des enseignants est considérée comme une affaire fondamentale pour le progrès des politiques éducatives cohérentes avec les plans de développement du pays. Le besoin de penser, de manière critique et réfléchie, sur un projet politique ayant pour but la formation des enseignants visant des savoirs sociaux, surgit à partir de l'intention de promouvoir la libération épistémologique afin de transformer les schémas de domination qui en résultèrent des luttes de classe, à l'intérieur d'un contexte historique et social émancipateur, juste et démocratique axé sur la mise en valeur de l'intersubjectivité comme pratique de civilité. Si l'on veut savoir quel projet politique correspond à quelle formation enseignante, il faudrait tout d'abord souligner l'interculturalité et les subjectivités comme savoirs politiques impliqués dans des actions pour la révolution culturelle de la formation en tant que processus dynamique et transformateur de la praxis éducative.

Mots clés: formation enseignante, savoirs sociaux, interculturalité, projet politique éducatif.

1. La formación docente como problema histórico-político

En una publicación previa ya habíamos abordado el problema de la formación docente considerando, en una perspectiva descriptiva, que esta práctica se ha producido por efectos de reformas educativas que la precisan como una acción estratégica circunstancial (Pérez, 2003). Esta postura subraya la aceptación de formas de conocimientos y tecnologías neoliberales, con miras a paliar la pesada carga que representa la formación de educadores y educadoras quienes deben responder al llamado de las fuerzas discursivas globales, en franca desestimación de sus realidades originarias.

En este trabajo ilustraremos la formación de docentes¹ a partir de la consideración de éstos como actores públicos y reflexivos, solicitados para fundar y poner en marcha un proyecto político libertario como base de una educación posible que responda a las demandas socio-culturales actuales. Enfatiza la formación como un proceso que fortalece el espíritu ético del docente y su compromiso con los cambios sustanciales que demanda la sociedad nacional para enfrentar los desafíos políticos e históricos; pero, sobre todo, se entiende como un compromiso personal, que implica un esfuerzo por estar a la altura de la tarea pedagógica y asumir la moral necesaria para orientar la actividad pedagógica y los proyectos académicos de los que es responsable (cfr. Freire, 2006a).

El propósito central de la discusión es analizar, crítica y reflexivamente, la necesidad de fundar la formación docente en un proyecto político pedagógico centrado en saberes sociales, que al promover la liberación epistemológica revierta los esquemas de dominación producidos por las luchas de clases en un contexto histórico-social emancipador, justo y democrático, anclado en la valoración de la intersubjetividad como práctica de civilidad. Para ello, la revisión crítica de las teorías sociales es un asunto inaplazable, pues supone la interpretación concreta de los hechos históricos, así como la emergencia de protagonistas culturales comprometidos con el desarrollo democrático del Estado y la emancipación social para fortalecer la igualdad de condiciones entre subjetividades diferentes y diversas.

En este sentido, la educación debe asumirse como problema histórico-cultural donde convergen diversos sectores, hechos y actores, orientados a vincularse comprensivamente con las condiciones sociales que demandan un discurso dialéctico entre ideología, poder y educación (Freire, 2006a; Leistyna, 2007; McLaren, 2007). El hecho educativo demanda prácticas formativas centradas en reflexiones sobre las relaciones de poder histórica

y socialmente determinadas, de las cuales emerjan importantes procesos de autorreflexión y autoactualización en torno a las razas, clases, capacidades físicas, sexualidades, géneros y comportamientos sociales derivados de los órdenes económicos circulantes, tanto en lo interno como en lo externo de los grupos de clases (cfr. Bourdieu, 2002); y que establecen un orden conceptual y práctico sobre la democracia, equidad y justicia social, dirigido a construir acciones transformadoras de resistencia pedagógica ante la dominación y exclusión social.

No obstante, pese a los innumerables debates y opiniones generados en torno a las problemáticas que acusa la educación en el contexto global y local, ésta sigue siendo el gran producto que las empresas y organizaciones multilaterales emplean a favor de la explotación desmedida de ciudadanos y ciudadanas que aspiran a incorporarse en los sistemas productivos para una vida justa y digna, y que tienen puestas sus expectativas de éxito en la educación (formal) sin encontrar en ella respuestas socialmente pertinentes. A esto se le suma la acentuación del mercantilismo educativo como política social neoliberal y, concomitantemente, la exacerbación de la exclusión educativa, la reducción de la esperanza de vida escolar y la descalificación del docente como actor social comprometido con su profesión. En resumidas cuentas, la crisis educativa, bocetada en estas líneas, es reflejo de la crisis ética y política que confrontamos los pueblos latinoamericanos cuando intentamos adosarnos a los modelos capitalistas, inspiradores de subjetividades únicas e individualizadas, poseedoras de un conocimiento totalitario y universal.

Las realidades docentes se caracterizan por librar una dura pelea ante el discurso globocéntrico, des-territorializado y des-temporalizado, que deslegitima la valoración ciudadana de prácticas simbólicas producto del sentir latinoamericanista. 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; de modo que, vivimos la educación de acuerdo a la dominación intelectual que caracteriza el pensamiento colonial.

La formación docente es, incluso, producto de mecanismos de control formulados a partir de la desconcientización social, histórica y cultural que definen las prácticas e imaginarios colectivos, reflejadas en las prácticas educativas como acciones carentes de significados y sentido histórico-social. La falta de proyectos educativos dialógicos y orientados por claras intenciones de emancipación cultural, repercute en la estandarización de los grupos sociales y la minimización de instituciones estatales avocadas a los cambios histórico-culturales, requeridos como parte de la revolución de la conciencia hacia una legítima valoración de la diferenciación cultural (Guevara, 2007; McLaren, 1997).

Como complemento, las instituciones de educación superior no responden a las demandas exigidas por las transformaciones educativas planteadas por efectos de los cambios políticos y sociales. Mientras advertimos cambios políticos influyentes en el contexto educativo, la formación universitaria de docentes sigue enquistada en la reproducción tecnológica de conocimientos producidos según planteamientos neoliberales sobre la ciencia y la tecnología. De modo que la labor social de formar docentes críticos y reflexivos es, cada vez más, una tarea desarticulada culturalmente y sin propósitos claros, dadas las limitadas ofertas académicas que embanderan su formación profesional, al menos en Venezuela. En todo caso, las universidades están convocadas a promover la ruptura disciplinar que las caracteriza y comprometerse con las transformaciones políticas y sociales, orientadas a la inclusión social y democrática de las subjetividades diferenciadas, mediante la adopción de formas complejas de diálogos disciplinares.

Aunque el carácter interdisciplinario de la formación docente ha ocupado a unos cuantos investigadores, quienes han aportado contribuciones para mejorar las prácticas formativas desde diversos puntos de vista, es incuestionable que han enfatizado las transformaciones del conocimiento docente con respecto al hecho educativo como objeto de análisis científico (Imbernón, 1999a,b; 2001a,b; 2002; Marcelo, 1999; Tardif, Lessard y Lahaye, 1991); explicando la formación docente según tipologías dinámicas circulantes en torno a las transformaciones políticas y teóricas expuestas en el discurso neoliberal. Según tales circunstancias, el fenómeno educativo, de acuerdo a las demandas del libre mercado inscritas en las concepciones capitalistas sobre la ciencia y la tecnología, establece que dicha formación busca concentrarse en el aprendizaje de estrategias didácticas para la enseñanza de contenidos disciplinares específicos, cuyo fundamento teórico se concentra en corpus científicos convertidos en recetas pedagógicas, careciendo de reflexión sobre los valores histórico-culturales cotidianos (Pérez, 2004).

Particularmente, la formación del profesorado venezolano se tambalea ante la adopción de un proyecto político pedagógico que aspira a regentar las prácticas educativas nacionales según idearios historicistas que encubren otras realidades; bases histórico-culturales innegables, pero no centrales, para la construcción del imaginario educativo nacional. Esta tendencia formativa se apoya en la adopción del Diseño Curricular del Sistema Educativo Bolivariano, el cual procura transformar la escuela en un espacio público para la integración de la diversidad social y cultural de todas y todos los venezolanos, mientras que asume la educación como el vínculo principal para la promoción del saber, asociado a la formación de virtudes sociales y prácticas liberadoras (cfr. Art. 3, Constitución de la República Bolivariana de Venezuela).

En medio de diversos conflictos académicos, sobresale el reiterado desamparo de la formación filosófico-pedagógica y la

controversia desatada por los desvaríos teórico-metodológicos de las recientes propuestas de reformas curriculares, a propósito de las múltiples transformaciones que vive el pueblo venezolano en torno a la revolución bolivariana.² En esta, encontramos la idea de un historicismo radical que obvia las propuestas vanguardistas de la educación, las cuales abogan por la construcción de una sociedad plural, justa y democrática en la que podamos participar todos y todas, sin otras limitaciones que no sean las producidas por razones biológicas y personales y no en un solo aspecto de la diferencia, centrado en lo étnico y racial. Según este panorama, la necesidad radica en la construcción de un proyecto político-pedagógico, cuyos análisis histórico-sociales incorporen y materialicen las diversas problemáticas surgidas de las luchas de clases, relacionadas con la democracia, equidad y justicia social.

Este escenario revela la indiscutible oportunidad que tenemos las y los venezolanos (y latinoamericanos) para un debate político-educativo, orientado a concebir prácticas formativas tendentes a la comprensión de las luchas de clases más allá de la simple razón económica que describe las asimetrías sociales basadas en las fuerzas laborales y de producción. Esto contrae un compromiso mayúsculo de todos y todas centrado en aprender hábitos verdaderamente revolucionarios, en términos de una transformación cultural de la conciencia colectiva (McLaren y Jaramillo, s/f). Esta lucha transformadora debe atender aspectos centrales de la civilidad, concentrándose en la caracterización de las luchas de clases sobre la base de la elección de la orientación sexual y/o religiosa, los modos de vida asumidos, la posesión desigual de bienes intelectuales y productivos económicamente, incluso por las formas como se construyen las relaciones sociales en la cultura de la tecnofilia, el patriarcado, la supremacía blanca, entre otras categorías igualmente importantes.

Los planes de formación de los cuerpos profesoriales venezolanos, responden a escenarios puntuales, orientados por

reformas específicas que enfatizan la formación curricular y permanente; asimismo, estos docentes carecen de un plan de carrera pedagógica congruente con las demandas histórico-sociales del Estado, lo cual, en gran medida, es consecuencia de la disyuntiva epistemológica y metodológica reinante en la relación universidad y cotidianidad educativa (Pérez, 2004). Y cuando ocurre alguna reforma, las prácticas formativas enaltecen la naturaleza consumista de productos intelectuales educativos, provenientes del acentuado repunte de los desarrollos económicos, tecnológicos y productivos del sistema mundo capitalista. Entonces, se pretende emancipar la educación basándose en *refritos y otros desechos teóricos* que, definitivamente, insultan las posibilidades de reflexionar críticamente sobre nuestras propias realidades socio-históricas y pedagógicas.

Frecuentemente, surgen situaciones encontradas entre la práctica educativa y los lineamientos legales emanados por las instancias gubernamentales, protagonizados por la desarticulación del discurso político-educativo con la práctica pedagógica y viceversa; mientras que las y los docentes siguen confiando sus prácticas a teorías homogeneizadoras del aprendizaje y la evaluación.³ Estas, como falsedades pedagógicas, se incardinan en los cuerpos profesoriales quienes asumen sus principios teóricos como recetas metodológicas, desentonando con el proyecto educativo nacional centrado en el humanismo social.

Mientras avanzan las propuestas de cambios curriculares y políticos en el ámbito educativo, los docentes en su práctica, desde y en la escuela, siguen asumiendo esos recetarios metodológicos derivados de la psicologización de la educación como modo de colonización epistémica sobre el ser-y-saber (Pérez, 2007, 2008), haciendo que los docentes sigan el dictado de las mega-teorías inspiradas en las lógicas de dominación del capital. Estas prácticas son reforzadas con los esquemas de supervisión ejercidos por los

funcionarios educativos como práctica administrativa y gerencial; esquemas que son adoptados como medidas coercitivas impuestas sobre los docentes, al estar obligados a cumplir instrucciones antagónicas a la prosecución de un proyecto de país centrado en el humanismo social.

Tales planteos conducen la confrontación disciplinaria para enfrentar los desafíos de sociedades abiertas, cuyas miradas intenten abarcar imágenes plurales, diversas y diferentes; lo cual constituye adoptar sentidos dialógicos entre las teorías sociales y los hechos culturales que esbozan las prácticas identitarias y ciudadanas básicas para una educación crítica posible. Una educación posible que motorice un proyecto político libertario centrado en una formación docente reflexiva, a favor de la autonomía social y la lucha por la equidad cultural como modo de convivencia dialógica entre personas de distintos sectores socio-culturales (Freire, 2006a; McLaren, 1997, 2001; Nair, 2006).

Requerimos, en todo caso, una formación política y cultural de los y las docentes venezolanas, la cual satisfaga los propósitos histórico-culturales inmersos en las nuevas propuestas curriculares nacionales. Y para lograr tales fines, asumiremos una visión inter-trans-disciplinaria sobre la formación docente que vaya más allá de la recepción y reproducción de conocimientos petrificados en tecnología neoliberales.

Afirmamos que, no sólo la transformación o reforma curricular es necesaria, sino también, priorizar la educación política de la ciudadanía docente, pues en tanto actores sociales que reproducen prácticas hegemónicas, deben ser convocados a la liberación de sí mismos y de los otros. Pero este compromiso ético debe comenzar en uno mismo, como parte de un colectivo social responsabilizado por la formación del espíritu ético-moral que reclama la construcción de un proyecto de país democrático, justo y liberador (Foucault, 2003; Freire, 2006a).

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 metadiscursos dominantes y desprovistos de inherencia social. La orientación está en asumir la convivialidad como práctica de civilidad, ilustrada por valores éticos y morales que subrayen la construcción social de saberes como un acto concreto e intersubjetivo de responsabilidad histórica y cultural ante la inmanente dominación de las clases.

Las prácticas formativas esperadas y pensadas, pero no planeadas, deben apuntalar el desprendimiento epistémico y ontológico sobre los que se ha construido el ser-y-saber desde la ideología dominante (Pérez y Vázquez, 2006). Este compromiso social requiere de actores reflexivos y críticos, asumidos como intelectuales y profesionales públicos, comprometidos con la construcción de espacios de libertad, para transformar la política cultural en política pública ciudadana (Giroux, 1990, 2003). Por ello, la formación de docentes centrada en saberes sociales procura generar in-conclusiones potenciales, que la orienten para orientarla como proyecto político-cultural y emancipador del pensamiento educativo-social dominante.

2. Supuestos para un proyecto político de formación docente

Reconocer la formación docente como problema histórico-político orienta nuestra reflexión sobre la necesidad de un proyecto que la fundamente, en el que se expongan ciertas intenciones centrales. Ahora bien, partamos de una hipótesis problematizadora: la formación docente demanda centrarse en la producción crítica de saberes sociales emergentes de la convivialidad mediada por la interacción colectiva cultural, para que responda a los desafíos

históricos y políticos de una educación cívica para la construcción de la democracia, equidad y justicia social.

El proyecto político-formativo pensado debe partir de la asunción de múltiples guiones transformadores para la restauración de las vinculaciones entre las distintas cotidianidades envolventes y contextuales, las cuales emergen de la participación social de los actores educativos en aspectos pedagógicos relacionados con la construcción de un imaginario educativo ciudadano que atienda la diferencia y la diversidad como fundamento para la construcción de identidades y subjetividades individuales y colectivas. Esta idea de proyecto político-formativo pretende fundarse en construcciones simbólico-materiales que puedan ser concretadas por los diferentes actores sociales en escenarios específicos, donde la organización escolar se instituye como benefactora del progreso local, cuyo norte es el desarrollo crítico y reflexivo de la docencia como praxis social, pública y cultural. Un proyecto político de formación docente se centra en

desarrollar un lenguaje que pueda abordar el tema de la creación de prácticas de enseñanza alternativas capaces de romper la lógica de la dominación, [...], [y generar compromisos] con la articulación de un lenguaje que contribuya a examinar el campo de la formación docente como una nueva esfera pública, una esfera que procura recobrar la idea de la democracia crítica como movimiento social que apoya el respeto por la libertad individual y la justicia social (Giroux y McLaren, 1998: 26).

Tal planteamiento subraya la renovación de lenguajes liberadores y contra-hegemónicos, en contraposición con aquellos que aspiran a eternizar la dominación intelectual suscrita en el currículum y las prácticas pedagógicas, para lo cual es necesario promover algún tipo de movilización social para la construcción de discursos liberadores, que nos confronte con los contextos interaccionistas para interrogar desde la praxis lo que ellos son capaces de ofrecer para debatir, apropiarse y aprender de aquellos

saberes sociales necesarios para vivir en una democracia participativa y redistributiva (Guttman, 2001; Santos, 2004). Acto que demanda una voluntad activa de participación en la sustitución radical de las posturas dominantes, procurando la ocurrencia de otros espacios sociales y otras prácticas culturales capaces de fortalecer el espíritu de novedad que requiere la acción educativa.

Según este contexto, para Giroux y McLaren (1998), como para Giroux (2001, 1990), la intención de replantear la formación docente como proyecto político-cultural conlleva dos propósitos focales. Primero, valorar a los docentes como intelectuales actuantes, orientados a establecer los espacios públicos para la legitimación de la vida democrática; y segundo, que los estudiantes puedan vivenciar subjetivamente tales espacios para el crecimiento ético y moral, así como percibirlos como espacios simbólicos donde sucede la construcción-alter de la democracia.

Esto sugiere atender tales categorías como saberes construidos socialmente, lo que implica "...que el mundo que habitamos como individuos está simbólicamente construido por la mente (y el cuerpo) a través de la interacción social y depende [...] de la cultura, el contexto, la costumbre y la especificidad histórica." (Giroux y McLaren, *Ibíd.*: 57). Y es ese, el contexto primario en el que deben materializarse las prácticas democráticas tendentes a reinventar las relaciones sociales de producción de modo equitativo, de cara a fortalecer la participación social fundamentada en la inclusión de ciudadanos y ciudadanas.

En este caso, la formación docente debe anclarse en la problematización comprensiva del tiempo social que enrumba las relaciones sociales relativas a las ciudadanías, la democracia y la justicia de clases; confiriéndole valor histórico a las acciones concretas-simbólicas que definen los órdenes culturales cotidianos inscritas en la producción identitaria, en tanto asunto focal de la práctica formativa. Esta argumentación aleja la formación de una

visión asistencialista y tecnocrática, comprometiéndola con un proyecto político fundamentado en a) la concordancia teoría-práctica, b) el reconocimiento de las relaciones sociales como fundamento de esa vinculación, c) la construcción de saberes sociales coherentes con los tiempos históricos, entendidos como posibilidad y opción para la transformación a partir de ellos mismos, y d) la ideologización crítica de la vida colectiva, entendiéndola como compromiso convivido a partir de la relación entre distintas culturas y orientada a la lectura del mundo desde la asunción de ser persona-actuante en él (Freire, 2006b).

Para el logro de estos propósitos, la formación del profesorado debe “ingresar en el campo de los saberes surgidos de las complejidades y las incertidumbres histórico-culturales” (Pérez y Vázquez, 2006: 389), e incorporar aquellos socialmente productivos que dejen constancia de que la educación es un acto político en sí misma, pues se refiere a un acto de convivialidad y socialización históricamente comprendido. Pues, a decir de Marx (2002), la educación del profesorado debe ser considerada como una forma de práctica-crítica, orientada a la formación de la conciencia colectiva comprometida con prácticas transformadoras.

Con ello, la práctica formativa se asume como una tarea política, dado su compromiso ético con la transformación de las realidades cívicas que han sido desatendidas por los sistemas capitalistas, en su afán por asegurar la dominación del ser-persona y la expansión totalitarista de un conocimiento universal. Ésta apunta a una formación pedagógica, no sólo de docentes, sino también de educandos y sus seres cercanos; pero también involucra el contexto social de quien enseña. En suma, se trata de una formación para la ciudadanía desde la convivencia entre diferentes, que incorpora el diálogo reflexivo sobre cuestiones inscritas en las cotidianidades sociales y culturales que son construidas históricamente; por lo cual, le atribuye a la educación un carácter político basado en la

alfabetización crítica para la lectura del mundo de relaciones entre diferentes (Andreola, 2006; cfr. Fonet-Betancourt, 2004, 2000; Torres, 2006).

McLaren (2007) sostiene que la educación no puede ser políticamente neutral, pues los efectos producidos por ésta repercuten en la integración social de las personas y es un acto formativo que las inmiscuye al momento de concretar un proyecto de país según órdenes histórico-políticos específicos. Dice el autor que todos los pensamientos, actos y relaciones son políticas en su sentido ideológico y, ciertamente, la educación es parte de ello pues desde una perspectiva crítica, es producto de las macroestructuras políticas que nos definen como seres con experiencias de vida, que debemos adquirir una visión dialéctica de la vida social.

De acuerdo con Freire (2006a), enseñar exige reconocer que la educación es ideológica. La ideología en educación, no la ideología educativa, amplía o cierra las perspectivas sobre las experiencias humanas que experimentamos tanto docentes como estudiantes. Al tiempo que somos parte de un contexto simbólico y social en el que actuamos, le otorgamos sentido a los hechos que ocurren como efecto de nuestra inacabada y constante interacción social. La ideología en educación permite "...una comprensión del hombre y de la mujer en cuanto seres hacedores de historia y hechos por ella, seres de la decisión, de la ruptura, de la opción..." (p. 123); actuación que reclama enfáticamente que nos consideremos seres éticos encaminados hacia una formación centrada en la ética social, que permita reflexionar sobre la formación pedagógica como asunto de carácter moral.

Surge entonces la interacción social como productora de saberes sociales, que actúa como reflejo del mundo político material e intersubjetivo, además como contexto simbólico de relación humana. En ésta, los saberes pueden ser entendidos como modos de construcción de categorías identitarias basadas en representaciones surgidas de

la acción dialógica en contextos sociales específicos, mediante la localización socio-cultural de ideas y acciones que son confrontadas en el encuentro material y dialéctico subjetividades-mundo; en el marco de prácticas de significación cultural mediadas por actos lingüísticos y ontogenéticamente surgidas, que desvelan el acto de ser-y-estar en y con el mundo material auto-producido y circundante.

La mundaneidad, categoría histórica y objetiva a la que venimos haciendo referencia, en la perspectiva dialéctica y como contexto simbólico, esboza el carácter objetivo inherente a aquellas formas de conocer el mundo a partir de la interacción social, histórica y cultural, que fundamenta la construcción del mismo como una resultado de un proceso de desarrollo (Berger y Luckmann, 1979; Davidov, 1988; Duveen y Lloyd, 2003; Vygotsky, 1982, 1983). Esta ha conducido a entender el “...pensamiento humano [según] la comprensión del proceso histórico... basada en el análisis de los caracteres específicos y en los hechos sociales...” (Kelle y Kovalson, 1975: 20); por lo cual, todos y todas somos hacedores de filosofías, de un tipo de filosofía espontánea que se halla contenida en el lenguaje mismo, en el sentido común y en las actividades populares cotidianas, y que son expresión de la apropiación material de la naturaleza como acto de significación subjetiva y objetiva (cfr. Gramsci, 1999; Leontiev, 1973; Vygotsky, 1983).

Este argumento apunta a develar que el carácter práctico subyacente al hecho histórico, construido social y políticamente, colinda con las posibilidades permanentes de transformación desarrolladas por los actores sociales en un tiempo social problematizado y en interacción dialógica, no fuera de estos procesos. En este sentido, somos actores productores de historia y nuestro presente es un hecho histórico que contiene marcas del ayer que permiten (continuar) problematizando el futuro como un continuo de concienciación sobre las realidades que vivimos colectivamente (Freire, 2006a, 2001).

Formular un proyecto político de formación del profesorado amerita el compromiso ético con la lucha colectiva por la justicia social; en la que este cuerpo profesional, se oriente a reconocer los espacios de dominación que ordenan las subjetividades sociales en cuerpos pensados como máquinas reproductoras, así como en develar cómo la formación curricular, suscrita al contexto universitario, adelanta acciones contundentes hacia esa dominación. Es más, durante la formación curricular como la inicial o profesional, los docentes y futuros docentes deben suscribirse a modos de conducta predeterminados por normas y reglas sociales, cuyo fin último es la observancia y el control sobre la base de la prohibición, mutismo e inexistencia (Foucault, 1999, 2006).⁴

Pero también, la formación de educadores debe ser reconocida como una práctica de lucha por la justicia social, fundamentada en la conciencia de clases. Los y las docentes están convocados a ser constructores de teorías reflexivas que converjan en la comprensión crítica y emplazada de la igualdad, entendida como un valor democrático capaz de garantizar la participación sobre la base del diálogo entre diferentes en contextos sociales históricamente producidos. Este argumento se traduce en acciones concretas para la valoración del otro y la otra como parte de los mundos de relaciones sociales, en los que aspectos tales como las diferencias de géneros, preferencias sexuales, religiosas, políticas y las narrativas étnicas y raciales, sean materialización de los encuentros entre diferentes, mediante un proceso de diálogo centrado en la escucha diversa y respetuosa.

El diálogo entre diferentes debe ser acuciosamente crítico de las fuerzas de mercado que fluyen hacia la homogeneización cultural de los pueblos. Concordar con una práctica de ruptura epistémica que lleve a potencializar las prácticas de renovación política contra las hegemonías culturales y de dominación social, en el que el multiculturalismo crítico y de resistencia viene a sentar las bases para la acción colectiva transformadora (Leistyna, 2007; McLaren,

1997; McLaren y Jaramillo, s/f). Este multiculturalismo, ahora comprendido como una fuerza relacional entre culturas y nunca como la relación de culturas, busca concretarse a través de prácticas emancipadoras y concientizadoras orientadas a la enseñanza de la libertad individual y colectiva, así como al compromiso ético con la emancipación de la diferencia y la diversidad, creando lugares idóneos para la vida tolerante entre personas heterogéneas.

Tales prácticas deben contar con una plataforma estratégica que las fundamente, de cara a confrontar la crisis ética vista en el interior y exterior de las prácticas simbólicas significativas para el crecimiento cultural, la cual es orientada, la mayoría de las veces, por las teorías reproductivas encarnadas en los proyectos gubernamentales globales que son asumidos en contextos educativos venezolanos, como panaceas para el desarrollo local.⁵ Por ello, creemos que "...la teoría reproductiva de la escolaridad se ha convertido en algunas instancias, en un modelo reactivo de análisis, en un modelo que recurrentemente simplifica en exceso la complejidad de la vida social y cultural..." (McLaren y Giroux, 1998:53), demarcando los límites de acción social de quienes aspiramos a asumir el compromiso ético por la liberación de la dominación de clases.

Nuestro proyecto político de formación aspira a redimensionar los roles de los actores sociales, como protagonistas responsables de la dinamización de procesos, vinculados a los cambios necesarios que operan en el contexto educativo actual. Esto implica replantear el modo en que ellos han de pensar la realidad educativa y formativa, tendente a fundar los cambios necesarios desde sus propias racionalidades; más aún, desde sus propias interacciones sociales comunicativas, cargadas de símbolos y significados que le dan sentido a las cotidianidades pedagógicas docentes, desde las que se construyen los imaginarios democráticos sobre la diversidad, la diferencia y la igualdad en términos de representaciones sociales sobre actos de habla performativos (cfr. Butler, 2004).

Ante el requerimiento de un proyecto político formativo, los y las docentes están convocados a levantar sus voces en la participación social para la transformación de sus realidades culturales. Esto implica que los actores socio-educativos desarrollen procesos cognitiva y moralmente responsables y reactivos ante las exigencias de la ciudadanía democrática y de su valor cívico, a la vez reveladores de las formas de utilizar el poder para moldear la conciencia social y, sobre todo, constructores de realidades escolares afectivas, nutritivas y seguras (Kincheloe, 2001; Tardif, 2004). Estos procesos llevan de por sí una carga social y cultural, y están orientados hacia "...el aprecio por la complejidad de la autoproducción y el papel del poder, con determinadas ideas sobre lo que significa transgredir las fronteras del pensamiento moderno." (Kincheloe, 2001: 165).

El docente como ser cognoscente, interactivo y construido socialmente, legitima sus procesos mentales en su relación con los otros, sus pares, sus congéneres, sus conciudadanos; construyendo saberes sociales, en función de estimarse como parte significativa de un proyecto de ciudadanía inacabado, explorable y amplificable. En este sentido, es urgente reflexionar comprensiva y críticamente sobre lo que sabe el docente, y lo que requiere saber; promoviendo el "...tránsito desde el conocimiento a la acción..." (Santos, 2004: 29). Legitimando la vinculación entre teoría y práctica, social y educativa, como un acto político y cultural a partir de la aceptación de "...las dimensiones ética y política como exigencias ontológicos-existenciales e históricas de la persona y de la convivencia humana y, en particular, de la educación." (Andreola, 2006: 32).

3. Interculturalidad y subjetividades como saberes políticos

En lo que respecta a su figuración como actores doxos, los docentes proyectan una imagen de minusvalía científica asociada a los saberes incorporados en su praxis y acciones mentales. Se asumen

ávidos de conocimientos psicológicos, pues creen que la psicología legitima el éxito profesional a que aspiran; además, sus pares profesionales describen qué es lo que no saben. Probablemente, esto sea producto del carácter retrógrado y desvinculado de la formación docente que enfatiza la apropiación de teorías reproductivas basadas en la disciplina por la disciplina misma, dejando en un segundo plano la atención de valores éticos y morales implícitos en las demandas socio-culturales derivadas de los contextos cotidianos populares y de los actos de relación humana.

El cambio en la formación de docentes apunta a estimular el desarrollo de sus potencialidades, reflexivas y críticas, asumiendo la necesidad de un aprendizaje continuo que integre la teoría en la práctica y viceversa, concediéndole relevancia a la praxis pedagógica como forma revolucionaria, epistemológica y ontológica, sobre

la manera en que pensamos acerca del “conocimiento” y el “ser”, [recalcando] la importancia de una praxis crítica/dialéctica a la que se le haya influido un enfoque educacional alternativo, [que ponga] de manifiesto cómo la praxis necesita echar mano tanto de la acción cultural como de la revolución cultural (McLaren, 2001: 250).

Un proyecto político de formación, reconoce al docente como ser racional, constructor de conocimiento y, sobre todo, interactivo con los otros en y con sus contextos inmediatos. Tardif (2004) señala que los saberes de los docentes tienen un valor criticable, modificable; tienen un carácter plural fundamentado en las historias de vida del mismo docente y están vinculados con su realidad laboral y transformados por sus procesos socio-cognitivos y afectivos, o lo que es igual por la reflexión crítica de sus realidades. Freire (2006b) señala que estos procesos subjetivos surgen de lo que comprendemos las personas sobre el mundo y del rigor metódico según el cual opera la curiosidad como forma de producir hallazgos, cada vez, más exactos.

El maestro brasileño enfatiza que “...como ser humano, no debo ni puedo abdicar de la posibilidad de entender el mundo, que veo que se construye, social e históricamente, en nuestra experiencia existencial, interviniendo en él y, en consecuencia, de comunicar lo entendido.” (Freire, 2006b: 41). En este argumento encontramos la esencia de la necesidad de un aprendizaje constante por parte de los y las docentes, quienes asumidos como ciudadanos y ciudadanas, están convocados a poner en práctica su compromiso con las prácticas de justicia social y democrática que harán posible el diálogo intercultural. Pero entendiendo que esa forma dialógica, en tanto asunto transformador, reclama una relación de organicidad con nuestro contexto histórico-cultural, “...que nos sumerja en nuestra realidad y de la que salgamos críticamente conscientes.” (Freire, 2001: 9).

En este sentido, una propuesta formativa de carácter político se asume como un discurso a “...favor de una racionalidad limitada y concreta, enraizada en las prácticas cotidianas de los actores, racionalidad abierta, contingente, inestable, alimentada por saberes con lagunas, humanos, basados en la vivencia, en la vida.” (Tardif, 2004: 164). Esta acción demanda la valoración socio-cultural de los saberes históricos con que cuenta el docente para la comprensión material de los hechos actuales, lo cual se convierte en acción crítica desde una pedagogía radical orientada al desafío ciudadano a pensar críticamente en la realidad social, política e histórica en la que está presente (Freire, 2006b: 56).

Así pues, la formación como proyecto político debe garantizar el aprendizaje social sobre la vida en relación y enfatizar el desarrollo de la atención humana y el desarrollo de las relaciones suscitadas en la interacción dialógica (Freire, 2006a). Y cuando la formación se centra en la relación, “...pretende conseguir una sociedad y unas relaciones interpersonales en las que se dé un gran valor a la preocupación por el otro y la afinidad...” (Strike, 2002: 31), entendida

como núcleo central para la producción de compromisos sociales, éticos y morales, y emprender rumbos culturales hacia la inclusión en un contexto simbólico-material de diferentes.

La formación docente requiere legitimar sus acciones en la formación desde la vida y para la vida, fortaleciendo las prácticas de atención y justicia social basadas en la comprensión del otro como acto simbólico-material de enunciación y proximidad, las cuales dan cuenta de las garantías de derechos individuales y colectivos en los que se exprese la diferencia como un rasgo constitutivo de la interacción social (Butler, 2004; Walsh, 2007). Por lo que, "...la sociedad en su conjunto debe convertirse en una gigantesca escuela..." (Guevara, 2007: 11), donde se recree la construcción de la interculturalidad en términos de la valoración mutua y recíproca de sí mismo como otro, proyectando sentidos amplificados de interacción social capaces de producir impacto en la conciencia individual y motivar el potencial autoeducable de cada miembro de la sociedad sobre prácticas interculturales inclusivas, justas y equitativas.

Como proyecto político, la formación de educadores debe fundamentarse en la construcción de teorías y prácticas sociales transformadoras y coherentes con el sentido de la atención humana desde la intersubjetividad como acto concreto en el que emergen los símbolos sobre el mundo social. En todo caso, proponer una acción formativa para la interculturalidad, precisa el reconocimiento de la imperfección del espíritu humano que, a la vez, lo considera ejemplo para la enseñanza ética y práctica, basada en la observación de lo que hacemos y no sólo de lo que decimos; empero, no debe alejarse de los sentidos pluriversales que emergen del posicionamiento fronterizo, orientado a la diferencia y a la transformación de las matrices del poder colonial (Freire, 2006^a; McLaren, 2001).

Para tales fines, es necesario comprender que la interculturalidad supera el discurso multiculturalista planteado por las organizaciones globales. Más bien, representa una ruptura epistémica que orienta la

construcción de otros-conocimientos acerca de lo político, social y cultural, cuyo carácter decolonizador procura separar las prácticas sociales de los paradigmas o estructuras dominantes (Walsh, 2007) y que comporta asumir prácticas pedagógicas orientadas a la valoración ética de la intersubjetividad y de las relaciones entre las diversidades culturales.

Para ello, es importante entender la cultura “...como la encarnación de las experiencias y comportamientos que son el resultado de la desigual distribución del poder sobre la base de lineamientos tales como raza, clase, género y aptitudes.” (Leistyna, 2007: 119). Ésta es el referente simbólico-material que provee las estructuras de significación social, básicas para pedagogizar la atención de la diferencia y la diversidad, al valorar las subjetividades según sus caracteres diferenciadores en vías de fundar políticas educativas interculturales más allá del etnocentrismo retardatario.

Las pedagogías interculturales procuran incorporar dimensiones epistemológicas y ontológicas sobre la vida en relación, siendo la tolerancia uno de los puntos focales de sus contenidos estructurales. Aparte de reformas curriculares respondientes a tales propósitos, es necesario formar docentes en la comprensión crítica y reflexiva sobre las subjetividades y cómo éstas interactúan en espacios histórico-culturales promotores de la tolerancia. Además, los docentes deben aprender a deconstruir las teorías sociales sobre la libertad y cultura, así como lo referente a patrones de justicia y derechos de minorías que han sido ocultados y prohibidos por la homogeneización global y el uso colonial de la razón (Giroux, 2003; Kymlicka, 1996; McLaren, 1997). La meta es la autoactualización sobre la vida política, de cara a reducir los prejuicios que refuerzan las tendencias discriminatorias basadas en la patologización del comportamiento individual (Foucault, 2004; Leistyna, 2007).

La educación intercultural debe empoderar la participación docente en un mundo activo, donde la vinculación de lo humano con lo natural dé cuenta de variaciones subjetivas que, incluso, definen la inter-objetualidad y, contingentemente, las zonas sociales para la acción educativa necesarias al momento de formar docentes críticos y reflexivos. Para hacer funcionar esta enseñanza intercultural, hay que deponer la promoción de la inclusión ciudadana mediante prácticas neoliberales e imperialistas desveladas en la esfera pública de la conciencia, e incorporar un debate abierto y dialógico que rechace la elección entre opuestos binarios como forma de radicalización de la toma de conciencia colectiva, enfatizando la multidimensionalidad cultural, espiritual y lingüística del mundo que vivimos, en tanto somos ciudadanos en relación (Freire, 2006a, McLaren y Jaramillo, 2003, 2006); aspectos que debe incluir el docente en su compendio de saberes (cfr. Freire, 2006a, 2005).

La formación aquí planteada, adquiere un valor incuestionable en la transformación de las prácticas pedagógicas y de los sistemas educativos, siempre que se concentre en las particularidades y diferenciaciones que devienen en el transcurrir histórico de las cotidianidades que tejen los diversos actores sociales en sus interacciones socio-simbólicas. Una noción de ciudadanía, construida desde lo intercultural, es considerada como transversal en un proyecto político de formación, pues busca considerar la transformación epistemológica del docente a partir de sus experiencias formativas y saberes previos, prácticas pedagógicas y, sobre todo, desde la revaloración social del ser-docente y de otras subjetividades sociales e individuales. Esta propuesta sugiere un tipo de aprendizaje docente que enfatice la alteridad como contenido central, educador de la relación y retador de sus propios conocimientos, pues apunta hacia el aprendizaje en la intersubjetividad y sobre ésta.

El conocimiento del otro y la otra subraya, enfáticamente, un proceso de mayor complejidad que va más allá de identificar su

presencia, "...porque debe ser interrogado críticamente con respecto a las ideologías que contiene, los medios de representación que utiliza y las prácticas sociales subyacentes que confirma." (Giroux y McLaren, 1998: 42). El otro y la otra como estructura y dinámica del acto intersubjetivo, son claves para comprender el carácter simbólico de la formación, dado que los significados que ésta conlleva se amalgaman en la interacción social y en el diálogo como mediador de procesos intersubjetivos descriptores de prácticas de significación intercultural.

En esta perspectiva, una visión intercultural de la educación implica concebir la praxis pedagógica y formativa como una dinámica amplia donde convergen los significados comunes pertenecientes a un colectivo social, y que se gestan en el diálogo y la concientización (Freire, 1996, 2006a, 2006b; Giroux, 2003; McLaren, 2007; Naïr, 2006). Para el catedrático francés de origen argelino, Sami Naïr, el diálogo de culturas es básico para afrontar la diversidad cultural; por ello, educar en la diversidad supone

aceptar el encuentro, aprender el lenguaje del otro, correr el riesgo de la confrontación, juzgar al otro no en relación conmigo sino a partir de sus propios criterios. Las medidas para juzgar la otra cultura no se encuentran en mi propia cultura, se encuentran en esa cultura (Naïr, 2006: 24; subrayado nuestro).

La pedagogía dialógica para la construcción de un proyecto político de formación docente, debe enseñar a "...reconstituir una filosofía pública que proporcione una base ética para definir el significado de democracia y la conformación del carácter alrededor de los intereses emancipatorios." (Giroux, 2003: 63). Tarea que partirá de la educabilidad del espíritu crítico y revolucionario, conducente a la acción liberadora y a la adopción de la educación problematizadora y comprometida con las realidades histórico-culturales, que dan cuenta de la urgente necesidad de concientización cívico-humanista (Freire, 1996). El diálogo es central para la conformación de la

ciudadanía como práctica de responsabilidad cívica emergente del debate plural y de la racionalidad intersubjetiva basada en lenguajes políticos implicados en la comprensión y defensa de los ideales de igualdad, justicia y democracia (Kohn, 2007).

Como consecuencia, un proyecto político formativo estriba en la clara suposición de que la relación es vinculante con los procesos pedagógicos. En ella nacen las pautas simbólicas y los significados que corporizan las prácticas sociales legitimadas en los escenarios escolares, las cuales confrontan las construcciones curriculares como dispositivos de control que determinan la acción pedagógica. En ese contexto relacional se construyen saberes que circulan silentemente, conformando lo oculto del currículum que legitima, ciertamente, las prácticas pedagógicas, pues tales saberes tienen origen en la microgénesis de las relaciones.

En este marco de ideas, es necesario considerar la conciencia docente como mediadora de los procesos dialógicos que fortalecen las prácticas pedagógicas (inter)subjetivadas. La conciencia docente estimulada en un crecimiento socializante y tendiente a valorar las subjetividades colectivas, facilita la construcción de un proyecto renovado de ciudadanía, donde la formación enfatice el conocimiento construido desde la interacción, cuyos contenidos actúen como ejes para la profundización sobre significados y sentidos culturales caracterizadores de la convivencia democrática. Estos signos develan el carácter primordial de los saberes del docente, en tanto estructuras subjetivas de racionalidades promotoras de los intercambios sociales que facilitan la construcción de otros-nuevos-conocimientos.

Con ello, las prácticas formativas deben circunscribirse a la reflexión sobre la acción pedagógica (Freire, 2006a). Pero más allá de la reflexión, los cuerpos docentes deben ser críticos de sus realidades histórico-sociales; pues están citados a abogar por una transformación educativa centrada en las necesidades culturales que les envuelven, lo cual implica la vivencia de los sucesos determinantes

de las políticas educativas que precisan el funcionamiento escolar de la educación desde la relación, para lo cual deberá estar formado; ello, reducirá que la acepción del docente reflexivo⁶ colinde con los tecnicismos neoliberales que distancian la educación de un verdadero proyecto crítico-político (Giroux, 2003; Kincheloe, 2001; Pimenta, 2002; Tardif, 2004).

La formación de docentes está impulsada a acercarse a la construcción legítima de un proyecto crítico, público y político en el que se reconozcan los diversos actores involucrados en los desarrollos educativos. Esta situación demanda la participación de quienes construimos, concertadamente, las realidades histórico-sociales locales en un plan activo que contenga las voces de todos y todas, sin mayores discriminaciones que no sean las adoptadas por cada uno en su perspectiva subjetiva de interactuar con su mundo. Entonces, es necesario que en su proceso formativo, los y las docentes aprendan sobre “...temas referidos a la naturaleza del poder, la ideología y la cultura, o su funcionamiento en cuanto a la construcción de ideas específicas de lo social y la producción y legitimación de formas particulares de experiencia.” (Giroux y McLaren, 1998: 20).

Pero también, la formación política de docentes propuesta debe incorporar, como eje transversal, la atención de los discursos de las culturas vividas, en contraposición a los discursos de producción cultural y textual; y centrarse en la construcción social de conocimientos que tienen su génesis en la interacción social constructora. Un proyecto de esta magnitud aleja las formas de distribución del poder intelectual en manos de unos pocos, y las concentra en la auto-producción colectiva de identidades que favorecen la convivencia equitativa, justa y democrática en las sociedades locales. En efecto,

el poder de la voz del maestro para modelar la escolaridad según la lógica de intereses emancipatorios está inextricablemente

relacionado [...] con la posibilidad de que los educadores radicales se reúnan en una voz colectiva, como parte de un movimiento social dedicado a reestructurar las condiciones ideológicas y materiales que operan tanto dentro como fuera de la escuela (Giroux y McLaren, Ob. Cit.: 44).

4. ¿Una educación posible?

El fin último de este proyecto político de formación docente, está en la producción de un educador crítico, dedicado a la construcción de una nueva humanidad social orientada a la concientización histórica para contrarrestar los efectos dominadores del capitalismo y de las fuerzas neoliberales, que se han impuesto en la homogeneización de las subjetividades y han encarnado en los programas educativos a nivel global y local. Valoramos la formación de docentes, en cuanto “...productores asociados, que trabajan en condiciones que harán progresar la naturaleza humana, donde la medida de la riqueza no sea el tiempo del trabajo sino la solidaridad, la creatividad, y el pleno desarrollo de las capacidades humanas...” (McLaren y Jaramillo, 2006: 167). Y sobre todo, enfatizamos la formación docente pluralista, concebida en un “...conjunto de relaciones de poder histórica y socialmente determinadas, basadas en características tales como la raza, clase, capacidades... sexualidad y género...” (cfr. Giroux, 2001; Leistyna, 2007: 120; McLaren, 1997; McLaren y Jaramillo, 2006, 2005), y cómo estas categorías, productoras de diferencia y diversidad, deben ser incorporadas en el currículum y práctica pedagógica para una educación posible.

La formación del profesorado ha de ser considerada un proyecto de vida para los diversos actores sociales que confluyen en las cotidianidades públicas y culturales, que reinvente la docencia como profesión y subraye la necesidad de ser un profesional poseedor de conceptos y estructuras trans-disciplinares; las cuales, enfatizan la concientización social, histórica y cultural que

particulariza el oficio de enseñar y que deben ser garantía social de su oficio natural, público y cultural. Por tanto, es necesario explicar la formación como un sistema social en el que intervienen los que forman y los que se forman, en un marco dialógico dirigido a la transformación cultural, histórica y social de lo público y lo originario como garantía de acciones favorecedoras del espíritu inclusivo ciudadano.

Entendamos, entonces, que el acto formativo es el proceso actuante que concreta la praxis material y simbólica, y aquellas aspiraciones que el pueblo define para consagrar sus acciones a la justicia social y económica en beneficio de la equidad y convivencia democrática. Los y las docentes en su proceso formativo, están convocados a estimular su autonomía y capacidad de actuar (Hill, 2007); actuar según una praxis que responda a los intereses sociales, en vez de responder a los grandes intereses producidos por las relaciones capitalistas. La educación y la formación del profesorado, es “...el potencial para encender las llamas de la resistencia contra el capitalismo... [y] contribuir con una chispa que pueda encender el deseo de una transformación social revolucionaria democrática a través del mundo.” (Allman, 2001: 11; traducción propia).

Por ello y para ello, todos y todas, debemos asumarnos como practicantes de una “...filosofía pública [que] apunta hacia un concepto de educación ciudadana que reivindique para sí las nociones de lucha, solidaridad y esperanza, alrededor de formas de acción social que expandan... el concepto de valor cívico y vida pública.” (Giroux, 2001: 63). La filosofía pública a la que hacemos referencia parte de la negación de visiones limitadas, que descuentan el valor de reflexionar sobre la vida en relación para imponer sus posiciones simplificadas derivadas del individualismo neoliberal. Entre sus tareas se encuentra la necesidad de profundizar sobre una filosofía de la reconstrucción del *ser-saber-hacer*, entendida como dinámica ético-ontológica en la que se gestan las diferencias y se afirman las

diversidades. Esta filosofía pública debe poseer, por encima de todo, un carácter cultural que descentre la propia historia y se abra, en su presente, a una pluralidad de modos de vida y de formas de expresión de convivialidad (Acosta, 2005; Fernet-Betancourt, 2004); sobre todo, porque en la pluralidad que coexiste en las relaciones humanas, el “...respeto y re-conocimiento del Otro como otro es el momento ético originario.” (Dussel, 1999: 128).

Por ello, creer en una filosofía pública es asumirse en la responsabilidad social que implica la construcción, crítica y transformadora de proyectos pedagógicos, cuyo carácter emancipador procure debatir sobre las diferencias subjetivadas, en tanto anclaje simbólico productor de categorías sociales inclusivas y plurales. Para ello, hay que cambiar los lenguajes y las valoraciones éticas y morales de que son objeto los cuerpos colectivos, de cara a erradicar las relaciones de dominación surgidas a propósito de los prejuicios y controles culturales hegemónicos derivados del discurso globalizador, por demás masculino, monolingüe, blanqueado y eurocentrado.

Es suficientemente oportuno mantener un diálogo entre culturas, abierto y transparente, centrado en la práctica social de la tolerancia. “No tenemos que esconder nuestras críticas, es la mejor manera de ayudar al diálogo de las civilizaciones, y abrir el debate con las sociedades civiles, con los grupos independientes que abogan en su país por la libertad.” (Naïr, 2006: 26).

De este modo, saber diferenciar las luchas culturales colabora con el reconocimiento de las señas identitarias, así como de las luchas sociales tendientes al logro de la emancipación social. Esto sobre la base de asumirse en la postura o disposición humana en la que las personas nos capacitamos para y habituamos a vivir nuestras referencias identitarias en relación con los otros (Fernet-Betancourt, 2004).

Tales planteos conducen a asumir posiciones orientadoras en torno a categorías envolventes, las cuales cooperan con esa

educación posible pensada. Para Allman (2001), la educación se entiende como la fuerza que motoriza las aspiraciones socialistas de transformación democrática de la historia social e individual que, siempre, ha sido definida por los esquemas de poder contenidos en los discursos globales del sistema capitalista (Castro-Gómez, s/f; Mignolo, 2006; cfr. Wallerstein, 2004). En este sentido, Hill sugiere neutralizar la desteorización del docente como punto focal que devela interpretaciones erradas de los cuerpos teóricos fundamentales en educación; denunciando que “...el *cómo* ha remplazado al *por qué* dentro de un currículum de formación docente eminentemente técnico basado en la *adquisición* de un conjunto de *estándares* estáticos y abrumadoramente conservadores.” (2007: 219-220).

Hay que detener el entrenamiento centrado en habilidades específicas, y concentrarse en modos de formación que procuren los análisis de los “porqués” y los “por qué no”, implicados en las discusiones materiales sobre las correspondencias entre las teorías y las prácticas culturales que abordan problemas de inclusión y participación social. Es por ello que creemos en la transformación del docente en un actor de autoridad democrática y antitotalitarista, centrado en la pedagogía crítica revolucionaria, “...que se comprometa con la formación de activistas políticos críticamente reflexivos comprometidos con la lucha por la justicia social y económica y la igualdad dentro y fuera del aula.” (Hill, 2007: 223). Esto conlleva la “...inclusión de teorías macro y micro acerca de la enseñanza y el aprendizaje, que hagan explícitos los contextos sociopolíticos y económicos del sistema escolar y de la educación.” (p. 229); pero sobre todo, una revisión exhaustiva de las propuestas curriculares, que permita develar categorías excluyentes relacionadas con la opresión y discriminación basadas en prejuicios sobre la raza, género, edad, habilidades físico-mentales y psico-sociales, preferencia sexual, entre otras que, igualmente, son producto endémico del capitalismo (Allman, 2001).

En este marco de acciones, el docente se convierte en mediador de las relaciones sociales de poder que se materializan en el currículum, así como en la cotidianidad. También es transformador de las políticas educativas del Estado, una vez que el currículum se considere un producto educativo legitimador de ésta, de cara a promover la participación de los y las docentes desde roles de transformación crítica y reflexiva sobre lo social y cultural; lo cual comporta acciones dirigidas al fortalecimiento de la ciudadanía democrática, mediante la adopción del rol pedagógico como un compromiso moral de libertad y sacrificio, orientado por la eliminación del individualismo y la construcción de prácticas de justicia y verdad que enjuicien los propios logros profesionales y personales como garantes de una sociedad plural, equitativa y participativa (Guevara, 2007; McLaren, 2001, 1997; McLaren y Jaramillo, s/f).

Hablamos de un docente capaz de aceptar que sus estudiantes le enseñan a transformar sus propios códigos teórico-conceptuales sobre la práctica pedagógica y la vida cotidiana; lo cual sugiere aprender mediante la observación de lo que hacemos, ya que esto implica un ejemplo ética y prácticamente enseñable (Freire, 2006a). Por eso, proponemos un proyecto político de formación docente que produzca docentes como actores sociales, mediadores del conocimiento y de prácticas culturales, cuyo escenario es compartido positivamente por otros actores sociales que se relacionan de diversas formas, donde el dominio del conocimiento pasó a ser de uno solo —el docente— a propiedad de una sociedad plural y pensante, que lo legitima según su propia condición humana. Esto reclama un docente formado de manera integral, crítica y reflexiva, que pueda cuestionar y transformar las prácticas educativas ideológicamente hegemónicas y transformarlas en otras, verdaderamente, inspiradas en un espíritu democrático de lucha social por la inclusión de lo diferente, diverso, sencillamente humano e imperfecto, inacabado (Freire, 2006a; 2006b).

La responsabilidad del docente, al estar convocado políticamente a transformar la tradicionalidad de la enseñanza en una enseñanza centrada en valores sociales para la convivencia ciudadana, sugiere que su formación debe enfatizar saberes sociales legitimados por el devenir de la construcción de principios éticos emergentes, necesarios para la vida democrática y mediatizados por las realidades histórico-sociales cotidianas. De allí, que la identidad docente sea un elemento dinámico que sea objeto de la reinención social, cultural e histórica, en vista de satisfacer las demandas de una sociedad que evoluciona cada día de manera vertiginosa; pero, subrayando la emancipación de las minorías mediante la adopción de lenguajes de crítica y contratos sociales materializados en la incorporación de valores democráticos que los una con la gente; es decir, que la acción docente debe ser desde, para y por la gente, el pueblo.

Se requiere, entonces, una formación capaz de transformar la cultura pedagógica tradicional, por una cultura pedagógica centrada en la reflexión y crítica social sobre nuestra cultura, cuya localidad particular sea inclusiva de otras y dé cuenta de las construcciones histórico-culturales de las sociedades contemporáneas (Giroux y McLaren, 1998; Imbernón, 2001b; Leistyna, 2007; Mizukami y cols., 2002; Pimenta, 2002; Tardif, 2000, 2004). La formación del profesorado debe promover la investigación social, la cual permita consolidar una visión crítico-construccionista de la sociedad y del currículum como práctica de significación cultural. Ello implica que la formación debe proveer un nuevo contexto intelectual para la comprensión del conocimiento y de los saberes socialmente contruidos y legitimados; contexto, por demás, crítico y reflexivo, pero sobre todo adosado a los lenguajes y acciones contra-hegemónicos necesarios para evidenciar las diferencias y desigualdades que están urgidas de atención social y pedagógica.

Sobre las bases de las ideas expuestas y producto de los cuestionamientos previos, todo docente debe reflexionar críticamente

sobre sus saberes y su práctica pedagógica, y redefinir su participación en el sistema educativo a partir de la construcción social de saberes pertinentes con los desarrollos locales, los cuales satisfagan la consolidación de las identidades individuales y colectivas. De ser así, la formación de docentes estaría cumpliendo su propósito social; esto es, contribuir a fortalecer los lenguajes que informen sobre las distintas cuestiones relacionadas con los problemas de la igualdad, y debatir sobre el sentido clasista de la educación, de cara a producir estrategias de participación e inclusión que permitan enfrentar la distribución de clases, así como hechos homofóbicos, racistas y sexistas en distintos niveles y escenarios sociales y educativos (Hill, 2007; McLaren y Jaramillo, s/f).

Esta propuesta deja unas ventanas de conocimiento aún por aclarar, quizás por explorar, pero sobre todo, susceptibles de ser redimensionadas desde la participación social. Los aportes, escasos e inacabados, derivados de este estudio esperan ser sometidos a la buena voluntad de la práctica docente en escenarios donde la formación sea un baluarte para la transformación educativa local, cuyo énfasis subraye la construcción social de un proyecto político de ciudadanías para la democracia cívica. El reto está en apropiarse, sabiamente, de la ingeniería epistemológica-pedagógica que defiende Andreola (2006) simpatizando con el proyecto político pedagógico freiriano. Al respecto, el pedagogo brasileño declara:

...toda práctica educativa liberadora, valorando el ejercicio de la voluntad, de la decisión, de la resistencia, de la elección, el papel de las emociones, de los sentimientos, de los deseos, de los límites, la importancia de la consciencia en la historia, el sentido ético de la presencia humana en el mundo, la comprensión de la historia como posibilidad y nunca como determinación, es esencialmente esperanzadora y, por eso mismo, provocadora de esperanza” (Freire, 2006b: 58).

En suma, esa frase concentra nuestras intenciones inacabadas. Nuestro compromiso es pedagógico y entendemos a los y las docentes

como personas actuantes y actantes, transformadoras por naturaleza, dinámicas subjetivamente, comprometidos y comprometidas con una educación posible para otro mundo posible.

Notas

- ¹ Para efectos de este trabajo, la palabra *docente* incorpora la figura socio-profesional de profesores, profesoras, educadores, educadoras, maestros y maestras, así como investigadores de distintas áreas del conocimiento social y humano, vinculados con las problemáticas educativas; además, incluye tanto a hombres como mujeres, lo cual facilita el cuidado del estilo y la línea de pensamiento que el autor desea expresar.
- ² Epíteto que ha adoptado el gobierno de Hugo Chávez, incluso prescrito por el mismo presidente de la República.
- ³ En Venezuela, por ejemplo, se ha asumido durante años la teoría psicogenética como estandarte curricular, incorporándola en distintas dimensiones de la práctica pedagógica, tales como la planificación, desarrollo y evaluación de los aprendizajes escolares. No obstante, los intereses pedagógicos y didácticos de Piaget eran secundarios en su construcción teórica; ya que su centro de atención fue la epistemología genética del conocimiento, dato que corrobora en su autobiografía y al leer sus obras originales. Coll (1992) arguye que a los docentes les interesan los postulados piagetanos, precisamente porque creen que todo acto educativo implica una referencia obligada a un proceso de adquisición de conocimientos, encontrando en los aportes del investigador ginebrino bases que orientan los objetivos educativos, la evaluación de capacidades intelectuales, la proposición de contenidos para el aprendizaje escolar, así como su selección y ordenamiento, ello sin contar los métodos de enseñanza y evaluación que se derivan de tal propuesta. Como puede notarse, la teoría psicogenética sobre el conocimiento fue reproducida como un manual didáctico que ha sido empleado por docentes sin discriminación alguna de sus implicaciones filosóficas y ontológicas; llegando a universalizar las capacidades de los estudiantes —y de los mismos docentes— en virtud de tener una guía científicamente respetada.
Otro caso es la adopción del *constructivismo pedagógico* inspirado por Coll (1995) y que dirigió la propuesta del Currículum Básico Nacional

(1999). Se ha puesto de moda ser un docente constructivista, como si para serlo bastara sólo pasarse un interruptor y emplear *estrategias* centradas en la construcción del conocimiento. Lo más interesante es que cuando se les pregunta a los docentes qué es la construcción del conocimiento, sus respuestas faciales demuestran la perplejidad que les produce tal interpelación, toda vez que desconocen las bases epistemológicas, ontológicas y gnoseológicas fundamentales para *construir* alguna respuesta coherente con nuestra realidad socio-política. Además, cómo podemos autoproclamarnos constructivistas, cuando uno de sus principios es aprender haciendo, y los estudiantes pasan todo el tiempo de la jornada escolar en los límites físicos de la institución educativa. Y si bien es cierto que somos (relativamente) autónomos al momento de desarrollar nuestras clases, por qué es necesario justificar la presencia del cuerpo profesoral mediante una firma que deja huella de nuestra asistencia laboral. Ello sin contar que la mayoría de las instituciones educativas, carecen de los insumos físicos y tecnológicos promotores de espacios constructivistas. Entonces, ¿sabemos cuáles son las mentiras que creemos, y hasta cuando mantendremos las mismas circulando en los imaginarios colectivos?

- ⁴ Muestra de ello son los programas comunitarios desarrollados en algunas instituciones de Educación Superior, centrados en la docilización de estudiantes en carreras docentes, a través de una enseñanza de sentido de pertenencia e identidad institucional. Entre las acciones a las que conducen los programas, los encargados de la observancia —docentes y estudiantes mismos—, deben reproducir las *etiquetas del buen vestir docente* velando porque los estudiantes, especialmente los varones, no usen gorras, zarcillos, brazaletes, tatuajes, anillos; o sea, nada que “dañe” la *buen imagen del ser y quehacer docente*. Ello, conlleva el cuestionamiento enfático de los intereses formativos docentes de nuestras universidades; sobre todo que, mientras se acentúa la producción del docente ideal, se descuida su formación científico-tecnológica y epistemológica, crítica y reflexiva, por lo que continuaremos formando docentes del ayer para estudiantes del mañana. Esta reflexión procura la crítica de la sociedad actual, insertada en un mundo cuyos lenguajes y signos conviven en la transformación de las estéticas corporales, las cuales buscan salidas a flote del mar homogéneo implícito en los discursos capitalistas; con esto, se refuerza la formación de identidades

únicas y totales, actuando como un mecanismo de dominación y control de subjetividades en formación. Al respecto, McLaren (1997) expresó: “Despite the present social conditions that beset us, I am not in a perpetual state of dismay, forced to camouflage a secret despair. In my darkest hours I have on more than one occasion been graced by what could be described as a momentous shimmering of the human spirit, a slight breaking free from the deep inertia soul” (p. 1).

- ⁵ Si bien es cierto, el Currículo Bolivariano Nacional inscrito en el Sistema Educativo Bolivariano ha adelantado esfuerzos por zafar la praxis educativa de las acciones dominantes propuestas por las teorías psicopedagógicas, didácticas e instruccionales capitalistas, éste se ha apegado a una fuerte tendencia historiográfica que, para muchos docentes, carece de sentido y significado en la operatividad de la práctica pedagógica. No obstante, la adopción de postulados sobre el desarrollo evolutivo dibujan las tendencias a normalizar las distinciones que emanan de las redes intersubjetivas de acciones sociales. Además, por más que se tomen medidas para renovar el discurso educativo nacional, el imaginario docente ha sido formado sobre la inercia intelectual producida por la adopción sumisa de teorías reproductoras relativas a la normalidad, así como la devoción a las grandes teorías del aprendizaje y la evaluación educativa, dejando de lado la comprensión de la enseñanza como elemento focal del sistema pedagógico. Asimismo, es necesario cuestionarse cómo enfrentar la fosilización, en la episteme docente, de aquellos conocimientos petrificados y enmohecidos que las teorías psicológicas han legado a la comprensión de la educación moderna, como forma de establecer los controles y contingencias tendientes a homogeneizar la masificación educativa.
- ⁶ El análisis crítico de la función docente supone superar las limitaciones del concepto de docente reflexivo, “afirmándolo como un concepto político-epistemológico que requiere el acompañamiento de políticas públicas consecuentes para su efectividad práctica” (Pimenta, 2002:47; traducción propia). Ello sugiere, la impronta urgencia de establecer un código transformador de los saberes docentes a partir de la incorporación crítica de las teorías educativas, “pues dota a los sujetos de variados puntos de vista para una acción contextualizada, ofreciendo perspectivas de análisis para que los profesores comprendan los contextos históricos,

Pérez J., César. *La formación docente como proyecto político*. **Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales**. Mérida-Venezuela. ISSN 1316-9505. Julio-Diciembre, N° 15 (2009): 311-353.

sociales, culturales, organizacionales y de sí mismos como profesionales” (Ibídem, p. 24; traducción propia). Estos argumentos conducen esta discusión en vías de redireccionar la integración trans-disciplinar que se ha puesto de moda en los lenguajes educativos vigentes, pues el docente como ser pensante, constructivo y social es convocado a legitimar sus saberes en la dialéctica suscitada entre la teoría y la práctica, de cara a posicionarse cultural, histórica y socialmente como un actor revolucionario y transformador de las estructuras sociales enquistadas en los discursos neoliberales que disminuyen la autonomía de la praxis cotidiana.

Bibliografía

- ACOSTA, Y. (2005). **Sujeto y democratización en el contexto de la globalización. Perspectivas desde América Latina**. Montevideo: Editorial Nordan-Comunidad.
- ALLMAN, P. (2001). Foreword: education on fire! En Cole, M. y otros. **Red Chalk: On schooling, capitalism and politics**. Brighton: Institute for Education Policy Studies. pp. 11-16.
- ANDREOLA, B. (2006). Carta-prefacio a Paulo Freire. En Freire, P. **Pedagogía de la indignación**. 2ª Edición. Madrid: Ediciones Morata. pp. 25-36.
- BERGER, P. y LUCKMANN, Th. (1979). **La construcción social de la realidad**. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- BOURDIEU, P. (2002). **Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción**. 3ª Edición. Barcelona: Editorial Anagrama.
- BUTLER, J. (2004). **Lenguaje, poder e identidad**. España: Editorial Síntesis.
- CASTRO-GÓMEZ, S. (s/f). Michel Foucault y la colonialidad del poder. Documento disponible en http://amauta.upra.edu/vol4investigacion/vol_4_Michel_Foucault_y_la_Colonialidad_del_Poder.pdf [02/08/07]
- COLL, C. (1992). Las aportaciones de la psicología a la educación: el caso de la teoría genética y de los aprendizajes escolares. En Coll, C. (Comp.). **Psicología genética y aprendizajes escolares. Recopilación de textos sobre las aplicaciones pedagógicas de las**

Pérez J., César. *La formación docente como proyecto político*. **Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales**. Mérida-Venezuela. ISSN 1316-9505. Julio-Diciembre, N° 15 (2009): 311-353.

teorías de Piaget. 4ª Edición. Madrid: Siglo XXI Editores. pp. 15-42.

COLL, C. (1995). **Psicología y currículum: una aproximación psicopedagógica a la elaboración del currículum escolar**. Barcelona: Paidós Ibérica.

DAVÍDOV, V. (1988). **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico. Investigación psicológica teórica y experimental**. Moscú: Editorial Progreso.

DUSSEL, E. (1999). Me llamo Rigoberta Menchú y así me nació la conciencia. En Klesing-Rempel, U. (Comp.) y Knoop, A. (Coord.). **Lo propio y lo ajeno. Interculturalidad y sociedad multicultural**. México: Plaza y Valdés Editores. pp. 125-152.

DUVEEN, G. y LLOYD, B. (2003). Las representaciones sociales como una perspectiva de la psicología social. En Castorina, J. (Compilador). **Representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles**. Barcelona: Gedisa Editorial. pp. 29-39.

FORNET-BETANCOURT, R. (2000). **Interculturalidad y globalización. Ejercicios de crítica filosófica intercultural en el contexto de la globalización neoliberal**. IKO – Verlag für interkulturelle Kommunikation. Frankfurt: Editorial DEI.

FORNET-BETANCOURT, R. (Editor) (2004). **Crítica intercultural de la filosofía latinoamericana actual**. Madrid: Editorial Trotta.

FOUCAULT, M. (1999). **Vigilar y castigar. El nacimiento de la prisión**. 29ª Edición en español. México: Siglo Veintiuno Editores.

FOUCAULT, M. (2003). La ética del cuidado de sí como práctica de libertad En Gómez, C. (editor). **Doce textos fundamentales de la ética del siglo XX**. El libro de bolsillo. Madrid: Alianza Editorial. pp. 256-264.

FOUCAULT, M. (2004). **El nacimiento de la clínica. Una arqueología de la mirada médica**. 21ª Edición en español. México: Siglo XXI Editores.

FOUCAULT, M. (2006). **Historia de la sexualidad. 1: La voluntad de saber**. 1ª reimpresión de la 10ª edición del 2005, corregida y revisada. España: Siglo XXI Editores.

Pérez J., César. *La formación docente como proyecto político*. **Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales**. Mérida-Venezuela. ISSN 1316-9505. Julio-Diciembre, N° 15 (2009): 311-353.

- FREIRE, P. (1996). **Pedagogía del oprimido**. 47ª edición. México: Siglo XXI Editores.
- FREIRE, P. (2001). **Educación y actualidad brasileña**. 1ª Edición. México: Siglo XXI Editores.
- FREIRE, P. (2006a). **Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa**. 11ª Edición en español. México: Siglo XXI Editores.
- FREIRE, P. (2006b). **Pedagogía de la indignación**. 2ª Edición. Madrid: Ediciones Morata.
- GIROUX, H. (1990). **Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje**. Introducción de Paulo Freire. Prefacio de Peter McLaren. 1ª Edición. España: Ediciones Paidós. MEC.
- GIROUX, H. (2001). **Cultura, política y práctica educativa**. 1ª Edición. Biblioteca de Aula. Barcelona: Editorial GRAÓ.
- GIROUX, H. (2003). **La escuela y la lucha por la ciudadanía. Pedagogía crítica en la época moderna**. 3ª Edición. México: Siglo XXI Editores.
- GIROUX, H. y McLAREN, P. (1998). La formación de los maestros en una esfera contra-pública: notas hacia una definición, En McLaren, P. **Pedagogía, identidad y poder. Los educadores frente al multiculturalismo**. Santa Fe: Homo Sapiens Ediciones. pp. 11-48.
- GRAMSCI, A. (1999). **Introducción a la filosofía de la praxis. Escrito dos**. 2ª Edición. México: Distribuciones Fontamara.
- GUEVARA, E. (2007). **El socialismo y el hombre en Cuba**. Centro de Estudios Che Guevara. Australia: Ocean Sur.
- GUTTMAN, A. (2001). **La educación democrática. Una teoría política de la educación**. Barcelona: Paidós.
- HILL, D. (2007). Educación crítica para la justicia económica y social: un análisis y manifiesto marxista. En Huerta-Charles, L. y Pruyn, M. (Coord.). **De la pedagogía crítica a la pedagogía de la revolución. Ensayos para comprender a Peter McLaren**. México: Siglo XXI Editores. pp. 210-253

Pérez J., César. *La formación docente como proyecto político*. **Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales**. Mérida-Venezuela. ISSN 1316-9505. Julio-Diciembre, N° 15 (2009): 311-353.

- IMBERNÓN, F. (1999a). La formación y la profesionalización en la función pedagógica. En Ferreres, V. e Imbernón, F. (Editores). **Formación y actualización para la función pedagógica**. España: Síntesis Educación. pp. 13-24.
- IMBERNÓN, F. (1999b). Conceptualización de la formación y el desarrollo profesional del profesorado. En Ferreres, V. e Imbernón, F. (Editores). **Formación y actualización para la función pedagógica**. España: Síntesis Educación. pp. 25-34.
- IMBERNÓN, F. (2001a). La formación en los centros educativos: ¿tendencias o moda? En AA.VV. (2001): **La formación del profesorado. Proyectos de formación en centros educativos**. 1ª Edición. N° 7 de Claves para la innovación Educativa. Caracas: Editorial laboratorio Educativo. pp. 15-22.
- IMBERNÓN, F. (2001b). Claves para una nueva formación del profesorado. **Investigación en la Escuela**. 43. pp. 57-66.
- IMBERNÓN, F. (2002). Perspectiva neocrítica y el compromiso con la transformación social y educativa. **Aula de Innovación Educativa**. N° 109. pp. 43-46.
- KELLE, V. y KOVALSON, M. (1975). **Materialismo histórico**. 1ª Edición. México: Ediciones de Cultura Popular.
- KINCHELOE, J. (2001). **Hacia una revisión crítica del pensamiento docente**. 1ª Edición. España: Ediciones Octaedro.
- KOHN, C. (2007). Diálogo y participación en la democracia deliberativa, según H. Arendt. En Bolívar, A. y de Erlich, F. (Editoras). **El análisis del diálogo. Reflexiones y estudios**. Caracas: Fondo Editorial de Humanidades. Universidad Central de Venezuela. pp. 31-41.
- LEISTYNA, P. (2007). Las posibilidades revolucionarias del desarrollo profesional multicultural en las escuelas públicas. En Huerta-Charles, L y Pruyne, M (Coord.) **De la pedagogía crítica a la pedagogía de la revolución. Ensayos para comprender a Peter McLaren**. México: Siglo XXI Editores. pp. 117-146.
- LEONTIEV, A.(1973). El hombre y la cultura. En Leontiev, Alexander y otros. **El hombre y la cultura. Problemas teóricos sobre educación**. México: Editorial Grijalbo. 1973. pp. 7-48.

Pérez J., César. *La formación docente como proyecto político*. **Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales**. Mérida-Venezuela. ISSN 1316-9505. Julio-Diciembre, N° 15 (2009): 311-353.

- MARCELO, C. (1999). **Formación del profesorado para el cambio educativo**. 2ª Edición. Barcelona: Ediciones Universitarias de Barcelona.
- MARX, K. (2002). **Antología**. Edición de Jacobo Muñoz. 1ª Edición. Colección textos Cardinales. Barcelona: Ediciones Península.
- McLAREN, P. (1997). **Revolutionary Multiculturalism: Pedagogies of dissent for the new millennium**. USA: Wetsview Press.
- McLAREN, P. (2001). **El Che Guevara, Paulo Freire y la pedagogía de la revolución**. 1ª Edición. México: Siglo XXI.
- McLAREN, P. (2007). **Life in schools. An introduction to critical pedagogy in the foundations of education**. 5th Edition. USA: Pearson.
- McLAREN, P. y GIROUX, H. (1998). Desde los márgenes: geografías de la identidad, la pedagogía y el poder. En McLaren, P. **Pedagogía, identidad y poder. Los educadores frente al multiculturalismo**. Santa Fe: Homo Sapiens Ediciones. pp. 49-83.
- McLAREN, P. y JARAMILLO, N. (2003). Critical pedagogy as organizational praxis: Challenging the demise of civil society in a time of permanent war. **Revista Praxis**. N° 3. Noviembre. pp. 71-103.
- McLAREN, P. y JARAMILLO, N. (2005). The struggle against imperial punditry and reactionary anti - humanism: critical pedagogy, latina/o education, and class struggle in the age of empire. **Educação**. Porto Alegre – RS, Ano XXVIII, N° 3 (57). Set./Dez. pp. 391– 436.
- McLAREN, P. y JARAMILLO, N. (2006). **Pedagogía y praxis en la era del imperio. Hacia un nuevo humanismo**. Madrid: Editorial Popular.
- McLAREN, P. y JARAMILLO, N. (s/f): **Repensar la pedagogía crítica: El socialismo Nepantla y el espectro del Che**. Material mimeografiado. Seminario de Pedagogía Crítica: Hacia un nuevo humanismo. Universidad del Zulia. Maracaibo.
- MIGNOLO, W. (2006). El desprendimiento: pensamiento crítico y giro descolonial. en Walsh, C. y otros. **Interculturalidad, descolonización del Estado y del conocimiento**. Buenos Aires: Ediciones del Signo.
- NAÏR, S. (2006). **Diálogo de culturas e identidades**. 1ª Edición. Foro Complutense. Madrid: Editorial Complutense.

Pérez J., César. *La formación docente como proyecto político*. **Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales**. Mérida-Venezuela. ISSN 1316-9505. Julio-Diciembre, N° 15 (2009): 311-353.

- PÉREZ, C. (2004). **Formación permanente de docentes centrada en saberes sociales**. Tesis Doctoral Inédita. Universidad del Zulia. Maracaibo.
- PÉREZ, C. (2007). Apuntes para (re) pensar una psicología social de la educación desde el diálogo inter-trans-disciplinar. Ponencia presentada en las **VI Jornadas Nacionales de Investigación Humanística y Educativa: Las humanidades y su impacto en el cambio social**. Maracaibo: Universidad del Zulia.
- PÉREZ, C. (2008). Psicología y educación para el diálogo pedagógico socio-político. **Revista de Psicología**. Invitados Especiales. Volumen XXVII. Número 1. Segunda Época. pp. 89-111.
- PÉREZ, C. y VÁZQUEZ, B. (2006). Ser-y-saber docente para una práctica educativa. **Revista Venezolana de Ciencias Sociales**. Vol. 10. N° 2. pp.369-392.
- PÉREZ, C. (2003). Formación de docentes para la construcción de saberes sociales. **Revista Iberoamericana de Educación**. Monográfico Los maestros y su formación. N° 33. septiembre-diciembre. pp. 37-54.
- PIMENTA, S. (2002). Professor reflexivo. Construindo uma crítica. En Pimenta, S. y Ghendi, E. (Orgs.): **Professor reflexivo no Brasil: Gênese e crítica de um conceito**. Sao Paulo: Cortez Editora. pp. 17-52.
- SANTOS, B. (2004). **Reinventar la democracia. Reinventar el Estado**. 2ª Edición. Instituto Latinoamericano de Investigaciones Sociales. Ecuador: Ediciones Abya-Yala.
- STRIKE, K. (2002). Justicia, atención y universalidad: en defensa del pluralismo moral, Katz, M.; Noddings, N.; y Strike, K. **Justicia y cuidado. En busca de una base ética común en educación**. España: Idea Books, S.A. pp. 31-48.
- TARDIF, M. (2004). **Los saberes del docente y su desarrollo profesional**. Madrid: Narcea Ediciones.
- TARDIF, M. (2000). Saberes profissionais dos professores e conhecimento universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**. Jan/Fev/Mar/Abr. N° 13. pp. 5-24.

Pérez J., César. *La formación docente como proyecto político*. **Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales**. Mérida-Venezuela. ISSN 1316-9505. Julio-Diciembre, N° 15 (2009): 311-353.

TARDIF, M.; LESSARD, C. y LAHAYE, L. (1991). Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação**. N° 4. pp. 215-233.

TORRES, J. (2006). Prólogo a la edición española. En Freire, P. **Pedagogía de la indignación**. 2ª Edición. Madrid: Ediciones Morata. pp. 11-18.

VYGOTSKY, L. (1982). La conciencia como problema de la psicología del comportamiento. En Vygotsky, L. **Obras Escogidas, Tomo I**. España: Centro de Publicaciones del M.E.C. y Visor Distribuciones. pp. 39-60.

VYGOTSKY, L. (1983). El problema del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. En Vygotsky, L. **Obras Escogidas, Tomo III**. España: Centro de Publicaciones del M.E.C. y Visor Distribuciones. pp. 11-46.

WALLERSTEIN, I. (2004). **Capitalismo histórico y movimientos antisistémicos. Un análisis de sistemas-mundo**. Barcelona: AKAL.

WALSH, C. (2007). Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento “otro” desde la diferencia colonial. En Castro-Gómez, S. y Grosfoguel, R. (Editores). **El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores. pp. 47-62.

Agradecimientos

Quiero dejar constancia de agradecimiento a las profesoras Dra. Belin Vázquez y Dra. Nathalia Jaramillo (Universidad de Purdue, USA), por sus excelentes contribuciones en la discusión de los planteamientos sustantivos de este trabajo. Asimismo, declaro que los errores de este trabajo son de mi única responsabilidad.