

PEDAGOGÍA CRÍTICA PARA UNA EDUCACIÓN PÚBLICA Y TRANSFORMADORA EN AMÉRICA LATINA

Rolando Pinto Contreras

Con la colaboración de *Jorge Osorio Vargas*



Colección Cooperación con la Formación
Docente en América Latina

Vol. II

Av. Gregorio Escobedo 598 - Jesús María
Teléfono: 219-0200
www.derrama.org.pe

DIRECTORIO

Pablo Helí Ocaña Alejo
Presidente

Julio Roberto Cárdenas Guzmán
Vicepresidente

Mercedes Mercí Isidoro Oré
Secretario

Adolfo Quispe Arias
Vocal

Odilardo Rojas Gonzáles
Vocal

José Luis Velásquez Savatti
Vocal

CONSEJO DE VIGILANCIA

Gilberto Raymundo Meza Aguirre
Presidente

Fernando Vicente Tambra Contreras
Secretario

Ursula Desilú León Chempén
Vocal

GERENCIAS

César Augusto Reyes Valle
Gerente General

Fernando Pazos Cherras
Gerente Administrativo

Rolando Pinto Contreras
Jorge Osorio Vargas
Autores

César Picón Espinoza
Prólogo General

Donatila Serrana
Prólogo del Libro

Christopher Edgard Ludeña Contty
Diseño artístico y diagramación

© Edición

Derrama Magisterial
Primera Edición, octubre 2014
Tiraje: 1000 ejemplares

Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca
Nacional del Perú: 2014-16690
ISBN: 978-612-4201-39-4

Impreso en: Industrial Gráfica San Remo S.A.C.
Gral. Varela 1843 - 1839 - Breña
Telf: 330-5882
Email: impsanremo@yahoo.es
www.impsanremo.net



PEDAGOGÍA CRÍTICA PARA UNA EDUCACIÓN PÚBLICA Y TRANSFORMADORA EN AMÉRICA LATINA

Rolando Pinto Contreras

Con la colaboración de Jorge Osorio Vargas¹

¹Historiador y educador chileno. Docente universitario en ámbitos como la Educación de Adultos, Educación Popular, Investigación-Acción y Pedagogía Ciudadana. Ex Secretario General del Consejo de Educación de Adultos de América Latina (CEAAL). Actualmente ejerce la docencia en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Playa Ancha y en la Escuela de Psicología de la Universidad de Valparaíso (Chile). Ha contribuido en este libro en la elaboración del capítulo V. Su correo electrónico es: josorio.humanidades@gmail.com

Doctor en Ciencias de la Educación y Sociólogo del Desarrollo, es chileno y su trabajo académico en los últimos 30 años ha sido la "formación de profesionales de la Educación" y la investigación sobre "fundamentos epistemológicos críticos de la Educación y el Currículo Latinoamericano". Actualmente trabaja de manera independiente, asesorando proyectos de construcción de "Currículo Crítico Emergente, con poblaciones vulnerables". Las principales publicaciones de este autor se incluyen en el texto de este libro y se señalan explícitamente en la bibliografía de apoyo a esta elaboración. Su correo electrónico actual es: rolopintocontreras@gmail.com

Índice

PRESENTACIÓN	XI	
PABLO HELÍ OCAÑA ALEJO		
PROLOGO GENERAL	XIII	
CÉSAR PICÓN ESPINOZA		
PROLOGO DEL LIBRO	XVII	
UNA BREVE INTRODUCCIÓN: ¿POR QUÉ ES IMPORTANTE HABLAR AHORA DE LA “PEDAGOGÍA CRÍTICA ” EN CHILE Y EN AMÉRICA LATINA?	XXI	
CAPÍTULO I: FUNDAMENTOS ONTO-GNOSEOLÓGICOS Y SOCIO-ANTROPOLÓGICOS DE LA PEDAGOGÍA CRÍTICA		1
CAPÍTULO II: TEORÍA Y PRAXIS DE LA PEDAGOGÍA CRÍTICA		31
CAPÍTULO III: LOS SABERES PEDAGÓGICOS CRÍTICOS EN LAS PRÁCTICAS FORMATIVAS Y CURRICULARES, DE LOS EDUCADORES POPULARES LATINOAMERICANOS.		69
CAPÍTULO IV: LA NECESIDAD DE FORMAR PEDAGOGOS CRÍTICOS E INNOVADORES PARA LA EDUCACIÓN LATINOAMERICANA.		99
CAPÍTULO V: LA EDUCACIÓN COMO INVOCACIÓN CIUDADANA: PEDAGOGÍA CRÍTICA Y DEMOCRACIA DE LA DIVERSIDAD		117
CONCLUSIONES: SIEMPRE PROVISORIAS Y EN PROCESO		134
REFERENCIAS		138
RESEÑA DE LOS AUTORES		149

Presentación

La Derrama Magisterial, a lo largo de su vida institucional, ha mostrado coherencia en su posicionamiento en relación con la necesidad del cambio educativo nacional, uno de cuyos pilares fundamentales es la Formación Docente. Nos preocupa el hecho de que, incluso dentro del marco de las propuestas de reformas educativas, no se haya dado suficiente atención a este gran desafío. En nuestro dinámico e innovador programa de publicaciones hemos contribuido a divulgar conocimientos, experiencias y propuestas vinculadas con este importante tópico, que tiene sentido para el nuevo personal docente así como para el personal docente que ya está en servicio.

La Formación Docente debe merecer la atención privilegiada en el espacio educativo escolar y tal como lo viene sosteniendo con persistencia César Picón Espinoza, distinguido educador peruano y latinoamericano, en otros espacios de aprendizaje. La razón principal, en los países latinoamericanos y en el nuestro, es que en ningún sistema educativo del mundo se ha creado una buena educación, una educación de calidad, con docentes mal preparados, mal pagados y carentes de una valoración positiva de su Estado y de su sociedad nacional y de una atención integral para su desarrollo personal y profesional.

En esta ocasión, derrama magisterial se complace auspiciar la publicación de la Colección Cooperación con la Formación Docente en América Latina, feliz idea impulsada por el doctor César Picón Espinoza y compartida solidariamente por distinguidos profesores e investigadores universitarios de Argentina, Colombia y Chile. Está conformada por tres volúmenes: Temas de nuestro tiempo: Pautas para comprender el contexto de los proyectos y de las propuestas educativas; Pedagogía Crítica para una Educación Pública y Transformadora en América Latina; Innovaciones Educativas y Participación Docente en América Latina.

La singularidad del enfoque de la Colección es que, desde cada uno de sus volúmenes que procede de un determinado país latinoamericano, se piensa y se propone para lograr una formación docente de calidad en nuestra región. Los aportes que se hacen son valiosos, pues parten de realidades concretas y, a partir de ellas, se hacen propuestas y sugerencias teniendo en cuenta la unicidad de propósitos comunes de los países latinoamericanos y abriendo camino para atender la diversidad de situaciones que existen al interior de los países latinoamericanos.

Con la publicación de esta Colección, la Derrama Magisterial expresa, una vez más, su firme adhesión al desarrollo docente de nuestro país, en una visión de transformación de la educación nacional. También es un testimonio de su solidaridad con los países hermanos de América Latina en la causa común que persiguen las organizaciones magisteriales de conquistar políticas y estrategias de formación docente acordes con los nuevos tiempos que vivimos y haciendo justicia social con las maestras y maestros de todos los niveles educativos mediante políticas integrales de desarrollo personal y profesional docente, dentro de las cuales la formación docente inicial y continua es una sólida columna para lograr la aspiración nacional y latinoamericana de construir una educación inclusiva de calidad.

Esperamos que este gesto de la Derrama Magisterial sea compartido por otros actores del Estado y de la sociedad civil de nuestro país y de otros países latinoamericanos para seguir dando la visibilidad que requiere el tema estratégico de la Formación Docente en cuanto componente prioritario en el proceso de construcción de la calidad de la educación, particularmente de la educación pública.

Nuestro especial agradecimiento a César Picón Espinoza por este nuevo emprendimiento innovador y solidario de alcance nacional y latinoamericano, así como a las y los distinguidos profesores universitarios e investigadores argentino y colombianos, en la persona de Alfredo Manuel Ghiso, compilador del Volumen I; a los dos profesores universitarios e investigadores chilenos Rolando Pinto Contreras y Jorge Osorio Vargas, autores del Volumen II; y al peruano César Picón, autor del Volumen III. Los valiosos aportes intelectuales que nos brindan las y los autores de la Colección en algunos temas, esperamos, formen parte de la biblioteca docente para propósitos de uso personal y grupal.

Pablo Helí Ocaña Alejo

Presidente del Directorio

Derrama Magisterial

Prólogo General

Es creciente el consenso internacional y latinoamericano acerca del rol fundamental de los maestros y maestras de todos los niveles educativos en el proceso de construcción de una educación inclusiva de calidad. Evidencias empíricas sólidas demuestran que ahí, donde hay buenos maestros y maestras, independientemente de los métodos que se utilicen y de los contextos limitados en los que actúen, se realizan prácticas educativas esperanzadoras. Éstas se convierten en buenas prácticas y hasta en innovaciones cuando se cuentan con contextos favorables en los que se realizan acciones de mejoramiento educativo, de reforma y de transformación educativa.

La formación inicial y continua del personal docente es uno de los grandes desafíos de la educación pública latinoamericana. Durante varias décadas se pretendió dar respuesta a tal desafío con las capacitaciones y otras modalidades. Los resultados, en general, no han sido plenamente satisfactorios en varios países de la Región, pues no se logra mucho con llenar los vacíos de una insatisfactoria formación docente inicial. Es fundamental que nuestros países hagan una evaluación en profundidad de la formación docente y, con visión de futuro, establezcan las políticas y estrategias pertinentes a su singularidad nacional.

Los autores de la Colección Cooperación con la Formación Docente en América Latina consideramos que ha llegado el momento de hacer una revisión crítica de nuestros paradigmas educativos. Hacia dónde va la educación nacional, a qué propósitos se orienta, para qué y cómo se articula con las diferentes expresiones de desarrollo nacional en una perspectiva transformadora, cuál es la concepción y la práctica educativa en el espacio educativo-institucional y en otros espacios de aprendizaje de la sociedad nacional y cómo articularlas; en qué medida es componente de las grandes tareas históricas de lucha contra las desigualdades agudas persistentes al interior de nuestros países dos de cuyas expresiones son los fenómenos perversos de la pobreza y la exclusión; cómo puede convertirse en componente indispensable del proyecto país o proyecto nación; cómo lograr la construcción del pensamiento educativo nacional - como acaba de acontecer en el Perú - y del pensamiento educativo latinoamericano, especialmente para fortalecer la Educación Pública Transformadora de América Latina.

En los tres volúmenes de la Colección hay un hilo conductor que las personas lectoras podrán identificarlo sin dificultad: reconocimiento de la potencialidad creativa de los maestros y maestras de todos los niveles educativos

en los espacios de aprendizaje del Estado y de la Sociedad Civil; profunda convicción, respeto y solidaridad con la causa de la Formación Docente, especialmente de las educadoras y educadores innovadores dentro del marco de una educación pública y transformadora; "tributo y reconocimiento de la contribución teórica y práctica que están haciendo en la formación, los educadores populares críticos latinoamericanos, mediante su esfuerzo por innovar y resistir con sus nuevas prácticas educativas, a toda la invasión reformista y etnocentrista técnico-instrumental que nos imponen las clases políticas y los intelectuales latinoamericanos que siguen instalando la ambigüedad del sin sentido a nuestra educación pública regional".

Los autores de la Colección asumimos nuestro compromiso con la Educación Transformadora en la que tienen presencia-a veces con saludables interconexiones- algunas corrientes de la pedagogía contemporánea. En nuestros trabajos están presentes la Educación Popular, la Pedagogía Crítica y la Pedagogía desde la Experiencia, que, por distintos caminos, buscan la ruptura de esquemas, modelos y paradigmas, con el fin de atender mejor a los sujetos educativos de nuestros países. Nuestra común opción es brindar insumos para la emergencia de nuevos paradigmas educativos focalizados en las realidades e intereses estratégicos de nuestras sociedades nacionales, con un enfoque emancipatorio que afirme nuestra identidad sin dejar de abrirse a un mundo globalizado que va evolucionando.

Los Temas de nuestro Tiempo. Pistas para comprender el contexto de los proyectos y propuestas educativas de hoy, están pensados, "como aquellas situaciones que nos llegan al espacio educativo y que a veces los educadores no sabemos leerlas, porque nos faltan elementos para ello... Son temas que forman parte de nuestras realidades y que los educadores y educadoras de todos los niveles educativos y los maestros, maestras y facilitadores de los espacios extraescolares de aprendizaje deben conocer y manejar para orientar mejor sus prácticas educativas". Cada uno de los textos que componen este libro "buscan abordar un aspecto o una problemática de la realidad; todos ellos tienen un objetivo similar: brindar a los lectores una aproximación a un problema determinado y a elementos teóricos y políticos para su análisis, presentando una serie de pistas y argumentos que permiten identificar diferentes perspectivas para comprender los fenómenos sociales a los que, nuestras prácticas y programas educativos buscan dar respuestas pertinentes y acertadas".

La Pedagogía Crítica para una Educación Pública y Transformadora en América Latina es "una propuesta paradigmática que pretende construir, en la formación de los sujetos epistémico-sociales chilenos, capacidades y conocimientos para un desarrollo humano de más calidad, más solidario y más colaborativo. Y éste debería ser el centro de una educación pública de

calidad, según el discurso explícito de los estudiantes chilenos". A partir de este esfuerzo inicial: "Este texto lo hemos concebido como una responsabilidad de fijar nuestra posición sobre la necesidad de una Pedagogía Crítica Latinoamericana, construida en la práctica de la educación popular y con un claro propósito epistemológico de sistematizar una alternativa pedagógica, como un nuevo paradigma para el mejoramiento de la calidad y equidad de la Educación Pública Regional".

Las Innovaciones Educativas y la Participación Docente en América Latina están pensadas como un proceso clave para impulsar la educación transformadora en la Región en todos los niveles educativos y en todos los espacios de aprendizaje de la sociedad nacional. La innovación es asumida como un proceso pertinente, transformador, creativo, de impacto, reflexivo, sostenible, participativo que cuenta con evidencias sólidas para convertirse en referente solidario para el desarrollo de experiencias novedosas y originales en diferentes contextos, con el fin de contribuir a la construcción de una cultura de educación inclusiva de calidad en el país y servir de sustento al mejoramiento constante de los aprendizajes priorizados por los espacios de aprendizaje escolar y extraescolar, así como a la elaboración de nuevas políticas públicas en relación con las distintas áreas de desarrollo educativo y aplicables en todos los espacios de aprendizaje de la sociedad nacional.

Las innovaciones educativas están estrechamente vinculadas a las investigaciones, es decir, a la producción del conocimiento; pueden contribuir al mejoramiento y formulación de políticas públicas para fortalecer la Educación Pública Transformadora, así como las ofertas educativas transformadoras en los espacios extraescolares de aprendizaje; tienen potencialidad de captar talentos y recursos del medio en que se desarrolla; son el instrumento estratégico para realizar el cambio educativo en una perspectiva transformadora; tienen la posibilidad de participar en la construcción teórico-práctica de la Pedagogía Crítica; encaran, dentro de sus contextos y de sus posibilidades y limitaciones, los retos cotidianos de nuestro tiempo.

Los Temas de nuestro Tiempo y la Pedagogía Crítica para una Educación Pública y Transformadora en América Latina son escenarios dentro de los cuales se pueden identificar, fomentar y desarrollar innovaciones educativas de distintos tipos y en diferentes contextos.

Los tres volúmenes de la Colección pueden servir a las educadoras y educadores de los países de la Región como soportes auxiliares para el desarrollo de su trabajo educativo, tanto en el espacio escolar como en los espacios extraescolares de aprendizaje. Es de esperar que este esfuerzo solidario inicial pueda tener una continuidad orgánica con la participación de otras

autoras y autores que en los temas señalados y otros pueden hacer sus aportes, con el fin de acompañar fraternalmente al proceso de desarrollo humano y profesional del personal docente de América Latina.

Los autores saludamos y agradecemos a la Derrama Magisterial del Perú por el auspicio de la publicación de la primera edición de esta Colección y queremos dar visibilidad al hecho de que tal organización, con fraternal espíritu latinoamericano, desea compartir esta entrega con las organizaciones magisteriales de los países de la Región.

César Picón Espinoza

Coordinador del Equipo de Autores de la Colección

Prólogo del Libro

Donatila Ferrada²

Prologar el libro *Pedagogía crítica para una educación pública y transformadora para América Latina* de Rolando Pinto con la colaboración de Jorge Osorio tiene para mí un significado muy especial, pues en su lectura encuentro mi propia historia de vida. En esta lógica, asumiendo la idea de “educadora situada” que se propone en este texto, me remonto al año 1992, momento en que conocí al autor, en el contexto del curso de Teorías y Estilos Curriculares del programa de magister en educación, mención currículum educacional, en la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Yo era estudiante de ese Magister y neófita en los saberes de la disciplina del currículum y de la Pedagogía.

En aquel curso, al igual que en este libro, el profesor Pinto situó las teorías curriculares en el contexto latinoamericano, a partir de la tensión entre seguir reproduciendo el pensamiento hegemónico eurocentrista o del llamado “primer mundo” a través de un currículum rancio-técnico-instrumental, que se sustenta en visiones epistémicas positivistas que escasamente consideran la complejidad del desarrollo humano, o por el contrario, asumir nuestra capacidad de constructores de sentidos en el marco de la diversidad socio-cultural del pensamiento latinoamericano, como base fundamental para construir un currículum crítico desde una visión epistémica en que convive la sabiduría ancestral con la ciencia moderna.

En esta nueva configuración propuesta la identidad del sentido epistémico-social de la formación, está sujeta al reconocimiento del sujeto en su praxis liberadora, que comprende su condición histórica y social de constructores de mundos. Así aprendimos, en aquella comunidad de permanente debate y reflexión sobre la necesidad de fortalecer una racionalidad transformadora, que se encuentra a la base de lo que nuestro profesor denomina “el ser y el estar latinoamericano”. Así, desde los propios fundamentos onto-antropológicos de nuestra propia cultura, cuyos aportes se encontraban encaminados por múltiples educadores populares latinoamericanos,

²Educadora e investigadora educacional chilena, Microbióloga de formación profesional inicial, Magister en Educación y Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universidad de Valladolid (España). Actualmente es académica titular en la Universidad Católica de la Santísima Concepción (Chile) Directora/Editora de la Revista REXE de esa Universidad y Directora del Proyecto “Enlazando Mundos”, que se inspira en su propuesta de Currículo Crítico-Comunicativo y que ha divulgado en los Cursos de Postgrado en Educación que realiza en su Universidad

que contaban con muchísimas experiencias que daban cuenta de procesos educativos transformadores y de capacidades de reflexión teórica de sus prácticas, me fui enterando de esta nueva perspectiva.

Usando la terminología freiriana, diríamos que mi proceso de formación al interior del referido curso, me permitió vivir mi propio proceso de liberación al acceder a otros referentes teóricos que me permitieron iniciar la ampliación de mi propio horizonte de comprensión de mundo, de la educación y del currículum. Fue así pues, como a partir de esta experiencia, decidí dedicarme al estudio del currículum y “colgar el delantal” que por esos días usaba a diario, ya que me dedicaba a hacer investigación en biología molecular al interior de un equipo de consagrados investigadores en la Facultad de Medicina de la Universidad de Chile. Esta decisión, se la debo a Rolando Pinto, y después de más de dos décadas sigo trabajando tanto en docencia como en investigación al interior de la disciplina del currículum educacional, con la misma convicción de cuando la tomé.

Quiero compartir con los lectores que la propuesta de pedagogía crítica de este libro, se explica desde la praxis liberadora en este encuentro producido, en dos sujetos que desde la comprensión antropológica/social/emocional transforman sus subjetividades desde procesos de encuentros exclusivamente solidarios, que obedecen a una racionalidad comunicativa que incluye la subjetividad de la vivencia afectiva como parte de su propia práctica de vida, en esta idea de un sujeto íntegro y amoroso capaz de transformar esas prácticas en discursos y no a la inversa, como solemos escuchar con más frecuencia de lo que nos gustaría.

Pedagogía crítica para una educación pública y transformadora para América Latina es un libro que adquiere una relevancia sin precedente en el actual escenario de demandas educativas que realizan los movimiento estudiantiles y sociales de América Latina, en particular los de Chile (desde dónde escribo este prólogo), con un reclamo contundente por la ruptura con el modelo neoliberal que terminó privatizando todo el sistema educativo nacional. En la actual lucha por alcanzar una educación pública gratuita y de calidad para todos, este libro renueva y propone con sólidos argumentos recogidos desde experiencias concretas de pedagogos populares, un macizo desarrollo de la pedagogía crítica que se fundamenta en términos teóricos desde la filosofía, la gnoseología, la epistemología, la sociología y la antropología latinoamericana, y en términos prácticos, desde los campos fundantes de la pedagogía, el currículum, el aprendizaje y la didáctica propiamente latinoamericanos, como también se adentra en algunas propuesta de formación de pedagogos críticos, a partir de una traducción de la experiencia de formación que han tenido los educadores populares de la región.

Esta construcción que recoge, al menos, los últimos cien años de producción de conocimiento en Latinoamérica desde distintos campos, le otorga una carácter altamente original a la obra, y me atrevo a afirmar sin temor a equivocarme, que se constituirá en un libro de referencia obligada para todos quienes se interesen por la pedagogía. En este marco del rescate de los avances de los pensadores latinoamericanos y su traducción en una propuesta epistemológica y curricular para una pedagogía crítica transformadora organiza su libro en torno a cinco capítulos muy densos y profundos en cuanto a sus contenidos, pero sobre todo de una claridad orientadora poca veces visto en un texto de esta naturaleza, así seguir la lectura de sus capítulos es sentir la posibilidad vivida de otra educación posible, alcanzable, "territorializada", propia.

Entre las numerosas contribuciones de este libro se encuentra, la propuesta de formación inicial de educadores críticos, la cual resulta tremendamente novedosa para los actuales escenarios nacionales, toda vez que el conjunto de instituciones formadoras de profesores se encuentran abocadas en el "alineamiento" y "alienamiento" introducido por la adscripción al modelo homogéneo de formación de profesionales propuesto por medio del Proyecto Tunning europeo, al cual adscribió tempranamente el Estado chileno, y de cuya adscripción, las instituciones formadoras dependen para recibir fondos estatales para implementar "mejoras" en sus procesos de formación, entre ellos la formación del profesorado. Desde este contexto, la propuesta ampliamente documentada desde la propia experiencia vivida de los educadores populares a los largo de la historia y contextualizada en la realidad latinoamericana para formar un educador crítico, resulta refrescante en medio del ahogo abrumador de un currículum técnico-instruccional basado en competencias generales y específicas definidas en Europa y trasladadas a Latinoamérica.

Procurando sintetizar los principales propósitos/contenidos de este libro, nos parecen relevantes:

1. Los fundamentos onto-gnoseológicos y socio-antropológicos de la pedagogía crítica organizados en tres sentidos: 1) el sentido del ser sujeto social-epistémico situado; 2) el sentido de reconocernos como sujetos con culturas e identidades territoriales propias que nos sitúan, pero que al mismo tiempo nos diversifica; y 3) el sentido de ser sujetos de comunicación interconectados y en interacción.
2. La fundamentación socio-antropológica y epistemológica permite al autor hacer una propuesta de organización de la pedagogía, en torno a tres ejes cruciales: las fuentes del conocimiento para la generación de un currículum crítico; el ciclo del conocimiento en acción formativa, cualquiera sea su modalidad y nivel de dependencia en que se imparta; y los

ámbitos de gestión de los procesos cognitivos, valóricos y activos que aseguren a los educandos que logren aprendizajes significativos, para su desarrollo personal y social latinoamericano.

3. El abordaje de los saberes pedagógicos críticos en el trabajo del educador crítico configuran, en torno al rescate de las prácticas de los educadores populares latinoamericanos, una pedagogía interdisciplinaria que se articula en torno cuatro áreas o ámbitos de la práctica de formación, la primera de ellas es el currículum; luego, el aprendizaje; posteriormente la didáctica; también la evaluación del aprendizaje y finalmente la gestión del proceso formativo en la institución educativa y en el aula. Es en torno a estas fuentes fundamentales del trabajo docente que va desarrollando paso a paso cada una de las decisiones que debe ir asumiendo el pedagogo crítico.
4. La formación del educador crítico transformador, lo que adquiere una connotación tremendamente interesante, pues su propuesta se levanta desde las propias experiencias del sinnúmero de educadores populares latinoamericanos con los cuales Rolando Pinto ha venido interactuando durante los últimos 30 años de su vida, en su propio recorrido de formación y de compartir y conocer experiencia con ellos. Desde allí y sobre la base de la búsqueda por comprender ¿cómo estos docentes llegaron a transformarse en educadores críticos? Y ¿cómo desarrollaron esos procesos de formación de forma autónoma? Nos va mostrando organizada-mente sus hallazgos agrupados en tres grandes ámbitos: las decisiones sobre el contenido educativo que se enseña/aprende; las decisiones motivacionales y metodológicas que le permiten al educador crítico lograr aprendizajes significativos, con sus eventuales educandos; y las decisiones tecnológicas que apoyan las diversas actividades en que se organiza la formación.

El conjunto de estos saberes hacen de este libro un aporte actualizado para los actuales proceso de discusión política sobre el “mejoramiento de la calidad de la educación pública” y es en torno de este desafío que el libro deja abierta la discusión para continuar con la construcción de saberes para una pedagogía crítica emancipadora-transformadora, en que su autor parafrasea a Boaventura De Souza Santos, desde una mirada “epistemológica del sur”, con lo cual consolida su planteamiento sobre los suficientes argumentos existentes en América Latina desde los cuales seguir avanzando en la construcción de conocimiento “situado”, crítico y ciudadano que nos permita, a los latinoamericanos/as, encontrarnos con nuestras propias soluciones para nuestras problemáticas, pero teniendo presente que éstas deben ser reflexionadas críticamente siempre, entendiendo que la verdad de una acción teórica y práctica que está siempre en construcción.

UNA BREVE INTRODUCCIÓN: ¿POR QUÉ ES IMPORTANTE HABLAR AHORA DE LA “PEDAGOGÍA CRÍTICA” EN CHILE Y EN AMÉRICA LATINA?

“La Práctica educativa es una forma de acción que se hace en un tiempo y un espacio. Se hace en la historia y nunca fuera de ella. Necesita tanto de un educador como de educandos. La EDUCACIÓN, entonces bien entendida, es el proceso por medio del cual todas las personas implicadas en él, educan y son educadas a la vez.” (Paulo Freire, Conferencia en Universidad de Barcelona, España, 1988).

Un “paradigma epistemológico” se reconoce como tal cuando tiene: 1) Un modo de producir el conocimiento científico; 2) Una forma de distribuir los beneficios sociales y culturales del conocimiento que se produce; y 3) Unos sujetos epistémico-sociales que son los que producen el conocimiento y que determinan/legitiman el uso y usufructo social de este conocimiento. Por tanto, siempre un “paradigma epistemológico” es propio de un sistema social y científico dominante y sustentado en el poder que tienen esos sectores sociales dominantes.

Cuando un “paradigma epistemológico” dominante deja de integrar al uso y usufructo del conocimiento a poblaciones más pobres y los excluye del ciclo productivo cultural y económico, hasta el punto de quedarse al margen de los beneficios sociales, simbólicos y materiales del conocimiento científico, entonces se habla de la necesidad del “cambio paradigmático”.

Significa en la actualidad latinoamericana que ese paradigma científico capitalista dominante, no responde más o sus respuestas son insuficientes para tener legitimidad social y directiva al conjunto de los sectores populares de las sociedades nacionales o, tal que el sentido de sus respuestas no lo son para la época histórica, a los problemas y necesidades de vida, que vivimos en la Región. De esta manera, los sujetos involucrados con esas situaciones y acciones vitales, al no tener esas respuestas, van deslegitimando el poder epistémico que los excluye.

Con frecuencia se habla, entonces, de “ruptura epistemológica”.

En el caso de Chile y de América Latina, en lo que a respuestas suficientes a la calidad formativa que requieren los sectores sociales que asisten a la escuela pública, ellas son incompletas, ambiguas, contradictorias con la identidad cultural de los educandos y de los docentes, pero sobre todo, son respuestas ajenas a la realidad cotidiana que vivimos la mayoría de los chilenos.

Y esto es lo que sucede en Chile, durante el año 2011, con la explosión social del vigoroso movimiento ciudadano en pro de una Educación Pública de Calidad, gratuita, no discriminatoria, ni segregada, que iniciaron los estudiantes universitarios agrupados en torno a la Confederación de Estudiantes de Chile (CONFECH).

En ese contexto el tema de la "Pedagogía Crítica" se plantea como un nuevo "paradigma epistemológico para la educación pública"; ella adquiere una vigencia teórica y metodológica importante, para ese movimiento social. Se trata de encontrar en ella referentes para una educación pública que sea útil, significativa y relevante para los educandos que la reciben, para las familias que sustentan a esos educandos en su desarrollo integral, y para el país que requiere que esos educandos aprendan a ser personas más felices, más conscientes de su responsabilidad social como ciudadanos jóvenes y más solidarios en el compartir con otros; se trata de pensar la distribución del uso y usufructo del conocimiento científico, expresado en bienes materiales, sociales, culturales y ético-políticos de calidad, disponibles en la sociedad nacional, de manera más equitativa y de igual calidad para todos.

Se identifica, entonces, la vigencia teórica y práctica de la "pedagogía crítica" con un paradigma formativo que resuelve o contribuye a resolver los problemas de identidad y de finalidad de la educación pública nacional, para que los/las niños/as y jóvenes chilenos desarrollen capacidades intelectuales, afectivas, volitivas y éticas que le sirvan a su desarrollo integral, individual y social, y que les potencie una experiencia de vida de mayor calidad.

A su vez, se identifica su vigencia metodológica práctica, pues se visualiza como una estrategia de formación integral, donde no sólo importan el aprendizaje de los conocimientos cristalizados en los programas de estudio oficiales, sino que también es relevante la formación de un educando autónomo y consciente de su responsabilidad de aportar al mejoramiento del conocimiento y de la convivencia social solidaria y colaborativa, más próximas a su espacio y tiempo de vida actual.

En ambas dimensiones de identidad formativa, se valora el conocimiento que se aprende como una necesidad y un mecanismo gnoseológico y antropológico central: se trata de formar un sujeto epistémico-social que se descubre como protagonista con capacidades para transformarse asimismo y, en sus relaciones concertadas con los otros, transforma también la sociedad dominante. En esto la "Pedagogía Crítica" es sin duda un paradigma atractivo para los jóvenes ya que, no sólo visualizan en su propuesta formativa una sociedad y una vida con más esperanzas para ellos, sino que también como un desafío para su mayor autonomía y responsabilidad ética

social, que lo potencie como un constructor de horizontes de posibilidades para un desarrollo material y cultural del país, mucho más humano y perfecto para todos.³

Sin duda que la “Pedagogía Crítica”, en la visión de cambio de los jóvenes chilenos, tiene connotaciones utópicas, pero ello no puede ser de otra forma en una sociedad nacional y un sistema económico y político que desencanta a todos/as los/las que vivimos cotidiana y conscientemente en ella.

La “Pedagogía Crítica” es, entonces, una propuesta paradigmática que pretende construir, en la formación de los sujetos epistémico-sociales chilenos, capacidades y conocimientos para un desarrollo humano de más calidad, más solidario y más colaborativo. Y éste debería ser el centro de una educación pública de calidad, según el discurso explícito de los estudiantes chilenos.

Por otro lado, compartiendo el entendimiento de su vigencia actual, la “Pedagogía Crítica” se transforma en un tema de conocimiento pedagógico histórico y filosófico que, necesariamente, implica profundizar en su práctica y en su comprensión reflexiva crítica, como el paradigma alternativo del cambio educativo que los jóvenes aspiran para la educación nacional. Es necesario y urgente iniciar esa comprensión analítica y esto es lo que procuramos desarrollar en lo que sigue de este texto.

En síntesis, entonces, es absolutamente necesario delimitar con claridad lo que entendemos debiesen ser los fundamentos teórico-prácticos que enmarquen a una “Pedagogía Crítica, de corte Latinoamericano”, con un preciso énfasis educativo/epistemológico construido desde el Chile actual, que es desde donde escribimos este libro.

En términos de precisar los límites y antecedentes que tiene esta propuesta, creemos importante distinguir sobre el origen y características que adopta la “Teoría Crítica” en la realidad del mundo capitalista dominante; luego avanzar a la comprensión diferencial que adopta este paradigma en América Latina, connotando con ella lo diferente que resulta para la reflexión filosófica y socio-cultural el posicionamiento desde un territorio específico; en tercer lugar bosquejar, en general, los rasgos distintivos de una “Pedagogía Crítica” como aporte actual a una Educación Pública y Transformadora de Calidad; y, por último, delimitar nuestra propia posición teórica y práctica que tenemos al proponer este texto.

³En esto los estudiantes universitarios chilenos contradicen absolutamente a sectores tecnócratas y autoridades gubernamentales que coinciden en descalificar las demandas estudiantiles como irreales, utópicas e imposibles de realizarlas o responderlas, siendo “políticamente responsable”. Es decir, estos sectores funcionales al sistema dominante descalifican al movimiento estudiantil en sus posturas críticas transformativas.

- Dilucidar el origen de la "Teoría Crítica", su evolución como propuesta multidimensional y su particular vinculación al interés transformador de las relaciones capitalistas dominantes es el propósito de esta primera delimitación conceptual. Se trata de hacer un análisis de los paradigmas sociales y filosóficos contemporáneos que vinculan acción de cambio o de transformación del capitalismo moderno y epistemología, desde una perspectiva crítica del sentido que organiza de la vida en el capitalismo. En el origen está el sentido emancipador que plantean los movimientos sociales críticos al sistema capitalista, para lo cual se hace preciso que subvertir la conciencia subalterna, para que se posicione teórica y políticamente como fuerza crítica transformativa de esas relaciones de producción que estructuran la vida y el conocimiento humano.

Nacen, entonces, las primeras propuesta de teoría crítica para el cambio de la cultura y de la sociedad capitalista, con las corrientes "socialistas utópicas" y el pensamiento marxista de fines del siglo XIX y de las primeras tres décadas, del siglo XX; posteriormente en el quehacer revolucionario en varios países europeos y asiáticos, van generando nuevas precisiones conceptuales postmarxistas; entre esas se destacan Antonio Gramsci, en Italia; Max Horkheimer, en Alemania y Mao Tse Tung, en China.⁴

Según la tendencia original de la Teoría Crítica Marxista, lo que determina el sentido emancipador es el conocimiento vinculado al trabajo productivo, que al generar conciencia del obrero de su situación de explotación y de dominación, deviene en conciencia de clase y en su organización colectiva, lo que le va a ir posibilitando y potenciando su práctica revolucionaria indeterminada.

Esta visión original es complementada por Gramsci y Horkheimer, ocupándose más directamente de la sobre determinación estructural de la conciencia; así el segundo de estos autores avanza en lo que se entiende, desde Europa, por "Teoría Crítica", así, explícitamente, define: "La razón no se puede convertir en algo transparente a sí misma, mientras que el ser humano actúe como miembro de un organismo que carece de razón. La irracionalidad de la sociedad moderna reside en el hecho de que dicha sociedad ha sido producto de una voluntad particular, la del capitalismo, y no de una voluntad general, una voluntad mancomunada y consciente de sí misma. De esta ma-

⁴Sobre un análisis en profundidad sobre la Teoría Crítica en Marx y su posterior evolución, sugerimos leer el libro: VILLALOBOS, M. (2010). Ciencia Social como Crítica Social. La revolución epistemológica de Karl Marx. Colección Ciencias Humanas, LOM Ediciones, Santiago (Chile). Particularmente ilustrativo y de rigor analítico recomendamos su Capítulo II "Fundamentos epistemológicos de la crítica: la concepción marxiana del conocimiento", págs. 43 a 100.

nera, la teoría crítica no acepta los conceptos de «bueno», «útil», «apropiado», «productivo» o «valioso», tal y como son entendidos por el orden social existente, y se rehúsa a concebirlos como presupuestos no científicos sobre los cuales no se puede hacer nada. La aceptación crítica de las categorías que gobiernan la vida social simultáneamente contiene su reprobación. Por esto es que la identificación del pensamiento crítico con la sociedad donde está inserto siempre ha estado llena de tensiones” (Horkheimer, 1972: 208).

Tanto Gramsci como Horkheimer van a insistir en esta dimensión “racional”, “consciente” de la conciencia y en tal sentido, en la autonomía relativa que tiene el sujeto en devenir o no en conciencia crítica, a pesar de estar en condiciones materiales de dominación. Pues bien, en esta evolución “racionalista” de la Teoría Crítica postmarxista, esta tradición se transforma en una epistemología Intersubjetiva, lo cual tiene consecuencias teóricas importantes cuando se extrapola su interpretación a realidades como las de América Latina.

Sin embargo, a pesar que los epistemólogos sociales críticos de esta tradición europea, procuran tomar distancia del positivismo, se mantiene el argumento racionalista sobre la importancia del logos en la construcción de la conciencia, sustentado en el dualismo entre sujeto cognoscente que requiere ser “formado como actor transformativo” (según su situación y posición en la vida productiva) y la realidad, siempre entendida como una posibilidad de ser conocida parcialmente por el esfuerzo racional del sujeto en situación de clase social emancipadora. En la dialéctica epistemológica que se instala con el marxismo original y sus posteriores seguidores, el conocer se constituye en conciencia crítica colectiva o de clase, y ello por medio de un proceso de elaboración del conocimiento científico que muestre, descriptiva y explicativamente, a esa realidad situacional en la que el sujeto está instalado. En las posibilidades explicativas, siempre es esperable el mejoramiento de la realidad situacional del sujeto en formación, en lo que concierne su acción a ese ámbito específico de vida.

En un contexto europeo, se establecen o se aceptan dos principios epistemológicos del racionalismo positivista: por un lado, la fragmentación de la realidad y del sujeto que conoce, reducido a su ámbito específico; y por otro lado, la existencia del dualismo cognoscitivo en la relación formativa: la conciencia subvertida por el conocimiento y la realidad que continua en su globalidad, pero donde el sujeto en formación sólo conoce y actúa en una fracción de ella.

Este dualismo cognoscitivo, que es la herencia constitutiva del etnocentrismo occidental de la Teoría Crítica, otorga un peso determinante al sujeto

cognoscente (incluso en su visión de clase o de colectivo popular que se construye intersubjetivamente), dándole una significación subordinante a la realidad y a su historia efectiva. Esta visión etnocentrista e iluminista de la conciencia, se mantiene inalterada en toda la Teoría Crítica de origen europeo, ahí incluida la propuesta de Teoría de la Acción Comunicativa Emancipadora de Jürgen Habermas: lo que éste autor desarrolla posteriormente es una propuesta de "humanización moderna" del sistema dominante y ésta es la perspectiva que, desgraciadamente adoptan todos los que siguen el paradigma de la construcción intersubjetiva de la racionalidad comunicativa/emancipadora.

Pero reteniendo el propósito emancipador de Habermas y siguiendo la evolución de tal argumento en la situación de crisis que vive el Capitalismo Europeo, aparece la figura y el pensamiento crítico/epistemológico de Boaventura de Sousa Santos. Este sociólogo portugués, a nuestro juicio el más original conceptualmente hablando, propone una Sociología de la Emergencia y de la Ausencia que significa: a) la recuperación del sentido común como base del conocimiento crítico emancipador popular: este sentido común es una manifestación y una expresión de aquellos saberes y de aquellas prácticas de los sectores oprimidos, que han sido silenciados con el discurso y la práctica política dominante: b) la necesidad de refundar los vínculos del movimiento social emancipador, en la perspectiva de ir construyendo un proyecto discurso con nuevos sentidos y con nuevas relaciones de poder. Se trata de volver a confiar en la participación como acción de ejercicio democrático en que el pueblo oprimido plantea un nuevo programa hegemónico anti hegemónico capitalista. Lo anterior determina los nuevos escenarios epistemológicos para el saber y el hacer emancipador: se trata de relaciones fundantes de una nueva Ciencia Crítica, aquella que construyen y significan los sectores oprimidos, en su proyecto o proceso de emancipación.

En suma, la articulación del movimiento social emancipador debe estar siempre en tensión ante los juegos discursivos del modelo dominante, que tiene la astucia de implicar o de incluir a los sectores populares en su juego de legitimación del individualismo y el exitismo material del capitalismo. Los problemas estructurales de injusticia y homogenización que instala el capitalismo en la cotidianidad de la vida y que lo legitima como "sentido común" o "natural", debe ser desenmascarado por una nueva episteme que construye sujetos y conocimiento, en los procesos efectivos de emancipación solidaria.

En este nuevo contexto teórico, la propuesta y el desarrollo de la "Teoría Crítica" deviene en un aporte metodológico centrado en un "ciclo del conocimiento" que rompe con la racionalidad intelectual moderna y, en cuanto

tal como un espacio de encuentro con la búsqueda de una teoría social que surge como práctica de la libertad, generada desde la América Latina profunda y contradictoria.

- La segunda delimitación conceptual es entender en profundidad lo que es la realidad latinoamericana popular y la explicación que a esa situación histórica realiza la práctica y la teoría de la "epistemología latinoamericana de la liberación".⁵

En esta epistemología latinoamericana tanto el conocimiento como la construcción del sujeto son parte de la realidad y corresponde a la experiencia histórica y situacional que desarrollan en ella los sujetos concretos en interacción, lo que determina su validez. En este sentido conocimiento, pensamiento y acción son dimensiones estructurales del sujeto situado y, en cuanto tal, una posibilidad onto-gnoseológica de ruptura con todo tipo de dualismo cognoscitivo y activo, que lo separe, reduzca o fragmente en su condición de realidad natural y social a la vez. Instalado el sujeto como totalidad existencial en un mundo real, su epistemología adquiere el sentido de la liberación de los oprimidos, ya que esa es la realidad popular dominante en nuestros territorios latinoamericanos.

Esta visión epistemológica permite orientar la posibilidad de construir una Teoría Crítica Latinoamericana, centrada en la acción transformativa/emancipadora de los sujetos oprimidos, que se construyen como epistémico-sociales, en sus prácticas vitales efectivas y en el conocimiento reflexivo de ella; por tanto conocimiento y acción transformativa de la realidad, para liberarse, emanciparse de las situaciones y funciones que los oprimen, en su existencia cotidiana y comunitaria, es el punto de partida de este nuevo paradigma. Esta es una exigencia radical de esta epistemología.

En este paradigma epistemológico crítico/emancipador, el sujeto y la realidad son componentes estructurales de la misma existencia y el conocimiento es una de las tantas manifestaciones socio-culturales de la necesidad de ser liberado, pero junto a él hay otras dimensiones de integridad del suje-

⁵Particularmente interesantes nos parecen los planteamientos de Boaventura de Sousa Santos, particularmente en lo que se refiere a su "epistemología del sur" y que explicita claramente la unidad entre conocimiento, sujeto y realidad, en la práctica que construye mundos, sentidos, formas de vida; ver: "Una Epistemología del Sur", Siglo XXI Editores, México, 2009; también todo el planteamiento de Enrique Dussel que sobre la Ética de la Liberación y la Filosofía de la Liberación, sitúa el desafío epistemológico de la construcción del sujeto transformador desde el mundo de los oprimidos y con la cosmovisión de lo diverso, ver: "Para una ética de la Liberación Latinoamericana" (1972), Siglo XXI Editores S.A., Buenos Aires (Argentina); y finalmente, la búsqueda y los aportes del Grupo CLACSO, sobre "Las Perspectivas Latinoamericanas de las Ciencias Sociales", coordinado por Edgardo Lander, ver: "La Colonialidad del Saber: Eurocentrismo y Ciencias Sociales. Perspectivas Latinoamericanas". 2005, CLACSO EDICIONES, Buenos Aires (Argentina).

to que también son importantes para la construcción del sujeto epistémico-social latinoamericano, son los sentimientos e intereses, que constituyen motivaciones por aprender algo; los valores y costumbres que constituyen aspiraciones y priorizaciones formativas; en fin, situaciones volitivas y activas que impulsan a la aplicabilidad de la formación a la vida efectiva del sujeto en formación.

- En tercer lugar, es preciso profundizar en la ambigüedad epistemológica que ha significado la transferencia casi mecánica de una teoría crítica etnocentrista a la educación latinoamericana, procurando que desde ella se realicen experiencias educativas innovadoras, rotulándolas como aportes teóricos y metodológicos de paradigmas "pedagógicos críticos"; la ambigüedad se instala desde el momento que se aplican a las prácticas formativas, autodenominadas de "críticas", las categorías conceptuales que reducen al sujeto social a su pura dimensión lógica, en donde la razón se constituye como crítica intelectual al capitalismo, pero en la práctica formativa adoptan características de acomodación a la racionalidad técnico-instrumental, que subyace a toda acción capitalista; de esta manera la crítica se hace funcional al modelo capitalista dominante, acomodando al sujeto en formación a la lógica de reproducción dominante.

Se cae, entonces, en una visión pragmática/funcionalista de la crítica, siendo su propósito, una suerte de neocolonialismo que reproduce categorías y prácticas relacionales, pensadas desde y para la realidad capitalista desarrollada, en que el sujeto tiene las capacidades para ser racionalmente habilitado para vivir el capitalismo. No obstante, esta posibilidad de acomodar la crítica como un discurso novedoso, pero en la acción seguir enmascarando los efectos sociales del poder capitalista, integrando la crítica a la corrección o "humanización" del funcionamiento sistémico del capitalismo mundial.

Esta ambigüedad obliga a revisar con suspicacia muchas de las prácticas de "pedagogía crítica" que no entienden lo suficiente la vinculación radical de la acción formativa/emancipadora con el conocimiento crítico de la realidad dominante del capitalismo; entender entonces que lo propio de una "pedagogía crítica latinoamericana", es su carácter transformador y liberador de cualquier acción de opresión o discriminación que se instala en nuestras prácticas cotidianas latinoamericanas. Los que adhieren a la ambigüedad de la posición etnocentrista, terminan "transformando" lo crítico en un discurso desprovisto de acción y compromiso liberador, haciéndole un favor, tal vez involuntario, de fortalecimiento y continuidad del paradigma técnico-instrumental dominante en la educación latinoamericana.

- En cuarto lugar y relacionado con los apartados anteriores, queremos posicionarnos desde la práctica y la teoría de la pedagogía crítica popular latinoamericana, porque estamos convencidos que las respuestas epistemológicas, políticas y pedagógicas que requiere la educación pública de América Latina, están circulando en el medio popular desde hace muchos años y siempre han sido en torno a algunas preguntas/temas que siguen teniendo vigencia, a pesar de haber sido ignoradas por las clases políticas latinoamericanas.

El discurso y la reflexión de algunos Pedagogos Críticos Nacionales⁶ y Latinoamericanos⁷, han insistido siempre con sus propuestas pedagógicas y epistemológicas que el mejoramiento de la calidad educación pública significa darle a esta un sentido de pertenencia e identidad latinoamericana y ello, siempre proviene de las experiencias de educación y organización popular que se han constituido en la lucha por la liberación y transformación del sistema político y cultural del capitalismo; por tanto el que en el debate actual sobre la calidad de la educación pública, el propio Movimiento Social de los Estudiantes Chilenos, en mayo de 2011⁸, haya replanteado los paradigmas dominantes-mercantiles de "calidad", vigorizando, de esta manera, el movimiento de la pedagogía crítica.

Algunos de los temas/problemas que debiesen ser resueltos por este movimiento de pedagogía crítica, son:

⁶Junto a otros Pedagogos Críticos hemos estado planteando la inviabilidad de un mejoramiento de la Educación Nacional y de las demás dimensiones sociales del país, sin un cambio político del Estado que permita instalar nuevamente un Estado Social de Derechos garante de justicia social. Entre ellos Viola Soto, Donatila Ferrada, Domingo Bazán, Luis Bustos, los que siempre han estado vinculados al Movimiento Pedagógico, del Colegio de Profesores de Chile y al desarrollo de experiencias de educación popular.

⁷Particularmente interesantes nos parecen los aportes de Dermeval Saviani, a propósito de sus delimitaciones teóricas sobre la "visión histórico-crítica de la educación y el cambio del Estado", ver, por ejemplo: D. Saviani (2004). Pedagogía Histórico-Crítica. Autores Asociados, São Paulo (Brasil). 8va. Edición. También los aportes de Marcos Raúl Mejía, en su búsqueda de una agenda crítica para la Educación Latinoamericana, ver, por ejemplo: M.R.Mejía (2006). Educación (es) en la (s) globalización (es). Entre el pensamiento único y la nueva crítica. Ediciones desde abajo. Bogotá (Colombia)

⁸Hay un excelente libro de Giorgio Jackson, dirigente estudiantil de la Universidad Católica de Chile, titulado: "El país que soñamos", Random House Mondadori, Santiago, 2013, que relata la experiencia del movimiento social que ellos iniciaron y expone con una claridad asombrosa los principales planteamientos políticos sobre la Educación Nacional que ese movimiento hizo al país. Recomendamos leerlo por el esfuerzo sistematizador de una experiencia notable y por la calidad y confiabilidad del discurso- acción de su autor.

- ✓ ¿Es posible mejorar la calidad y las oportunidades democráticas de una buena educación para todos/todas, desde el actual modelo político y económico-social dominante en América Latina?;
- ✓ En el caso de que fuese posible ¿Cuáles serían sus fundamentos filosófico y epistémico-sociales que debiese tener esa educación?;
- ✓ ¿Y cuáles debiesen ser las prácticas pedagógicas que asumirían los docentes y las instituciones formadoras, en la Educación Pública?;
- ✓ En el caso de que no fuese posible mejorar la educación pública desde el modelo económico y político dominante ¿podrían los docentes, estudiantes y otros actores emergentes instalar los sentidos y las prácticas críticas innovadoras radicales, que requiere la educación pública nacional o latinoamericanas, para su potenciación transformativa/emancipadora?; en fin,
- ✓ ¿Tenemos claridad epistemológica y política aquellos que nos adscribimos a la "pedagogía crítica" de la responsabilidad social y el compromiso liberador que supone este paradigma para la educación pública nacional y latinoamericana?

Para avanzar en algunas respuestas a estos problemas nos posicionamos desde la práctica popular crítica latinoamericana, nos apoyamos en la tradición de Educación Popular y del Currículo Crítico, que se han desarrollado en América Latina, y desde ahí profundizamos en aquellos aspectos teóricos y prácticos que debiesen constituir la base y las características sustantivas de una "Pedagogía Crítica Liberadora"

Desde el punto de vista formal hemos organizado este texto en torno a cinco Capítulos, cada uno de ellos centrado en los conceptos, procedimientos y prácticas que caracterizan la Pedagogía Crítica Latinoamericana.

- El Capítulo I, lo hemos titulado "Fundamentos Onto-gnoseológicos y Socio-Antropológicos de la Pedagogía Crítica" y con él queremos explicitar el sentido epistemológico, ético y político que asume la pedagogía crítica, en contextos de opresión popular;
- El Capítulo II, lo desarrollamos en torno a la teoría y la praxis pedagógica/curricular que implica la construcción crítica del sujeto, del conocimiento y de la acción transformativa/emancipadora, en la educación nacional o latinoamericana, de esta manera el título que sugerimos para esta segundo capítulo es: "Teoría y Praxis de la Pedagogía Crítica";
- El Capítulo III, que se centra en los procesos de gestión pedagógica y construcción curricular, que realizan los educadores populares críticos la-

latinoamericanos, tanto en las Instituciones Educativas regulares, como en programas de formación con poblaciones específicas, lo hemos titulado: "Los saberes pedagógicos críticos en las prácticas formativas y curriculares, de los educadores populares latinoamericanos";

- El Capítulo IV y como necesidad de darle continuidad a la esfera de la práctica formativa, estimamos como indispensable profundizar en la práctica formativa o auto-formativa de los propios educadores críticos latinoamericanos. Este Capítulo IV, que lo hemos titulado: "La necesidad de formar pedagogos críticos e innovadores para la educación latinoamericana"; rescata dos temas principales: la reflexión crítica sobre las prácticas docentes, de aquellos educadores latinoamericanos que han optado por la Pedagogía Crítica y con los cuáles nos ha tocado participar o co-evaluar en esas experiencias formativas; y el segundo tema es, el rescate sistematizado de las características teóricas y pedagógicas que asumen los actores/docentes de tales experiencias, procurando desentrañar en ellos sus capacidades de "ser y hacer críticos", ya sea por su historia personal y política, o por su formación inicial y/o sus prácticas reflexivas y activas paralelas, en el medio popular. Se trata de un Capítulo sistematizador que invita al lector del texto, que probablemente mira con desconfianza la Pedagogía Crítica, para que se atreva a avanzar en el cambio paradigmático de la Educación y el Currículo en su realidad educativa específica. Nuestro convencimiento es que, si los educadores latinoamericanos nos atrevemos a cambiar nuestras prácticas formativas, el horizonte de posibilidades para el desarrollo de la Pedagogía Crítica son inconmensurables.
- Como una suerte de cierre de este texto, pero no así de la búsqueda de nuevas expresiones de práctica y reflexiones sobre las mismas, en la pedagogía crítica latinoamericana, proponemos un Capítulo V que abre las perspectivas de aplicabilidad de la Pedagogía Crítica en los actuales momentos de crisis de sentido y calidad que vive la educación pública latinoamericana en un sentido de "invocación ciudadana" a un cambio neo-paradigmático en educación



CAPÍTULO

I

**FUNDAMENTOS
ONTO-GNOSEOLÓGICOS Y
SOCIO-ANTROPOLÓGICOS
DE LA PEDAGOGÍA CRÍTICA**

La preocupación por el sentido de la educación es el eje principal de este Primer Capítulo. Nos interesa proponer una visión crítica del sujeto social epistémico que deberíamos formar en Chile y en América Latina, para lograr un cambio efectivo en las prácticas formativas institucionales y, al mismo tiempo avanzar hacia una educación que contribuya al cambio de vida que aspiran la inmensa mayoría de los sectores populares de Latinoamérica. Abordamos este tema con una mirada de futuro: nos interesa plantear el tipo de sociedad y de vida que debiésemos construir en Chile y en cada país de América Latina; nos importa también reflexionar sobre la pertenencia territorial de un quehacer formativo que, situados en América Latina, adquiera el carácter de una educación para la liberación de los oprimidos y para el mejoramiento de la convivencia social en nuestros países, en dónde los educandos tengan la capacidad neuro-científica de lograr el pensamiento crítico y la responsabilidad social de cambiar su realidad.

Es por tanto, una necesidad de entender y construir horizontes diversos de posibilidades de desarrollo de la razón y de su capacidad para construir colectivamente formas de vida con más calidad humana, en que la vida común se viva armoniosa y equilibradamente, sin parámetros ajenos a nuestra historia nacional y regional de liberación popular.

A estos sentidos los llamamos "fundamentos onto-gnoseológicos y socio antropológicos de la educación". En un propósito ordenador, estos sentidos tienen que ver:

- **En primer lugar, con el sentido ontológico del "ser sujeto social-epistémico" situado.**

Esto es, una concepción sobre lo que entendemos como sujeto con individualidad, pero siempre en "interacción" o en relación comunicacional con otros sujetos y realidades. Para ser "sujeto con individualidad social" es fundamental reconocernos en una relación espacio - temporal, en un aquí y un ahora, donde coexisten otros sujetos en situación equivalentes y en donde todos tenemos en común, un mundo o una vida llena de limitantes que nos condicionan en nuestro ser pero que al mismo tiempo, nos ofrece las posibilidades u horizontes de ser, para cambiarla. Al reconocernos en "interacción con otros" se acepta lo propio de la individualidad, construida en la experiencia de ser único, pero al mismo tiempo se reconoce lo propio del otro y lo común sobre lo cual ambos podemos reflexionar y dialogar. Por tanto, no hay sujeto aislado o sólo, siempre hay sujetos en interacción y situados. Ontológicamente, entonces, somos, en cuanto "seres humanos", sujetos individuales, pero en permanente interacción y situados, territorialmente situados.

- **En segundo lugar, con el sentido de reconocernos como “sujetos con culturas e identidades territoriales propias” que nos sitúan.**

Esto es, requerimos conocer la naturaleza, nombrarla, transformarla en su uso y relación, mediante el trabajo y en esa acción nos “socializamos”, nos “humanizamos” creando cultura. De aquí la importancia del conocer, investigar, pensar y crear sentidos. Necesitamos humanizarnos o socializarnos en el trabajo de construcción de mundos o de sentidos para la vida social e individual. Somos, entonces, sujetos del conocimiento y la cultura, esto es, sujetos epistémicos.

- **En tercer lugar, con el sentido de ser “sujetos de la comunicación, interconectados y en interacción”.**

Esto es, por vocación somos sujetos/individuos en interacción, siempre en comunicación para generar mundos y sentidos para la convivencia social/cultural. Somos esencialmente “sujetos inacabados” que mediante nuestra práctica reflexiva y nuestro trabajo productivo (social, cultural o económico-laboral) vamos construyendo colectivamente humanizaciones vitales, pero al mismo tiempo cada uno nos construimos como distintos pero todos con vocación de bien común comunitario. De aquí la necesidad compulsiva de conocer y de éticamente humanizarnos en el acto permanente de conocer.

En síntesis, somos “sujetos epistémico-sociales”, seres humanos intersubjetivos y en permanente situación de aprendizaje; de aquí, entonces, la importancia de compenetrarnos y asumirnos como este sujeto epistémico-social situado, ya que es con él y para él con lo que aprendemos a ser educadores/educandos críticos, en nuestras prácticas educativas latinoamericanas.

El eje de análisis central de este Capítulo es, entonces, desarrollar las características conceptuales socio-antropológicas y onto-gnoseológicas que asumen los sujetos formadores latinoamericanos, como fundamentos o sentidos de sus prácticas formativas situacionales.

Para avanzar en esta comprensión, exploramos las tres vertientes que aportan respuestas/contenidos a la caracterización del sujeto epistémico-social latinoamericano.

Por un lado, la corriente de filósofos críticos latinoamericanos que se cuestionan sobre el tema del origen identitario de un “pensar filosófico situacional para América Latina”, que dé, a su vez, identidad y contexto al sujeto social/epistémico situado; y de cómo en esa situación, se construye una práctica formativa reposicionada, que nutra con nuevo pensar crítico a la acción pedagógica.

Por otro lado, la vertiente de los científicos sociales críticos de América Latina, algunos agrupados en CLACSO (Centro Latinoamericano de Ciencias Sociales), otros vinculados a Proyectos Políticos Populares, que desde el comienzo de la década 1960, vienen madurando la idea de la identidad de un sujeto social/epistémico crítico y autónomo latinoamericano, que se construye en las prácticas y raíces populares y autóctonas ancestrales y que las hemos ido adquiriendo en la acción investigativa participativa, que se nutre en una visión científica-social crítica, independiente de cualquier subordinación etnocentrista.

Y, por último, como una vertiente síntesis de las dos anteriores, la teoría y la praxis de los Educadores Populares Críticos propiamente tal, que desde la época del surgimiento de las Repúblicas Independientes, pasando por diversos momentos de la historia política-social del movimiento popular, vienen planteándose como alternativa formativa del pueblo, una educación ciudadana y participativa, que responda a las necesidades de vida más digna y de mejor calidad para los pueblos independientes, oponiéndose siempre a los esfuerzos bancarios de las clases dirigentes, colonizadas y neo-colonizadas por una cultura racionalista instrumental capitalista.

Desde estas tres vertientes se nutren los conceptos y las prácticas que van llenando de contenido a los sentidos generales que señalamos anteriormente, y que permiten explicitar y sistematizar los fundamentos de la Pedagogía Crítica en América Latina.

Veamos los aportes conceptuales de cada una de estas vertientes del Pensamiento Crítico Latinoamericano:

1.1. El aporte de los filósofos latinoamericanos.

El origen de la preocupación filosófica por la identidad del sujeto latinoamericano, surge con José Carlos Mariátegui (1894-1930), pensador peruano que en relación con la realidad peruana y sus problemas, procurando hacer visible para la Filosofía y la Política, la realidad "comunitaria" de la vida indígena, señalaba:

"desconocemos lo que es el pensar originario del pueblo peruano, no lo sabemos distinguir ni en su raíz indígena, ni en su lógica mestiza. Suponemos con nuestra mentalidad occidental colonizada que el pensamiento lógico resulta del ejercicio de la razón y por el desarrollo del lenguaje, sin embargo, vemos que para la gran mayoría de los peruanos mestizos, el pensamiento es parte de la vivencia naturalista del ser indígena y que la lógica del mestizo, es una superposición de lo sincrético de la razón positivista y la intuición mágica. Suponemos, desde la visión occidental, que el pensamiento se

constituye en el lenguaje⁹ y no en el vivir cotidiano, que más que palabras son gestos, sentimientos y silencios con significados comunitarios”.

La comprensión de esta situación, sin embargo, no es totalmente dilucidada por Mariátegui y se mantiene como pregunta en las Universidades y también en la academia menos institucionalizada peruana. A fines de la década de los 50, emerge con fuerza otro pensador peruano, en este caso un Filósofo de profesión, que vuelve a la pregunta de Mariátegui ¿cómo entender desde la propia historia popular peruana del pensar nacional, una identidad propia para la vida y la cultura nacional?, se trata de Augusto Salazar Bondy (1913-1972), que plantea como necesidad para la propia comprensión del ser peruano, avanzar al descubrimiento de las matrices del pensamiento filosófico indígena. La búsqueda de Salazar Bondy se inicia en su tiempo de estudiante de filosofía en Lima (1947-1954); él busca permanentemente el sentido del ser y el pensar originario de Perú y de ahí, mirar para América Latina. Su preocupación por el ser es doblemente relevante para la pedagogía crítica, por un lado orienta hacia el conocimiento del pensar propio u originario de lo peruano; y por otro lado, sitúa la crítica en el proceso educativo en sí, “descubrir” lo ajeno en lo que tenemos como contenido oficial, en las diversas disciplinas que nuclea el proceso formativo popular y nacional.¹⁰

Lamentablemente la temprana muerte de Salazar Bondy no permitió su continuidad reflexiva sobre el contenido propio de la Filosofía Latinoamericana, sin embargo las preguntas que enuncia, orientan hacia una búsqueda importante de fundamento filosófico de la Pedagogía Crítica Latinoamericana, se trata de que hay una razón fundante de un pensar originario de América Latina en que “pensar y ser” son dimensiones de una misma identidad, pero todavía no se sabía sobre el contenido específico de esa identidad.

Quiénes procuran dar con este contenido específico son una serie de filósofos argentinos, brasileños y chilenos que parten con preguntas distintas sobre el tema de la identidad del ser y el pensar latinoamericanos, pero que tienen en común su énfasis onto-gnoseológico; ellos se interesan por buscar la identidad del pensar auténtico latinoamericano; desde el ámbito de la existencia popular auténtica, en relación a una práctica colonizadora interna

⁹J.C. Mariátegui. (1955). Siete Ensayos de Interpretación de la realidad peruana. Editorial Universitaria, Santiago (Chile), “El proceso de la Instrucción Pública: Ideologías y Reivindicaciones”, Págs. 80 a 133.

¹⁰Ver A. Salazar Bondy (1967) ¿Existe una Filosofía en nuestra América?, Siglo XXI Editores, S.A., México. Págs. 46 a 72 y también del mismo autor: “El proceso de la instrucción pública” (1976), Biblioteca AMAUTA, Lima, pp. 34-51.

de sus clases dirigentes. La perspectiva común de todos estos filósofos es procurar encontrar un vínculo entre el ser y el pensar de las clases o grupos populares, siendo ambas realidades como dimensiones ontológicas de una antropología filosófica general sobre América Latina; el tema es conocer y entender el proceso de pensar en la acción de estar transformativamente en la realidad situacional. Esta preocupación los orienta a una búsqueda onto-gnoseológica y se centra en el tema del origen del conocimiento auténtico, que permita al sujeto popular latinoamericano su liberación política y epistemológica. La Filosofía y la Teología de la Liberación se entremezclan, entonces, para encontrar en la motivación del sujeto por conocer su génesis y su sentido de lucha contra cualquier manifestación de dominación; la liberación es una necesidad de avanzar a un cambio de las relaciones culturales y políticas que organizan la sociedad nacional.

Entre los pensadores argentinos que reconocemos como filósofos críticos, están Rodolfo Kusch (1922-1979)¹¹, Arturo Roig (1944 - hasta la actualidad)¹² y Enrique Dussel (1934 - hasta la actualidad)¹³. El conjunto de estos autores adoptan una mirada antropológica filosófica en que la pregunta por el ser latinoamericano les surge de su práctica investigativa y reflexiva con los pueblos ancestrales y/o los sectores populares oprimidos y sus respuestas apuntan, con matices teóricos y argumentativos diversos, al rescate del conocer la vida y las cosmovisiones de la realidad histórica y situacional que nuestros pueblos o que sus sectores populares más conscientes tienen y que constituyen una manera de comprender la experiencia vital como un transcurrir armónico y equilibrado entre el hombre y la naturaleza; este transcurrir es una manera de explicar, desde la vivencia cotidiana de la opresión y del territorio natural, la convivencia material y espiritual del ser individual y comunitario a la vez. En síntesis, la razón del conocer es la necesidad de explicarse la vivencia del mundo natural para transformarlo, mediante el lenguaje, en un mundo cultural y social a la vez. Desde esta mirada, todo lo que constituye la filosofía y el pensar occidental dominante, es una forma estructural de legitimar la opresión de los pueblos situados de América Latina, justificándola en la necesidad del desarrollo y la civilización capitalista.

¹¹Ver: R. Kusch (1999) *América Profunda*, Editorial Biblos, Buenos Aires (Argentina) Págs. 135 a 182.

¹²Ver, entre varias publicaciones, la que lo hace pertinente en la mirada crítica: *Pensamiento Latinoamericano y su aventura* (1992), Buenos Aires.

¹³Dussel tiene varios libros relacionados con el tema de la Filosofía Crítica Liberadora, para el efecto de esta síntesis recomendamos ver: *Para una Ética de la Liberación Latinoamericana* (1972), Op.cit. y otro libro del mismo autor, *Filosofía de la Liberación*. Fondo de Cultura Económica, México, 2011.

Entre los pensadores brasileños que reconocemos como filósofos críticos, entre los muchos que existen en ese país, están Dermeval Saviani (1944 y hasta la actualidad)¹⁴; Ernani María Fiori (1912-2002)¹⁵ y Moacir Gadotti (1942 y hasta la actualidad)¹⁶. Hay una preocupación común en estos autores brasileños que se expresa en dos situaciones temáticas, por un lado la Relación entre Ética y Política, reclamando del Estado la atención del derecho social del ciudadano a recibir una educación de calidad y liberadora; y, por otro lado, la relación Cultura, como expresión multicultural, y Educación, donde plantean la necesidad de entender al sujeto brasileño como expresión de la multiculturalidad, fundando una nueva "hegemonía" que oriente la formación como un proceso de desarrollo de la "conciencia popular".

Entre los pensadores chilenos, a pesar que en muchos de ellos no hay una adscripción explícita al pensamiento crítico, en sus preocupaciones y propuestas onto-antropológicas y epistemológicas hay claramente una perspectiva analítica crítica, nos parecen especialmente contribuyentes al sentido de este texto, los planteamientos de Jorge Millas (1917-1982)¹⁷; Humberto Giannini (1935 -hasta la actualidad)¹⁸ y Carlos Ruiz Schneider (1943 - hasta la actualidad)¹⁹. Los tres autores se sitúan en la realidad chilena

¹⁴Tiene muchas publicaciones pero para los efectos de este texto retenemos principalmente: "Pedagogía Histórico-Crítica. "Primeiras Aproximações" (1991), Autores Associados, Campinas, S.P. (Brasil) y "Educação: Do senso comum à consciência filosófica" (1980), Autores Associados, Campinas, S.P. (Brasil).

¹⁵A parte de la excelente Introducción/Prologo que hizo a la Primera Edición del libro de Paulo Freire "Pedagogía del Oprimido", realizada por ICIRA, Santiago de Chile, 1970; este autor tiene otra publicación que me parece orientadora para pensar el "Sujeto Crítico" que requiere América Latina, aquí lo señalamos: "Educação e Política", I&PM Editores, Porto Alegre, 1992.

¹⁶A mi juicio, después de Paulo Freire es sin duda el pensador brasileño de mayor consistencia teórica crítica de Brasil, tiene numerosas publicaciones, pero lo que nos interesa desde el punto de vista de sus aportes filosóficos, se encuentran en dos publicaciones: "A Educação Dialética" (1982), Paz e Terra, Sao Paulo (Brasil) y "Perspectivas actuales de la Educación" (2003), Siglo XXI Editores S.A., Buenos Aires (Argentina).

¹⁷Jorge Millas tiene varias obras que dan cuenta de su pensamiento crítico, sin embargo hay dos de ellas que me parecen extremadamente pertinentes a nuestra preocupación textual, en primer lugar "Idea de la individualidad", cuya primera edición fue en el año 1941, pero después ha sido ampliada y actualizada por nuevas ediciones, 1943 (Prensa Universidad de Chile) y 2009 (Ediciones Universidad Diego Portales) y su otro libro "El desafío espiritual de la sociedad de masas" (1962), Editorial Universitaria, Santiago de Chile.

¹⁸GIANNINI, H. (1988). La "reflexión" cotidiana. Hacia una arqueología de la experiencias. Editorial Universitaria, Santiago (Chile) y del mismo autor (1981). Desde las palabras. Ediciones Nueva Universidad, Santiago (Chile)

¹⁹Se trata de un filósofo actual que vincula el tema de la Filosofía Política, en contextos de opresión, entre sus libros que consideramos un aporte a nuestra preocupación, recomendamos ver: "De la República al Mercado: ideas educacionales y política en Chile" (2010), Ediciones LOM, Santiago (Chile); y "Escuela, política y democracia. El caso de Chile en el siglo XIX" (1989), Editado por Realidad Universitaria, N° 7, CERC, Academia de Humanismo Cristiano, Santiago (Chile).

y procuran pensar los temas de la modernidad: subjetividad/individualidad; comunicación/conocimiento; y ética/política, desde la perspectiva condicionante de una sociedad alienada en el capitalismo salvaje y desde la conciencia de esa realidad, avanzar a una perspectiva "republicana" de liberación ciudadana, pero construida desde la cotidianidad y de la vivencia concreta comunitaria, que los/las chilenos/chilenas somos capaces de construir en nuestra convivencia nacional.

En esta tradición filosófica crítica en América Latina, tal vez el aporte más explícito para un pensamiento crítico, sea el de Enrique Dussel²⁰; este filósofo argentino vincula con claridad la construcción del pensar crítico con la acción de liberación de los pueblos dominados en América Latina; esta vinculación, por lo demás profundamente ética, tiene como reflexión de fondo la necesidad de reconocer que en la génesis del acto de liberación del sujeto oprimido existe el pensamiento ontológico-ético de vivir la libertad de manera comunitaria; en esta perspectiva, el pensamiento filosófico crítico debiese ser el rescate de la génesis liberadora del ser, situacionalmente oprimido en su cultura original, para construir un sentido de vida más democrática y humanista en las sociedades nacionales.

Teniendo como núcleo aglutinador la propuesta de Dussel, para los efectos de constituir un referente teórico común que fundamente a la Filosofía y a la Educación Crítica Latinoamericanas, que oriente y de sentido a la formación del Sujeto Epistémico-social, en la educación latinoamericana, consideramos como relevantes los siguientes aportes o énfasis conceptuales que se derivan de los planteamientos del conjunto o de la mayoría de los filósofos críticos de América Latina, entre otros planteamientos comunes o mayoritariamente tendenciales, destacamos:

- La propuesta de una antropología filosófica latinoamericana que se funde o se base en el contexto histórico de la necesidad de construir una conciencia y un conocimiento crítico/liberador desde la realidad del oprimido, y que la potencialidad del cambio de esa situación, hay que construirla desde la opresión como sistema de vida y como sentido común reflexionado; esto significa, vivir la opresión como una situación de vida transitoria que busca colectivamente la liberación cultural, política, económica y epistemológica del pensar auténtico, construyendo un mundo de relaciones humanistas y sociales, alternativo al capitalismo dominan-

²⁰Hay otras obras a las ya señaladas en notas anteriores, que destacamos por su contenido crítico liberador: E. Dussel (1974). *Método para una Filosofía de la Liberación*. Salamanca Ediciones, Buenos Aires, Argentina; E. Dussel (1980). *Filosofía Ética Latinoamericana*. Editorial C.E.D., IV Tomos, Bogotá, Colombia; y E. Dussel (1998). *Ética de la Liberación en la Edad de la Globalización y la Exclusión*. Editorial Trotta, Madrid, España, 2ª Edición

te. En esto, el aspecto fundamental “es la noción de la presencia del otro como opresor y como oprimido, que establecen una relación no reducible al individuo o al yo individual, sino que al reconocimiento de una relación que funda una realidad, donde el yo sólo puede ser sí mismo, en la medida que su presencia es reconocida por el otro, en uno de los polos de esa relación”²¹

- “América Latina desde los albores de su nacimiento histórico, cultural y epistemológico, se viene debatiendo entre dilemas y contradicciones. Entre los dilemas está el de un ser que culturalmente no ha podido expresar cuanto es, ni lo que es y el de un pensamiento que no encuentra concordancia entre lo que es y quienes lo hacen. Entre las contradicciones, es que buscamos y hablamos de identidad propia, pero nuestros pensadores latinoamericanos optan por la occidentalización, frente a otras vías de realización cultural como son el indigenismo o el mestizaje, caminos válidos también para arribar al logro de una filosofía original y auténtica americana”²²
- Lo anterior significa darle la importancia de la construcción intersubjetiva del ser y el conocer, alternativos al dominante. Este reconocimiento de la alteridad significa aceptar que cada sujeto es diferente en su existencia, pero también en que en esa mismidad, se acepta y es reconocida en la multiplicidad de lo que es la vida comunitaria y social. “Por tanto no hay subjetividad sin la constitución de la intersubjetividad. La sociedad, entonces, es la convivencia entre la alternancia intersubjetiva, la multiculturalidad de lo diverso y la transformación de la realidad por el esfuerzo colectivo. Y esta es nuestra totalidad o totalidades latinoamericanas”²³. “El otro para nosotros en América Latina, es con respecto a la totalidad europea, o norteamericana, o africana o asiática”²⁴
- La comprensión en la convivencia intra-sociedades nacionales de la alteridad o “existencia como otra totalidad” de la existencia de las posiciones de clases o étnicas o culturas diferenciadoras, de esta manera el pueblo oprimido y pobre, es alteridad con respecto a las oligarquías dominantes, que adquieren su mismidad en su relación dependiente con los europeo, o lo norteamericano o lo externo, oponiéndose casi de manera natural a lo original del pueblo. Una mismidad que genera su

²¹E. Dussel. *Filosofía Ética Latinoamericana*, (1980), Op.cit., Pág. 19

²²E. Tomado de George González, “La Filosofía de la Liberación de Enrique Dussel”, *Revista Filosofía A Parte Rei*, N° 49, Enero 2007, p.7

²³Este pensamiento que lo hemos señalado entre comillas, se repite en Salazar Bondy; en Dussel; en Saviani; en Ruiz Schneider y en Jorge Millas, tal vez no con la misma redacción pero si en similar sentido.

²⁴E. Dussel, *Método para una filosofía de la liberación*, 1974, p. 176

identidad en la alteridad del otro, que es externo y ajeno a su origen, es una alteridad dependiente"²⁵. Y es dependiente porque su sí mismo se sustenta en la imitación de la totalidad europea u otra totalidad externa. La opresión es la forma en que las clases dominantes le han quitado a nuestros pueblos su identidad.

- Todos plantean la necesidad entre el ser pueblo en América Latina y hacer una filosofía en y con identidad territorial que nos condiciona; esto implica elaborar categorías de pensamiento que emerjan de la realidad histórico-cultural y situacional cotidiana de América Latina, categorías que lleguen a tener validez inclusiva y que puedan marcar del caminar epistemológico en el devenir histórico de nuestros pueblos, hasta lograr su determinación y realización plena en el ámbito socio-cultural. Se trata de ver al "ser latinoamericano" como ser humano con historia y territorio natural y social que lo enmarca, un sujeto situado que se apropia de su realidad y de su identidad original.
- Por último, también adquiere una connotación determinante para la convivencia social y para los fundamentos de la educación, la dimensión ética de la liberación, en esto el rescate de la praxis reflexiva de los pueblos oprimidos, en torno a los valores que fundan la vida comunitaria y que proyectan la convivencia solidaria y transformativa de la realidad opresiva, es en la acción formativa el escenario propio de la conciencia de sí y de las condiciones materiales y culturales que constituyen la vida popular, el territorio o espacio social natural en que se instalan, las posibilidades infinitas de construir los horizontes de la razón y de la acción como transformación permanente y continua de la vida. Comprender este desafío ético-político de construcción de sujetos potenciadores del cambio, es lo que da sentido a su humanidad y a su calidad de hombre/mujer situado con identidad original. El hombre/la mujer latinoamericano/as se constituyen en sujetos de la praxis liberadora, cuando comprenden su condición histórica/social de constructores de mundos y de vidas. Esta propuesta onto-gnoseológica del ser liberador, tiene dos momentos: la comprensión y el ser.

La comprensión es el modo de acceso al fundamento del ser y es ella misma el punto de partida de todo el orden existencial, es decir, el ámbito de la cotidianidad es una comprensión existencial"²⁶ Y el ser de lo humano es "...el hombre en el horizonte ilimitado de conocer el mundo y transformarlo, en su propia praxis de humanización"²⁷

²⁵D. Saviani (1991). Op.cit p. 181

²⁶E. Dussel, Para una ética..., op.cit., p. 95

²⁷Sin duda que aquí reconocemos una fuerte influencia de Heidegger en el pensamiento de Dussel, pero a diferencia de la deriva metafísica que este pensamiento tiene en Heidegger,

En síntesis, el aporte de estos filósofos latinoamericanos para la formación del sujeto epistémico situado en y con América Latina, nos parecen fundamentales para orientar la pedagogía crítica como una práctica de la libertad y como sentido onto-gnoseológico y ético-epistemológico de la Educación Latinoamericana, la necesidad de formar sujetos críticos-transformadores/constructores de realidades más humanas, más justas y más solidarias. Se trata entonces de una propuesta de fundamentos que le dan el sentido de un movimiento de humanización a la educación, en consecuencia para la práctica formativa ella significa orientarla como una acción indeterminada y potenciadora de esa humanización; es decir, como una práctica de liberación de todo tipo o manifestación circunstancial de opresión o explotación o discriminación del ser humano.

1.2. El aporte de los científicos sociales

En la medianía de los pasados años sesenta los emergentes científicos sociales latinoamericanos²⁸, muestran una doble preocupación: por un lado, explicar la situación del desarrollo del subdesarrollo en nuestras sociedades nacionales, esto a partir de la caracterización de la formación social y cultural de nuestros pueblos nacionales y, por otro lado, producir teoría social aplicada a la realidad de nuestros países, y que explicara la situación colonialista y el fenómeno de la dependencia de nuestros Estados nacionales. Una manifestación de estas preocupaciones teóricas los lleva a adscribirse a autores clásicos del paradigma crítico europeo (Marx; Habermas; Lukács; Adorno; Gramsci; Gadamer, entre otros) todos economistas, científicos sociales y sociólogos notables, centrados en su contexto europeo y en la situación y problemas de la evolución del Capitalismo desarrollado mundial; pero que al ser aplicados a la interpretación de la situación del subdesarrollo latinoamericano, sólo explican situaciones generales de la ocurrencia capitalista a nivel universal, pero no como existencia y transcurrir específico latinoamericano. Al mirar la realidad como comprobación empírica de la teoría eurocentrista, reproduciendo con ello las mismas debilidades analíticas que tiene la teoría crítica como transposición cultural, sesgan la comprensión de la propia formación social y cultural que tiene América Latina.

Lo anterior no significa que no exista una teoría social crítica autónoma, sino que a pesar de la gran profusión y difusión de la Sociología y la Antropolo-

en el caso de Dussel deriva hacia el campo de la acción liberadora y ahí opera con categorías epistemológicas y éticas propias. Ver la cita en E. Dussel en Op. Cit., p.52.

²⁸Llamamos de manera genérica de científicos sociales latinoamericanos a los sociólogos, economistas, politólogos y nacientes antropólogos que con cierta o relativa autonomía empiezan a ocuparse de entender la formación social y cultural de las sociedades nacionales y sus relaciones de intercambio con el mundo desarrollado contemporáneo.

gía Política Críticas, principalmente europeas entre los intelectuales sociales de América Latina, la posibilidad de una Ciencia Social Autónoma y propia sólo tiene un desarrollo reciente.

Es al final de los años 1970 y tal vez, producto de algunos reveses interpretativos de la fuerza de cambio de nuestros pueblos nacionales, que comienza una reconversión teórica de algunos científicos sociales, que se preocupan por entender la formación socio-cultural de nuestros pueblos originarios y su relación de lucha contra cualquier manifestación colonialista, incluso la provenientes de la visión eurocentrista o asiática de la revolución. Se comienza a hablar entonces de la necesidad de darle una identidad epistemológica a las Ciencias Sociales Latinoamericanas. Así en algunos Centros Académicos Independientes, vinculados a organizaciones no gubernamentales de apoyo a la educación popular, comienza a emerger algunas voces originales, entre otras las de: Orlando Fals Borda y Walter Mignolo (sociólogos colombianos); Aldo Ferrer (sociólogo argentino); Helio Jaguaribe (sociólogo brasileiro); Edgardo Lander (sociólogo venezolano); Aníbal Quijano y José Matos Mar (sociólogos peruanos), que teorizan sobre el cambio endógeno y a partir de sus propias experiencias investigativas, vinculadas a la emergencia de movimientos populares revolucionarios, descubren la necesidad de desarrollar Ciencias Sociales comprometidas con los perfiles y necesidades de instalación y progreso de tales movimientos populares.²⁹

En esta visión el sujeto cognoscente popular emergente se construye políticamente no sólo en sus acción contestaría y revolucionaria anti imperialista y anti capitalista, sino que también, utilizando las cosmovisiones originales, transforman críticamente el sentido común en la investigación/reflexión de esta realidad opresiva y en la acción de sus consecuencias sociales, instalando una epistemológica emergente de carácter liberador. De esta manera estos programas de investigación social, se transforman en una vía de acción revolucionaria, dónde lo formativo del sujeto participante se transforma en un propósito integrado a la investigación y a la organización revolucionaria.

En la evolución de esta Ciencia Social Crítica, se van constituyendo Redes o Grupos de Trabajo, que van liderando procesos de producción teórica ya abiertamente anti-colonialistas y anti-eurocentristas. Pero siempre esta teorización se vincula a la investigación social, realizada por estos colectivos

²⁹Es interesante revisar las actas de constitución de CLACSO en el año 1967, en Bogotá y reconocer ahí los Institutos, Centros Académicos o intelectuales que concurren a su fundación y las motivaciones políticas revolucionarias con las que están comprometidos los representantes de tales organismos. Ver: E.Oteiza (1997): "30° Aniversario de CLACSO, una experiencia latinoamericana de investigación colaborativa en Ciencias Sociales", XVIII Asamblea General de CLACSO, Buenos Aires.

de reflexión/acción, de investigadores académicos que hacen investigación con dirigentes populares, preparándose conjuntamente a un conocimiento más crítico/transformativo de la realidad latinoamericana.

La preocupación de estos grupos de investigación/acción, va permitiendo, al mismo tiempo, ir generando una práctica gnoseológica de teorizar sobre la necesidad de usar el conocimiento social, para acumular poder popular para la transformación de la realidad opresiva de América Latina.

De esta manera, el sujeto popular latinoamericano comienza a transformarse en sujeto epistémico de la Ciencia Crítica Popular. De esta manera, también, las Ciencias Sociales Latinoamericanas se conciben como un apoyo para la construcción de un pensamiento crítico/emancipador que vaya transformando a los sujetos en su acción/organización política-social y, al mismo tiempo influyendo en la concepción transformativa de la educación, desde una perspectiva liberadora de los pueblos, con un claro énfasis de rescate de las formaciones sociales y culturales, originales, de la Región.³⁰

Abiertamente, durante el fin de la década de los 70 y la totalidad del periodo de 1980-1990, no hay proceso formativo de educación de adultos en América Latina que no tenga un fuerte componente de investigación/acción participativa y en muchos casos este componente, era el eje articulador del currículo que se instalaba en los Centros Académicos Independientes.³¹

La modalidad de la Investigación/Acción Participativa, como estrategia de formación epistemológica y política del sujeto revolucionario, es lo que da identidad crítica/transformativa al desarrollo de la nueva Ciencia Social Crítica en América Latina.

³⁰Sería largo enumerar los textos que aportaban estos autores para la discusión sobre la identidad y el desarrollo de la investigación social/política que debían asumir los Institutos o Centros Universitarios Latinoamericanos que se ocupaban, desde las Ciencias Sociales, sobre el tema de la educación para el cambio; a modo de ejemplos retengamos dos títulos y sus autores que nos parecen más trascendentes para el posterior devenir de la Investigación Acción en la Educación Latinoamericana: O.Fals Borda (1979), "Por la praxis. El problema de cómo investigar la realidad para transformarla", Ediciones Tercer Mundo, Bogotá; y también J.Matos Mar (1977) "Marginalidad Rural, Educación y Multilinguismo en el contexto de reformas políticas. El caso Peruano". DEALC, Buenos Aires. En ambos textos se proyecta el trabajo investigativo a la construcción de una educación como acción transformadora, alternativa a la dominante.

³¹Recomendamos ver: A. Puiggrós (1984). "La educación popular en América Latina. Orígenes, polémicas y perspectivas", Editorial Nueva Imagen, México. C. Picón Espinoza (1983). "Educación de Adultos en América Latina: Una Visión situacional y estratégica", Editorial CREFAL, Pátzcuaro, México; también: R. Pinto Contreras (2008). "El Currículo Crítico". Op.cit.; pero particularmente interesante nos parece la obra de Marco Raúl Mejía (2006). Educación(es) en la(s) globalización(es). Entre el pensamiento único y la nueva crítica. Volúmenes I y II, Ediciones desde Abajo, Bogotá (Colombia). Reimpresión 2012.

Al menos, esta es la pretensión epistemológica que tienen algunos científicos sociales que constituyen el cuerpo académico fundante de esta perspectiva latinoamericana del pensamiento social crítico. Entre estos intelectuales nos parecen todavía plenamente vigentes los siguientes:

Orlando Fals Borda (1925-2008)³²; Edgardo Lander (1935 y hasta la actualidad)³³ y Hugo Zemelman (1931-2013).³⁴

Junto con destacar y centrar el pensamiento social crítico latinoamericano en estos tres autores, quisiéramos poner en relieve que mucho de sus planteamientos e ideas coinciden en su sentido epistemológico con los aportes teóricos relativamente recientes de Boaventura de Sousa Santos, pero también nos parece importante relevar que esta coincidencia sólo nos parece conceptual, ya que, desde el punto de vista de la acción y de la situación en que ocurre esta acción política y epistemológica de estos autores latinoamericanos, hay una práctica que los distancia con este sociólogo portugués³⁵. En todo caso esta coincidencia conceptual, también a nuestro juicio, apoyaría la emergencia de una teoría crítica social latinoamericana, centrada en un pensamiento epistemológico que emergería de las luchas de resistencia y de rebelión que se dan en América Latina.

³²Junto al libro ya citado de este autor, recomendamos ver: O. Fals Borda (2001). *Transformaciones del conocimiento social aplicado*. IEPRI, Universidad Nacional de Bogotá (Colombia).

³³Entre sus aportes investigativos y reflexivos más significativos para la construcción de una Ciencia Social Crítica Latinoamericana, recomendamos ver: "La Colonialidad del saber: Eurocentrismo y Ciencias Sociales. Perspectivas Latinoamericanas". (2005), CLACSO Libros, Buenos Aires (Argentina) y también del mismo autor: "La democracia en las Ciencias Sociales Latinoamericanas Contemporáneas" (1997), Colección Bibliográfica FOBAL-CS, Instituto Autónomo, Universidad Central de Venezuela, Caracas; "La Ciencia Neoliberal" (2006), Biblioteca Virtual de la Universidad Central de Venezuela, Caracas; y "Pensamiento Crítico Latinoamericano: la impugnación del eurocentrismo" (2001), Revista de Sociología, Centro de Investigación y Formación de Movimientos Sociales Latinoamericanos, Universidad de Chile, Santiago.

³⁴Sin duda que toda la obra amplísima de Zemelman está destinada al desarrollo de un pensamiento social crítico latinoamericano, sin embargo para los efectos orientadores de este texto recomendamos ver los siguientes libros: H. Zemelman (1998). *Sujeto: Existencia y Potencia*. ANTHROPOS Editorial, en coedición con el Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias, Universidad Autónoma de México, Barcelona (España); H. Zemelman (2002). *Necesidad de Conciencia. Un modo de construir conocimientos*. ANTHROPOS Editores, Barcelona (España); H. Zemelman (2005). *Voluntad de Conocer. El sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico*. ANTHROPOS Editores, Barcelona (España) y H. Zemelman (2011). *Los Horizontes de la Razón. Vol. III: "El orden del movimiento"*. ANTHROPOS Editores, Barcelona (España).

³⁵De Sousa Santos tiene una amplia bibliografía dedicada al desarrollo del pensamiento crítico, aplicado al Derecho, a la Economía y a la Política, sin embargo nuestro interés referencial se resume en tres obras escritas más recientemente y desde una perspectiva fundantes de una epistemología para la emancipación popular, estas obras son: B. De Sousa Santos (2008). *Conocer desde el Sur. Para una cultura emancipatoria*. PLURAL Editores, La Paz (Bolivia); B. De Sousa Santos (2009). *Una Epistemología del Sur*. Siglo XXI Editores, México; y B. De Sousa Santos (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. TRICE Editorial, Montevideo (Uruguay).

Veamos, entonces, estos aportes específicos de la sociología crítica latinoamericana:

- En el caso de Orlando Fals Borda (1925-2008) fundamenta su posición teórica crítica en tres relaciones gnoseológicas para la Investigación Acción Participativa, que es su quehacer principal: 1) La primera es la relación transformativa de la realidad y de la conciencia del sujeto popular, que tiene al conocimiento producido como el instrumento epistemológico de su propia potenciación revolucionaria; 2) La segunda es la valoración de la investigación/acción participativa como proceso epistemológico popular propiamente tal. El efecto enriquecedor del conocimiento científico social crítico construido, tiene como sentido el mérito de ser crítico e instrumental a la vez ya que permite vivenciar al sujeto popular investigador como constructor de su propia capacidad de actor intelectual de su realidad; y 3) La reconstrucción del movimiento social democrático a partir de la nueva relación entre ideología política, acciones de desarrollo local autosustentable y conocimiento revolucionario sobre la realidad que los entorna, permite acumular la fuerza política para avanzar a un proyecto revolucionario de construcción de nuevas realidades.

Todo este constructivismo social del conocimiento, es sólo posible en América Latina porque los "nuevos movimientos democrático-populares que emergen de experiencias político/epistemológicos se sustentan en la IAP (Investigación Acción Participativa) como soporte orientador, metodológico y procedimental que nuclea desde la base social situada hasta las cúpulas universitarias, incluyendo a las anti élites, para que converjan con lealtad en la lucha popular por el cambio democrático, de nuestras realidades"³⁶

- En el caso de Edgardo Lander (1935-), quien adoptando la mirada de algunos científicos sociales argentinos y venezolanos, señala, la necesidad de fundar un nuevo paradigma para el desarrollo de la Ciencias Sociales Latinoamericanas que tenga como rasgos distintivos:
 1. Una concepción de comunidad y de participación así como del saber popular, como formas de constitución y a la vez como producto de un episteme de relación de identidad socio-política, propiamente latinoamericana.
 2. La idea de liberación a través de la praxis, que supone la movilización de la conciencia, y un sentido crítico que lleva a la desnaturalización de las formas canónicas de aprehender-construir-ser en el mundo.

³⁶Ver: O. Fals Borda (2001), Op. Cit. Pág. 13

3. La redefinición del rol de investigador social, el reconocimiento del "otro" como Sí Mismo y por lo tanto la del sujeto-objeto de la investigación como actor social y constructor de conocimiento.
 4. El carácter histórico, indeterminado, indefinido, no acabado y relativo del conocimiento. La multiplicidad de voces, de mundos de vida, la pluralidad epistémica.
 5. La perspectiva de ruptura con cualquier forma de dependencia y luego la de resistir ante cualquier fórmula neo-colonialista de la cultura, permite al movimiento popular estar en tensión y un juego democrático de ir construyendo movimiento social en la diversidad, consensuando minorías relativas, pero no antagónicas, construyendo mayorías y modos alternativos de hacer-conocer relaciones de poder más horizontales.
 6. En fin, la revisión de los métodos, los aportes y las transformaciones cognoscitivas que provocan el uso de cada uno de ellos.³⁷
- En el caso de Hugo Zemelman (1931-2013), que procurando rescatar la autonomía del sujeto social e histórico latinoamericano, desprovisto de cualquier determinismo categorial previo, plantea la necesidad de apropiarse del sentido de lo real, desarrollando en la investigación la comprensión de la existencia del sujeto instalado (situación e historia de la construcción del pensamiento) y del conocimiento en la relación sujeto (pensamiento) y realidad (complejidad). Este tipo de investigación "se tiene que traducir en una reforma del lenguaje de la ciencia (social) para que no quede restringido a los consagrados lenguajes nomológicos (...). En este tipo de investigación cualitativa, que construye pensamiento y conocimiento comprensivo para ese pensamiento de la realidad, en toda su complejidad, se procura "(...) rescatar el protagonismo epistémico-metodológico del sujeto quien no limita su acción a la simple argumentación descriptiva-explicativa de la riqueza de la realidad, ahí incluida la propia como sujeto, sino que supone formas de razonamiento capaces de involucrar al sujeto con la totalidad de sus facultades. Lo dicho concierne a una postura racional que busca desarrollar una capacidad de distanciamiento de éste respecto de sus circunstancias, de sus propias determinaciones, para potenciar su disposición a ubicarse en el momento histórico antes de proceder a descomponerlo en objetos: lo que decimos tiene, entre otras consecuencias, que el sujeto no agote su relación con la externalidad en

³⁷Ver: E. Lander (2001), "Ciencias Sociales: saberes coloniales y eurocéntricos", En: Lander, E. (compilador). *La Colonialidad del saber: eurocentrismo y Ciencias Sociales. Perspectivas Latinoamericanas*, Libros CLACSO, Buenos Aires, (2005). Págs. 27 y 28.

los contenidos de una explicación. El propósito, por el contrario, es conformar una postura respecto de las circunstancias para ampliar su horizonte de visiones, colocándolo ante una constelación de posibilidades en vez de reducirlo a una constelación de objetos particulares, propios de distintas teorizaciones que ocultan la realidad del sujeto y del conocimiento que se construyen. (...) Se pretende, entonces, con la investigación social e histórica que proponemos, estimular en el sujeto social la necesidad de apropiarse de la realidad y de su voluntad para conocerla y transformarla”.³⁸

La importancia epistemológica de estos tres autores radica en el hecho de que sus propuestas de investigación y la teorización que realizan de sus hallazgos, han sido construidos con los sectores populares y los movimientos sociales con los que se han comprometido como intelectuales sociales, desde esos contextos populares se generan los conocimientos y las prácticas cognoscitivas con sentido antropológico-cultural de la ruptura; esto es, una ruptura radical con cualquier forma de conciliación del sistema cognoscitivo y activo dominante en el capitalismo mundial y en América Latina, en particular.

En este contexto novedoso que surge para la teoría social crítica latinoamericana valga señalar de buena fe una preocupación acerca del tipo de investigaciones sociales que promueve CLACSO: cuando se leen los resultados de estas investigaciones³⁹ que son producidas por sus diversos Centros Académicos Asociados, entrelazados con Redes Sociales Populares, se descubre el “sentido común” popular, pero esos resultados no profundizan en la significación hegemónica y epistemológica que se derivan de los saberes populares.⁴⁰ Desde una mirada crítica social que se sustente en estos tres autores, la insuficiencia teórica de estas investigaciones “críticas postmodernas” es que ellas no profundizan ese saber popular, no rescatan los sentidos comunes emergentes, ni tampoco constituyen con ellos un punto de partida para una reflexión que potencie la capacidad transformativa de esos actores populares; no abren el horizonte del pensamiento popular, sino que, a pesar

³⁸Ver: H. Zemelman (1998), “Sujeto: existencia y potencia”. Op.cit. Págs. 81 y 82.

³⁹Ver Cartas de la Secretaría General de CLACSO y llamados a concursos en www.clacso.org : se imponen temáticas y orientaciones metodológicas cada vez menos cualitativas y con menos participación popular; se vuelve al encierro del investigador en los núcleos institucionales de pares que dominan la membresía en esta organización.

⁴⁰Por lo general estos estudios descriptivos están influenciados o contaminados con opciones teórico-epistemológicas que fundamentan sus investigaciones y reflexiones, con miradas estructuralistas, muchas de las cuales son claramente neopositivistas o postmodernistas, donde se centra la investigación en la configuración de “lo subjetivo” y el análisis estructural del lenguaje, pero se mantiene la identidad y la preocupación epistemológica de profundizar el conocimiento de una Ciencia Social Crítica Eurocentrista.

de estar vinculadas con el movimiento social popular o de género, son expresiones reproductivas de lo que ocurre en países de capitalismo desarrollado; de esta manera, tal vez sin quererlo, siguen adscritos a un dispositivo conceptual propio de una Teoría Social Crítica pero des-territorializada de América Latina.

Nos parece que las posiciones de Orlando Fals Borda, Edgardo Lander y Hugo Zemelman son un real aporte para la construcción de una Epistemología Crítica/Emancipadora, desde los sectores populares latinoamericanos.⁴¹

Esta epistemología tiene como ejes comunes :

- La importancia que adquiere la concepción de la realidad latinoamericana como problema cognoscible o posible de conocer por los actores que la viven. De ahí la importancia que adquiere la investigación acción como propuesta metodológica, no sólo de aprehender la realidad, sino como desafío para su transformación, por los actores que la aprehenden. Se trata de una aprehensión crítica transformadora.
- La propia concepción del sujeto cognoscente: se trata de un actor popular situado, pero con historia en su proceso de aprehensión de su realidad. Los tres autores coinciden en la necesidad del conocimiento crítico como un apoyo a ese actor popular que deviene en un sujeto crítico revolucionario. Y en esto, la investigación/acción como estrategia de formación del sujeto crítico y como herramienta de involucramiento de lo académico con el mundo popular, pareciera ser un propósito común.
- La propuesta de proyección liberadora o potenciadora de una conciencia crítica transformadora, que surge de la práctica de investigar la realidad y poder actuar sobre ella, no sólo como objeto aprehensible sino como acción de cambio. De aquí la importancia que adquiere el trabajo académico no sólo en el aula, sino que sobre todo vinculándose a los movimientos sociales que luchan por cambiar la realidad.
- Y tal vez lo más significativo, la necesidad de construir un pensamiento socio-político emancipador, para lo cual es fundamental desarrollar movimientos sociales populares que emerjan como actores alternos a las clases dirigentes y dominantes de América Latina.

⁴¹No sería honesto de parte nuestra, silenciar o no advertir sobre el riesgo que suponen algunas de estas investigaciones y los investigadores asociados a ellas. Uno de estos riesgos es la des-territorialidad de la producción científica popular; apropiándose del propósito transformativo de la realidad del sujeto epistémico popular y abortando los intentos de prepararse para la transformación social y cultural, que reclaman nuestras poblaciones jóvenes de Latinoamérica. Tememos al excesivo protagonismo epistemológico que adquieren estos investigadores, cuando se plantean "como vanguardias iluminadoras del pensamiento social y cultural latinoamericano"

Considerando estos sentidos comunes, podríamos particularizar ahora los aportes conceptuales específicos para la construcción de una epistemología antropológica latinoamericana que sustente a la educación crítica emancipadora, se trata de formar un sujeto epistémico social latinoamericano, que construye comunicativamente su autonomía interactiva, para aprehender su realidad y transformarla.

1.3. El aporte de los pedagogos populares críticos

La condición epistemológica sobre el tipo de sujeto que se construye en la acción educativa, el tipo de conocimiento y la acción pedagogía para lograr el aprendizaje del mismo, ha devenido en una necesidad hermenéutica de las Ciencias de la Educación Latinoamericanas. Son innumerables los textos de intelectuales vinculados a la educación de adultos o popular, que plantean el origen de la preocupación hermenéutica crítica, centrada, desde la década de los años sesenta del siglo pasado, en Paulo Freire.⁴²

Para nosotros esta mirada interpretativa de la historia de la educación crítica latinoamericana, es, sin duda, una verdad parcial.

En un sentido amplio y teniendo en cuenta el propósito crítico que adopta la educación con respecto a la acción formativa y sistémica que postulan las clases dominantes e intelectuales de América Latina, el origen de esta posición podría ubicarse, al menos, en el inicio del 1800, justamente con la voz crítica que asume Simón Rodríguez (1771-1854)⁴³, planteando la necesidad de una educación cívica, democrática y popular para el pueblo y una Escuela Popular al servicio de la independencia republicana de los pueblos latinoamericanos. Esta posición de Rodríguez adquiere connotaciones de alternancia, frente a la propuesta iluminista de Miranda y Bolívar, que de acuerdo al paradigma dominante en Europa, siempre el hombre popular requería "Luces y Moral" para salir de su situación natural de barbarie. Para algunos pocos, el reto no era simplemente capacitar la gran masa de colombianos y venezolanos para hacerlos "ciudadanos obedientes, moderados, respetuosos y dóciles" (Santander 1990, 365); para otros, Simón Rodríguez entre ellos, la educación popular constituía el medio fundamental para generar una ciudadanía política activa y creativa, capaz de realizar el proyecto republicano y dar, de ese modo, sustento a los principios fundantes de los nuevos Estados.⁴⁴

⁴²Ver por ejemplo, Marcela Gajardo. "La Educación Popular en América Latina" Ediciones PIIIE, Santiago de Chile, 1998; o César Picón. Problemas de la Educación de Adultos en América Latina, Ediciones CREFAL, México, 1982 y otros tantos.

⁴³Ver Simón Rodríguez. Obras Completas. Universidad Central de Venezuela, Caracas. Ediciones del Congreso de la República, 1988.

⁴⁴Ver: Francisco Ortega. "Tomen lo bueno, dejen lo malo: Simón Rodríguez y la Educación Po-

En efecto, las sociedades y las instituciones nacientes en las débiles Repúblicas emergentes, requerían de un esfuerzo educativo que se opusiera a ese esfuerzo "iluminista" de las clases dirigentes que heredaban el poder republicano y que planteaban como necesidad iniciar una educación pública que se ocupara de dar "luces y moral"⁴⁵ racionalista/positivista a nuestros pueblos indígenas, criollos y mestizos que constituían la mayoría de las poblaciones de las nacientes Repúblicas. Esta larga lucha anti "iluminismo racionalista", va a adquirir su pleno desarrollo con las reivindicaciones democráticas por la existencia política nacional de una Ley de Instrucción Primaria Obligatoria y que considerase entre sus fundamentos políticos, una "educación primaria obligatoria y gratuita, básica para generar conciencia ciudadana y para obtener los conceptos y procedimientos necesarios que den identidad a la vida en común y a la participación igualitaria en la construcción de la Nación".⁴⁶ A pesar del logro legal para los países, el movimiento democratizador no se agota en esa ley, sino que se sigue profundizando en la presión por nuevas modalidades de educación científica-técnica para el pueblo, que apoyen más directamente a la organización de la clase obrera. Al no obtener respuesta en la institucionalidad educativa oficial a sus demandas democratizadoras, en alianzas con sectores estudiantiles y de intelectuales laicos, la clase obrera organizada desarrolla el periodismo popular y los Ateneos o Academias Culturales Obreras, a fines del Siglo XIX y las tres primeras décadas del Siglo XX, que van a colocar el acento en dos ejes formativos: la capacitación política ideológica de la clase obrera, para que asumiera su condición de explotada y se organizara para luchar sus derechos y abolir la explotación capitalista; y los talleres de "Artes y Oficios"⁴⁷ en los que los trabajadores se perfeccionan en sus prácticas productivas independientes, adquiriendo un oficio técnico artesanal que van a constituir la base de un servicio público vital en la emergente sociedad capitalista latinoamericana; son los oficios de zapateros, sastres, carpinteros, tipógrafos, peluqueros, etc., los que agrupados en ligas gremiales van a dar una fuerza social importante para la formación de los Partidos Políticos Populares, que más tarde se constituyen en una presencia política de alternancia al poder

pular". En: Revista de Estudios Sociales N° 38, Bogotá, Enero de 2011. Págs. 30 a 46.

⁴⁵Es importante retener esta consigna Bolivariana, que incluso lleva el título de una obra de Simón Bolívar, "Luces y Moral para nuestras Repúblicas nacientes" (1998), Universidad Central de Venezuela, Caracas.

⁴⁶Ver: República de Chile. Ley de Instrucción Primaria Obligatoria, 1896. Santiago, Chile. Tomamos esta Ley como ejemplo ya que los demás países, un poco antes o después, adoptan esta misma medida institucional.

⁴⁷Al respecto recomendamos ver Julio Pinto V. (2013). Luis Emilio Recabarren. Una biografía histórica. OLM Ediciones, Santiago (Chile); particularmente sus Capítulos I y II en donde profundiza sobre la relación entre organización política y sindical de los trabajadores y su formación básica ciudadana y profesional.

ejercido por las clases dirigentes y funcionarias del Estado Capitalista dominante. De este largo período, que dura más de 50 años (1890 a 1940), en que son muchas las experiencias de educación popular y de educadores populares que van a surgir⁴⁸, que van a escribir y orientar sobre el quehacer pedagógico emancipador, sin embargo ellas y ellos, no logran tener una influencia teórica visible en las sociedades nacionales, manteniéndose en muchos casos como acontecer educativo alternativo a la educación oficial nacional.

Solamente con la emergencia de las luchas revolucionarias de mediados de los años 1950 e iniciada la Revolución Cubana, la Educación Popular deviene en Crítica y en alternativa a la educación oficial latinoamericana. Su mayor desarrollo teórico y profundidad en la práctica pedagógica, que tiene la impronta revolucionaria cubana, se expresa en el pensamiento-acción de Paulo Freire (1921-1997). En torno a su figura se comienzan a nuclear y a nutrirse de sus planteamientos, la inmensa mayoría de las experiencias de Educación Popular, influyendo directamente en el esfuerzo organizativo político y cultural, que reivindica una Educación Liberadora, una Pedagogía Crítica que se concibe como un paradigma revolucionario, que desarrolla conciencia ciudadana crítica/transformativa, en cualquier ámbito o modalidad que adopte la formación.

El acumulado conceptual y metodológico de estas experiencias es lo que genera un espacio teórico-práctico para que, en la realidad histórica y situacional de la educación, surja la alternancia de la educación popular crítica, base fundamental para que más tarde se articule la Pedagogía Crítica. En esta base acumulativa, con todas las expresiones creativas/críticas, de diversos educadores y educandos populares en cada país latinoamericano, sustentadas por grupos sociales y culturales del más diverso ámbito productivo y social, que van mostrando lo que somos y hemos sido en nuestro devenir histórico de pedagogos del cambio, se encuentra la fundamentación epistemológica y antropológica necesaria para los nuevos saberes pedagógicos para una educación democrática y liberadora de los pueblos de América Latina.

Se trata de una verdadera construcción histórica y social que postula una teoría educativa que expresa intereses libertarios, hibridaciones étnicas, articulaciones sociales y culturales entre intelectuales y sectores populares, que se mueven en un péndulo que va desde la razón pragmática, hasta ex-

⁴⁸Entre muchos otros, aquí mencionamos las figuras más señeras de la Educación Política Popular: Luis Emilio Recabarren, en Chile; Aníbal Ponce, en Argentina; Benito Suarez, en México; José Martí, en Cuba; Juan Carlos Mariátegui, en Perú, entre muchos otros nombres de educadores latinoamericanos.

presiones, en algunos casos, de alternativas programáticas revolucionarias, absolutamente radicales en su respuesta a las aspiraciones emancipadoras y humanistas, que han reclamado nuestros pueblos, para su propio desarrollo humano y social.

En el conjunto de ellas, sin embargo, hay un eje común: se postula una educación que contribuya a un desarrollo más humano y más igualitario, que favorezca el pensamiento crítico y la comunicación transformativa de nuestras individualidades y de nuestras relaciones de poder, procurando siempre una convivencia colectiva y dialogal entre todos los que en ellas participan. Somos, entonces, expresiones de nuestra tradición oral; seres del lenguaje corporal y del hacer manual, que vincula la palabra a la gestualidad física y el concepto a su aplicabilidad vital. Vivimos en la angustia o el miedo a la autonomía y a la libertad, imponiéndose, en muchas de nuestras prácticas, las relaciones vanguardistas y mandonistas, de los iluminados de turno. Somos, también, constructores de fantasías de libertad, profundamente enraizados en nuestra legitimidad de culturas dominadas, profundamente dependientes y necesitados del otro, incluso para que nos reconozcan como "iluminados de la alteridad".

Y estos rasgos, que existen y que se muestran en la realidad acumulada de la educación popular, requieren ser sistematizados de tal manera de ir constituyendo el contenido de la pedagogía crítica, definiendo en ellos, entre otros aspectos, la manera de situarnos antropológicamente en nuestras realidades contextuales y de posicionarnos como alternativa formativa para nuestros pueblos dominados.

La instalación de la experiencia educativa liberadora, nos significa comprender la conciencia como una transitividad que se construye socialmente e intersubjetivamente. El desenvolvimiento del pensamiento y el conocimiento social, situados históricamente y en un territorio con atributos propios, es lo que permite devenir la conciencia crítica. Conciencia crítica es entonces un movimiento intersubjetivo de la formación de un sujeto epistémico-social situado, que mira y valora lo original de su territorio, que se apropia de él y lo transforma como posibilidad de vida más digna y de mejor calidad, pero que también nos proyecta como indeterminadas posibilidades de continuar siendo, cada vez más humanos y más solidarios. Es este devenir de la conciencia crítica lo que va a constituir a la Pedagogía Crítica como alteridad ante cualquier modelo educativo, más todavía cuando él tiene vinculaciones ajenas y etnoeuropea. De esta manera la pedagogía crítica como alteridad total frente a otras totalidades educativas, generadas en Europa, Norteamérica o donde sea, es la tarea que debemos desarrollar los educadores y los educandos latinoamericanos.

Desarrollando más este argumento, derivado de Enrique Dussel, nos surge la necesidad de instalar una cierta inteligencia social crítica, asentada en una reflexión teórica que discrimine entre lo propio y lo ajeno, vinculado a la acción de asumirnos en lo propio con los sectores populares de nuestra región, como la posibilidad histórica y cultural de una epistemología socio-cultural para la educación latinoamericana.

Ahora, estos fundamentos de este paradigma educativo crítico/emancipador, se organizan pedagógicamente en los siguientes ejes de acción formativa:

a. La educación necesaria es un proceso intersubjetivo de construcción social.

Aquí hay un concepto proveniente de los filósofos críticos latinoamericanos, que ha sido acogido como natural por el pensar y el hacer de las experiencias de educación popular en América Latina. Este concepto tiene que ver con la construcción social del sujeto en formación y que en las prácticas de educación popular ha significado construir sentidos y realidades en el diálogo, intersubjetivamente. Sus maneras comunitarias de desarrollarse son la instalación de relaciones sociales más igualitarias y solidarias. Y este es un rasgo que también observamos cómo común en la tradición comunitaria que domina en la vida cotidiana de las/los latinoamericanas/os. Se trata casi como una práctica transversal a cualquier sociedad o localidad territorial, el sujeto siempre se construye en la interacción con los otros, el sujeto no puede pensarse sin otro que lo contiene y lo reconoce, más aún, el conocimiento se valida en la acción comunicativa familiar, entre pares, en relaciones de identidad común y de confianza.

En América Latina el nombre es muy importante y ello se expresa en el lenguaje de respeto hacia el "DON" y la "DOÑA". El apellido es la pertenencia, pero el nombre es la mismidad; de ahí que, en el sujeto se establece una relación entre su "yo" y su "mi", lo cual obedece a una relación dialéctica. El sujeto siempre está en un movimiento de doble articulación, ser conciencia de sí, de su individuación, de su subjetividad y, a la vez, voluntad de intersubjetividad, de expresar su yo, de trascender los límites de su determinación y tener voluntad de mostrarse, de objetivarse, para ser valorado, reconocido, estimado.

A nuestro entender, el sujeto en su relación intersubjetiva⁴⁹ no se reduce ni se instrumentaliza exclusivamente en el reconocimiento comunitario; incluso en ese reconocimiento él aspira a ser distinguido por su particularidad,

⁴⁹J. Habermas. (1988). Teoría de la Acción Comunicativa. Tomos I y II. TAURUS Humanidades, 2ª Edición. Madrid (España), Pág. 172

por su habla, por su movimiento. Se podría afirmar, hipotéticamente, que se potencia en sus diferentes contenidos y facultades, en su cognición, su emocionalidad y su acción para la transformación, pero siempre autoafir-mándose en lo próximo: su familia, sus pares, sus seres afectivos.

Es por esto que, concordando con Zemelman, cuando él señala que la instalación del sujeto latinoamericano es siempre un conocimiento de sí, pero a la vez, es también conciencia y voluntad con los otros, se está acep-tando que el individuo es en cuanto él está en y con los otros.

El sujeto está, lo cual alude a su instalación en el mundo (cognición y pensar); no obstante, su estar deviene en ser, lo cual supone acción de apro-piación de su estar en el mundo (del horizonte de lo posible, deviniendo en lo determinado/indeterminado del ser en el mundo). Esta existencia, plan-teada como necesidad de vivir, de experimentar, de convivir, nunca se rea-liza de manera aislada e individual, se potencia en su conocimiento y goce cuando el sujeto comparte, comenta, comunica con los otros y lo otro. Otro que puede ser histórico, que debería ser contextual y presencial.

Se trata, entonces, de la instalación diferenciada de una paradoja de ser en sí mismo pero sólo en y con el reconocimiento de los otros. En efecto, en todas las experiencias de pedagogía crítica popular, ya sea a nivel micro (al interior del aula), meso (a nivel de la Unidad Escolar o del taller o de la organización social) o macro (ya sea en el ámbito comunitario, local o regio-nal); hay una doble dimensión psicosocial que es necesario retener: por un lado, la capacidad que muestran los educadores o agentes formadores de asumir su subjetividad histórica y organizacional, buscando lo diferente, lo alternativo, lo nuevo, pero en su función externa asumida. Y, por otro lado, el profundo compromiso de incluir a sus eventuales educandos en una ac-ción de progreso, pero todavía con el temor de mostrarse ante éstos con su propia dramaturgia y contradicción personal o social y, por tanto, siempre, buscando su afirmación en los otros, no generando las condiciones de auto-nomía desde la individualidad, sino que siempre desde la propia experiencia colectiva de educarse entre sí.

La necesidad de comprender esta relación dialéctica de la intersubjeti-vidad, en que estar con los otros no es anularse como individualidad, sino que un desafío personal de colocarse como parte del mundo, que es común y diverso para todos los participantes de la experiencia formativa, es todavía un rasgo que hay que valorar y profundizar, en las prácticas formativas más institucionalizadas.

De esta forma, la propia existencia del sujeto epistémico-social popular se constituye con el otro y con lo otro, ser y estar implican, necesariamente,

un ser y estar en y con el mundo local, concreto, cotidiano, del cual provienen los sujetos de la formación. Comprender esto es asumir que la conciencia, personal e histórico-social, es, en la acción formativa, una conciencia comunitaria.

b. La conciencia crítica se construye en la acción pedagógica comunicativa.

El punto de partida es entender que la conciencia humana solo deviene en crítica cuando la individualidad se vuelve intersubjetiva. La orientación comunicativa que se deriva de lo anterior, es que todo lo vivencial, lo experiencial, se constituye en actos del habla. Actos que no son abstracciones sino contenidos comunicativos que se encaminan siempre en la relación con los otros, superando los deseos de protagonismo personal para instalar una capacidad de transformar la realidad a través de la acción comunicacional. Aunque muchas veces tales actos solo quedan en el ámbito del discurso y de la aspiración, más que como efectividad de la acción comprometida en la palabra.

Y esto es, tal vez, otro rasgo importante que nos muestran la totalidad de las experiencias formativas de Educación Popular.⁵⁰ Ellas son claros modelos de que el lenguaje comunitario no se agota en la palabra pública oralizada, sino que, sobre todo, es un campo infinito de potencialidades de sentidos y de voluntades de acción, hasta donde los silencios son significados y sugerentes para la acción afectiva o volitiva que implica la instalación de una práctica educativa popular.

Se trata, entonces, de resignificar la realidad como significante en tanto ésta constituye una multiplicidad de significados posibles y construibles. Por eso es vital incorporar formas de pensamiento que permitan esta operación y no se encierren en los límites de lo constituido en el discurso escolar establecido en los programas oficiales.

En estas experiencias de Educación Popular, la construcción del lenguaje en la acción formativa, va generando códigos comunicacionales inclusivos entre los participantes de esa experiencia; y ello les permite a los agentes interventores y a sus miembros, expandir o ampliar el horizonte de su pensamiento y, con ello, cambiar la pedagogía y el currículo.

⁵⁰Particularmente las experiencias que se desarrollaron en América Latina durante la época de las dictaduras militares, donde siempre se procuró silenciar las expresiones y la palabra popular y se clausuraron los espacios públicos de convivencia cotidiana.

La colocación y apropiación del lenguaje popular crítico, supone una permanente "necesidad de mundo y el decir mismo de esa necesidad"⁵¹, pero donde todo lo que acontece en la vida comunitaria debe ser comunicado, ya que es una necesidad de la convivencia cotidiana, de la afirmación del ser parte de, de ser reconocido como, el de proyectarse en el lenguaje sobre y en sus usos posibles de cambio.

- c. El sujeto latinoamericano que se forma en el diálogo aspira a la autonomía, pero sin romper su relación comunicativa con el agente interventor.

¿Cómo abordar el mundo de la vida que se construye con estas experiencias, de tal manera de posibilitar que el sujeto participante de ellas se pueda emancipar de su fragmentación y de su unidimensionalidad personal, descubriendo en su acción colectiva la fuerza para su autonomía?

Para responder a esta pregunta veamos lo común del proceso formativo que se da, en cualquier experiencia de Educación Popular crítica.

- En primer lugar, cualquier experiencia formativa es una manera de construir comprensiones y significados de realidades sociales y culturales situadas. En cuanto tal, son acciones que van ampliando horizontes de posibilidades de comprensión histórica, de sentidos de actualidad y de construcción de lenguajes y formas de relaciones sociales más humanas y equitativas.
- En segundo lugar, son aprendizajes de lecturas colectivas de hechos vividos o conocidos en el relato oral de transformaciones concretas (anecdóticas) de la historia, en la medida que van instalando nuevas formas de comprensión de la propia experiencia y de la apertura a lo inédito que construyen con ellas. Entonces, el mundo de la vida que van instalando son nuevas formas de actualizaciones humanas en tanto conciencia de sí, de la trayectoria de sus vidas y de la necesidad de confiar en su acción colectiva.
- En tercer lugar, van ampliando el horizonte de su propio pensamiento. Se trata de ir aprendiendo la dialéctica de la relación entre cierre y apertura, entre conciencia y voluntad, entre discurso y práctica, lo que en definitiva les permite la re-instalación de cada uno de ellas/os como propietarios de su mundo, de su vida y, en cuanto tales, como potenciadores de su propia aventura personal y colectiva; pero también su proyección situacional, hacia otras realidades, otros espacios, otros mundos, en fin, otros lenguajes-acciones.

⁵¹H. Zemelman. (1998). Sujeto: Existencia y Potencia. Op.cit. Pág. 123

En el caso de América Latina las experiencias de desarrollo de la conciencia crítica y de conocimiento de la realidad, diversa, contradictoria y compleja, que determina un recorrido antropológico distinto, son escasas y continúan realizándose de manera fragmentada y segmentada. Pero existen. Lo importante es cómo las Ciencias Sociales y las Teorías Antropológicas sobre "lo latinoamericano" las legitiman, las valoran como objeto de un conocimiento crítico y terminan de ponerse de acuerdo para emprender este esfuerzo científico significativo, que su análisis requiere. Esto sería, a nuestro juicio, avanzar hacia el conocimiento de lo propio y, en cuanto tal, admitir que un conocimiento riguroso de esas experiencias, le darían una nueva existencia y potencia al conocimiento auténtico de lo que somos, en la diversidad latinoamericana. Incluso en ese mismo pensar lo nuestro y lo propio en las culturas latinoamericanas, de una manera no subordinada a la visión etnocentrista, es una propuesta necesaria para las Ciencias Sociales de América Latina.⁵²

En las experiencias de Educación Popular crítica, se instalan en su desarrollo la necesidad de entender a los sujetos populares involucrados en ellas, como actores individuales o colectivos que viven problematizando sus respectivas realidades, que están situados en un mundo contradictorio y complejo. Son sujetos que actúan, pero sobre todo que buscan actuar transformativamente en sus personas y vivencias colectivas/comunitarias.

No se trata de darle un valor exponencial a estas experiencias y darle una legitimidad para todo lo latinoamericano, pero ellas muestran maneras, estrategias y realidades de ser y estar en el mundo de la vida latinoamericanos y, en cuanto tal, procura objetivarlas y desentrañarlas, para trascender sus propios límites y pasar de lo conocido a lo desconocido.⁵³

En este transitar hacia la existencia misma de los sujetos latinoamericanos, que es conciencia y conocimiento a la vez, que es capacidad de colocarse ante el mundo, abriéndolo a los múltiples contenidos que desafía la apropiación de la realidad, la búsqueda de lo inédito; se comienza a entender la voluntad hacia la posibilidad de descubrir sus potencialidades de autonomía.

⁵²A parte de Zemelman, que todavía está en una definición metodológica para abordar esta reflexión/investigación, lo más importante que conocemos a este respecto es la Comisión Teoría Crítica en las Ciencias Sociales de CLACSO y que entre otros nombres, están: E. Lander, Fco. López y R. Escudero. Ver: "La colonialidad del saber: eurocentrismo y Ciencias Sociales". *Perspectivas Latinoamericanas*". Op.cit.

⁵³H. Zemelman. (1998). Op.cit. Pág. 143

- d.** La relación formativa intersubjetiva se sustenta en una epistemología crítica/transformativa latinoamericana y no solamente emancipadora.

En esta lógica de buscar la educación como práctica de la libertad, que permite al sujeto construirse y, en cuanto se construye, siempre intersubjetivamente, resignifica también su relación con los otros; es que la educación como práctica de la libertad puede adquirir el carácter de un apoyo al sentido más liberador y transformativo del conocimiento y de las realidades latinoamericanas. Para avanzar en ello hay ámbitos de la formación popular crítica que se valoran en la acción pedagógica.

Estos ámbitos surgen como tensiones de opciones paradigmáticas, que influyen en la organización de las acciones formativas, Pero estos ámbitos no son lineales, son tensiones o contradicciones que se instalan en la relación pedagógica de sujetos en formación. Y son tensiones que se han instalado históricamente y estructuralmente en la Educación institucionalizada de América Latina, porque en el desarrollo de ésta han constituido realidades alternativas para la orientación política de la acción educativa. Estos ámbitos paradigmáticos son:

- d.1)** La intencionalidad epistemológica y política de la educación

En la alternativa dominante de la educación institucionalizada oficial, la educación se mantiene con una intencionalidad funcional al modelo de desarrollo económico, social y político capitalista, el que ha estado como dominante históricamente y que las clases dirigentes han sostenido como la educación obligatoria y hegemónica para todos los educandos. Ha correspondido a sus intelectuales y políticos orientar y gestionar el paradigma de la socialización/interiorización de los estados intelectuales, morales, sociales y religiosos homologantes para las nuevas generaciones sociales.

Por el contrario, en la alternancia educativa están las experiencias de educación popular que procuran hacer avanzar a la educación como función crítica y transformativa de la sociedad dominante, intencionando la emergencia de un movimiento sociocultural y político con identidad latinoamericana, que plantea la posibilidad de articular un modelo de desarrollo económico, social y político vinculado a las aspiraciones democratizadoras, humanizadoras y de justicia social de los sectores populares.

- d.2)** La orientación pedagógica epistémica que adopta la acción formativa.

Esto tiene que ver con el énfasis que tiene la selección de los contenidos culturales, socio-políticos y científicos o humanistas que se le imprimen a la formación institucionalizada.

En la Educación Institucionalizada oficial el énfasis sigue siendo una selección de contenidos eruditos, ya generados por los expertos y que se transmiten como patrimonios organizados, en las diversas asignaturas del saber-hacer, por medio de la enseñanza prescriptiva y obligatoria de los mismos, procurando organizar el aprendizaje como procesos de simulación/adaptación de conductas institucionalmente determinadas, por evaluaciones de logros estandarizados.

En la Educación Popular se procura avanzar en la posibilidad de centrar la formación en los procesos y relaciones constructivas del sujeto social, tanto en sus ámbitos cognoscitivos, afectivos, activos y volitivos de carácter personal como en su proyección efectivamente transformadora del entorno social.

d.3) La tensión pedagógica de la práctica que se impone en la acción educativa efectiva.

En la Educación Institucionalizada dominante son las relaciones pedagógicas autoritarias y verticalistas, particularmente por la acción de control social que ejerce el docente y que determina el tipo de conductas y actitudes sociales que se van estructurando desde la sala de clases: las relaciones de legitimidad de la dominación.

En las prácticas pedagógicas desarrolladas en la Educación Popular, se articulan relaciones dialógicas horizontales, de respeto a la legitimidad del otro y como acciones complementarias entre aquellos que aprenden educando y aquellos que enseñan-educándose, colectivamente. En este sentido, el clima formativo es una práctica pedagógica libertaria y democrática, en que el poder se construye socialmente. Esta pedagogía para la autonomía efectiva, poco a poco entra a la educación escolarizada, como una expresión de modernidad auténtica, como diría Alain Touraine⁵⁴, generando opciones y tensiones pedagógicas y epistemológicas al interior de la institución escolar.

d.4) Las consecuencias axiológicas y políticas que se derivan de las situaciones y tensiones anteriormente señaladas.

Estas consecuencias permean todos los componentes del currículo: sus fundamentos teóricos; las prácticas pedagógicas; la gestión y organización de las relaciones enseñanza/aprendizaje; los énfasis comunicacionales; la

⁵⁴La expresión: "Modernidad auténtica" la refiere al sociólogo A. Touraine al proyecto nacional de asumir la modernización económica productiva, científica-técnica, cultural y política de las organizaciones e instituciones nacionales, teniendo como fundamento activo la propia identidad y racionalidad constitutivas de los respectivos pueblos que la adoptan y realizan. Ver: A. Touraine (1995). *Crítica a la Modernidad*. Fondo de Cultura Económica, México; Págs. iniciales.

utilización de los medios educativos; la operacionalización evaluativa; en fin, la cultura que organiza el currículo para cualquier acción de formación.

El conjunto de estas consecuencias configuran un problema indagativo complejo sobre la educación y el currículo latinoamericanos, y que en términos generales se podría enunciar como una contradicción estructural entre racionalidades teórico-prácticas que luchan por orientar su desarrollo.

O se trata de continuar con una racionalidad conservadora instrumental que ha dominado el desarrollo educacional y curricular oficial;

O bien, se trata de operacionalizar una racionalidad crítica -transformativa que ha intentado siempre innovar las prácticas socio-educacionales dominantes u oficiales y que, hasta el momento, se siguen reconociendo como prácticas curriculares alternativas.

Pues bien, frente al conjunto de ámbitos dilemáticos que se presentan a la educación latinoamericana, nos interesa, particularmente, aplicar las principales categorías conceptuales – analíticas de la teoría de la Educación como práctica de la emancipación según los aportes específicos de E. Dussel, B. de Sousa Santos y de P. Freire, a la propuesta de construcción de sujetos sociales críticos y transformadores, de las relaciones de opresión y neocolonialismo que se instalan como naturales en América Latina.

1.4. A manera de síntesis de este primer capítulo

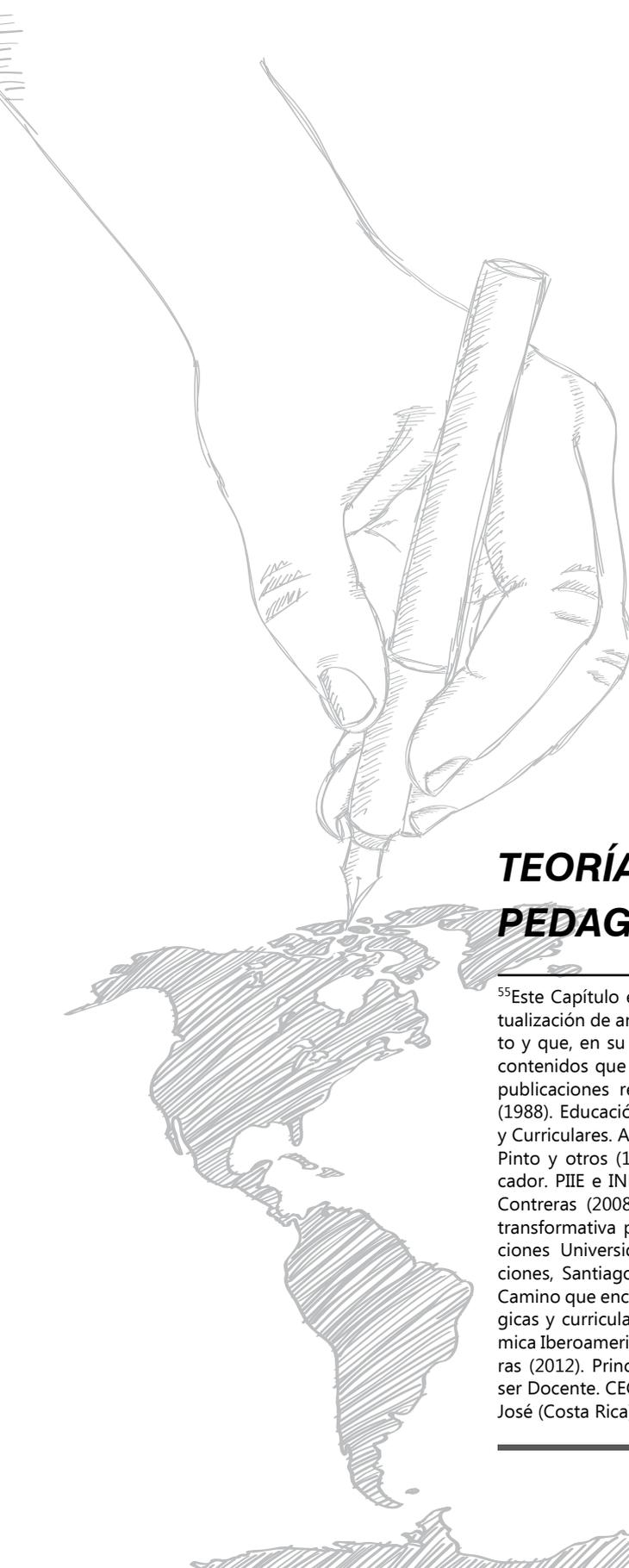
El propósito integrador de este Capítulo I es invitar a los lectores del mismo a que de manera colectiva logren conversar con los diversos y principales conceptos fundamentales del pensamiento filosófico, socio-político y pedagógico críticos que hemos mostrado en los apartados anteriores.

En esta conversación nos gustaría que encontrarán la integración de contenidos que los lleve a optar por un concepto fundado de "sujeto epistémico-social" que nos interesa instalar en nuestra práctica formativa crítica. Lo importante es que adoptemos la concepción de un "sujeto epistémico-social" para su emancipación personal y que con sus aportes cognitivos y activos críticos contribuya con la transformación de su realidad opresora e iniciar intersubjetivamente con la construcción de otra vida de mayor calidad y con más posibilidades para el desarrollo humano de calidad, de todos los sectores dominados de la sociedad nacional.

En la realidad educativa de los diseños curriculares que se aplican en los sistemas escolares nacionales, uno de los problemas epistemológicos que no se ha resuelto es el del sentido de ser formado ¿para qué mundo y para cuál futuro? La Pedagogía Crítica según los conceptos sistematizados

en los apartados del Capítulo, supone romper con esa insuficiencia epistemológica y avanzar a una concepción curricular en que todos los miembros de la comunidad educativa conversen sobre los sentidos de la educación que desean y en cuanto tal, sean capaces de seleccionar democráticamente los saberes y las prácticas que deben conformar los Planes y Programas de Estudio propios. Esta selección supone que el-la docente o los-as docentes de la institución formativa tengan claro que el sujeto epistémico-social que se quiere formar, tiene como propósito eje el alcanzar la convivencia democracia fundada en la participación de todos los miembros de la comunidad o la sociedad; y el cambio humanista de las relaciones sistémicas de la vida en la sociedad nacional o local específicas.

Esta adopción y adhesión docente, a la orientación o intencionalidad formativa crítica, les determina las fuentes del conocimiento que se deben considerar en la organización curricular y para el aprendizaje significativo de los eventuales estudiantes; así como la organización y los énfasis formativos del Ciclo de Conocimiento Crítico, les permite comprender y operacionalizar el proceso onto-gnoseológico propia de esta opción paradigmática; en fin, la configuración metodológica del proceso de acceso, adquisición y de reproducción/producción de los sentidos sociales del conocimiento aprendido, por parte de los eventuales estudiantes es, por último, otro desafío al docente que opta por la pedagogía crítica.



CAPÍTULO

II

TEORÍA Y PRAXIS DE LA PEDAGOGÍA CRÍTICA⁵⁵

⁵⁵Este Capítulo es resultado de la sistematización y actualización de anteriores publicaciones de Rolando Pinto y que, en su conjunto desarrollan gran parte de los contenidos que presentamos en este texto; entre otras publicaciones recomendamos ver: R. Pinto Contreras (1988). Educación entre Adultos. Desafíos Pedagógicos y Curriculares. ACER Ediciones, San José (Costa Rica); R. Pinto y otros (1993) El Extensionista Rural como Educador. PII e INDAP Editores, Santiago (Chile); R. Pinto Contreras (2008). El Currículo Crítico. Una pedagogía transformativa para la educación latinoamericana. Ediciones Universidad Católica de Chile. Colección Lecciones, Santiago (Chile); R. Pinto Contreras (2012). Un Camino que encuentra su rumbo. Innovaciones pedagógicas y curriculares en América Latina, Editorial Académica Iberoamericana, Madrid (España) y R. Pinto Contreras (2012). Principios Filosóficos y Epistemológicos del ser Docente. CECC/SICA Editores, Impresora NOVA, San José (Costa Rica).

En lo que sigue de este texto detallaremos las fuentes del conocimiento, los momentos y énfasis del Ciclo del Conocimiento, así como los contenidos cognitivos, valóricos y activos que implican la pedagogía crítica de origen latinoamericano.

La Pedagogía Crítica supone situarse como un Paradigma organizador de la acción educativa, lo que no sólo significa tener claridad en los fundamentos onto-gnoseológicos y epistémico-sociales, sino sobre todo un manejo conceptual y metodológico de los saberes pedagógicos propiamente tales. Estos saberes tienen que ver con la selección y organización de los procesos formativos, en una perspectiva de construir sujetos críticos y transformadores de sí mismos, de las relaciones con los demás y del contexto territorial y cultural en que están situados. Entre los procesos pedagógicos o formativos que el educador/educando debe decidir sobre el sentido de la formación, así como de la organización de su práctica congruente con esos sentidos, están:

- Saber seleccionar las fuentes del conocimiento que facilitan la presencia protagónica del educando en su proceso formativo crítico; además de instalar estrategias pedagógicas que faciliten, de manera pertinente, la inclusión de los intereses y curiosidades personales del educando, así como de las aspiraciones socio-culturales de las familias y comunidades de las cuales provienen. Para esto debe conocer cuáles son esas fuentes y que contenido y valores sugieren cada una de ellas.
- Saber el ciclo del conocimiento pedagógico necesario para la formación crítica, así como saber decidir sobre los énfasis que deben tener cada momento o etapa de ese ciclo, desde una perspectiva crítica-transformativa.
- Distinguir analíticamente los ejes del conocimiento sobre los cuáles debiese centrarse la organización y el desarrollo curricular crítico, utilizándolos como criterios clasificadores y de organización gradual de la complejidad cognoscitiva y activa de la formación, o sea como contenido transversal o multidisciplinario vertical del plan de áreas de saberes que estructurarían el currículo, o sea como énfasis de comprensión didáctica, de la historia-crítica de cada ámbito y ciclo del conocimiento que se desarrolle en la formación de sujetos críticos/transformadores situados.

En este segundo Capítulo nos adentraremos, entonces, en cada uno de estos saberes, de tal manera de ir mostrando en su desarrollo el devenir de la Pedagogía Crítica como Paradigma alternativo a los actuales modelos de formación que se aplican en Chile y en América Latina, en general.

2.1. Las fuentes del conocimiento

Son muchas las fuentes del conocimiento que están presentes en cualquier proceso formativo, sin embargo desde el punto de vista de la pedagogía crítica nos interesa profundizar en aquellas que nos aportan a la selección de saberes y prácticas que sitúan al educador y a los educandos en su relación formativa crítica.

- La primera es la “cultura universal” organizada en los ámbitos de las disciplinas tradicionales, también llamadas asignaturas y/o sectores de aprendizaje formal. Es lo que comúnmente predomina en los Planes y Programas de Estudio Oficiales para la educación nacional.

Se trata del conocimiento instalado en la sociedad y que constituye, el saber transferible en esencia, por los procesos de enseñanza. Se organiza en los Programas de Estudio y en los Textos Escolares. Este conocimiento, desde la perspectiva crítica significa contextualizarlo históricamente y situarlo problemáticamente ante el interés del educando, a los problemas que él vive en su medio socio-cultural y familiar próximo o en la necesidad comunitaria que requiere ser respondida con la acción formativa de sus educandos. Por tanto trabajar críticamente los saberes tradicionales oficiales supone seleccionar aquellos que sean más pertinentes al interés de los educandos y más útiles para la integración crítica de éstos a la sociedad nacional

Con este énfasis, los conocimientos universales organizados en asignaturas escolares serán siempre una “lectura de mundo” oficial que debe ser problematizado y actualizado, por tanto susceptible de ser interpretado por el interés del educando o del contexto comunitario del cual proviene o de los ejes del conocimiento crítico emergente del medio popular latinoamericano o de los fines de una educación nacional democrática.

Y en esto hay que ser claro, la pedagogía crítica requiere de los conocimientos instalados en las asignaturas disciplinarias, pero el énfasis diferenciador lo constituye el tratamiento pedagógico crítico de esos saberes y prácticas cristalizadas, vinculando o articulando estos saberes con las cosmovisiones culturales y vitales que emergen de la realidad que entorna a los eventuales educandos. De esta manera, el contenido de cada disciplina científica, o humanista o tecnológica, debe ser tratado en su identidad cognoscitiva, pero al mismo tiempo deben ser problematizados e interpretados desde la realidad vivenciada por los educandos, encontrando en ellos su practicidad vital. Así, existe el conocimiento matemático, el biológico, el literario, el Corporal, el filósfico, etc., pero ellos en una organización curricular crítica deben ser tratados como pro-

blemas cognitivos multidisciplinares y como desafíos de comprensión crítica actualizada.

Se trata, entonces, de darle el sentido del contexto socio-cultural situacional e histórico necesarios, que signifiquen aportes a los educandos, a sus familias y a sus comunidades, a los conocimientos disciplinares cristalizados e instalados como referentes para la acción de su propio aprendizaje significativo.

- La segunda fuente y muy vinculada a la función de contextualización de la fuente anterior, son los intereses, necesidades y capitales simbólicos que tiene el educando y el educador y que determinan motivaciones para uno u otro conocimiento o acción disciplinaria. Pertenecen al ámbito de lo subjetivo, de lo individual y que se expresa en el proceso formativo como el aporte o el conocimiento emergente del educando. Esta emergencia puede ser un aprendizaje previo del educando, o una pregunta pertinente sobre el sentido de lo enseñado o claramente una visión cosmogónica ancestral sobre el ámbito del saber enseñado.

Por otro lado están los intereses y curiosidades ingenuas por el conocimiento enseñado. Es conocida en este sentido la interpretación que algunos pedagogos hacen de J. Habermas⁵⁶, en relación a la teoría de los intereses humanos que éste formula, así la existencia de estos intereses, que son vocacionalmente diversos y diferentes, condicionarían el tipo y uso del conocimiento que realizan los "educandos"⁵⁷. De acuerdo con ello, el conocimiento emergente es siempre un imprevisible, aunque en la actual realidad organizacional de la escuela esta variable tiende a ser controlada por la intencionalidad normativa que adopta el currículo oficial.

La imprevisibilidad siempre se da en el ámbito de la sala de clase y ahí puede ocurrir cualquier cosa: desde el rechazo a lo prescrito⁵⁸, o la necesidad de resignificarlos de acuerdo a los sentidos de la cotidianidad o a simplemente no aprenderlos. Lo anterior es extremadamente importante para un pedagogo crítico: atender a los imprevisibles de lo emergente.

El no estar atento a lo emergente transforma la sala de clase en un ám-

⁵⁶Ver: J. Habermas (1986). *Conocimiento e Interés*, Taurus, Madrid, España

⁵⁷Entre otros análisis al respecto recomendamos ver: D. Ferrada (2001). *Curriculum Crítico Comunicativo*. El Roure Editorial S.A., Colección Apertura, Barcelona (España); también S. Grundy (1991). *Producto o praxis del currículo*. Editorial Morata S.L., Colección Pedagogía, Madrid.

⁵⁸Es bueno entender que el rechazo escolar puede adoptar varias posibilidades de conducta de los educandos, desde la simple negación del "no me gusta", pasando por el aprendizaje distorsionado o la omisión de la asignatura o en el extremo, acumular fracaso escolar en el no logro del aprendizaje. Esto es particularmente interesante para entender los malos resultados escolares que logran, por lo general, los educandos provenientes del medio popular en las asignaturas susceptibles de mediciones estandarizadas, como es el caso del SIMCE en Chile.

bito estático, susceptible de ser enmarcado y controlado en cuanto a la ocurrencia de su transcripción cognitiva, el tema es el impacto humano y social que están logrando los educandos populares con esos aprendizajes previsibles, en una síntesis general actual, es el desencanto por aprender lo que se le enseña en la escuela. Lo curioso es que en estos casos, lo imprevisible y entretenido ocurre en la vida comunitaria o familiar del educando de dónde surgen las preguntas sobre la utilidad social y la aplicabilidad situacional de tales conocimientos impartidos y se plantean como dudas emergentes, que, en la mayoría de las veces, no son respondidas por los docentes en la sala de clase.

En una perspectiva crítica la emergencia de la pregunta y la duda construida en el medio comunitario y/o familiar se constituye en un eje o una matriz organizacional que debe ser estimulado por el educador, y por tanto esta fuente del conocimiento que es el educando, es la base del proceso de contextualización crítica de los contenidos cristalizados en los Programas y Textos Escolares que se utilizan en las instituciones educativas Latinoamericanas.

- Una tercera fuente es el conjunto de la historia, las tradiciones y la vida cotidiana en el mundo comunitario y familiar de los educandos y de los educadores, que fijan valores y conductas familiares y sociales amplias o restringidas, dependiendo siempre de la relación pedagógica que establece el educador con sus educandos cuando trata de enseñar lo oficialmente prescrito como contenido importante.

Esta fuente adquiere una importancia estratégica en la pedagogía crítica, es siempre el punto de partida cognitivo que permite rescatar el significado contextual de cualquier conocimiento, pero además es el eje o matriz cognoscitiva que nuclea el desarrollo y consideración de las otras fuentes del conocimiento y los valores humanistas y accionales que adoptan los educandos.

Este punto de partida es lo que permite darle identidad cultural al proceso formativo que se instala en la Escuela, particularmente cuando se trata de poblaciones o comunidades étnicas originarias, esta fuente constituye una "Cosmovisión Ancestral" de la vida comunitaria, que orienta el desarrollo de lo humano y lo social en el medio comunitario y que, al mismo tiempo, se constituye en el criterio seleccionador de la legitimidad y utilidad de cualquier saber ajeno a esa cosmovisión.

Pero también esta cosmovisión es el criterio de interpretación que organiza el desarrollo curricular del proceso de formación; en esta matriz curricular de la institución educativa comunitaria o instalada en un medio

social multicultural, el contenido proveniente de la vida y de todas las prácticas que están y constituyen la existencia del sujeto epistémico-social situado, es el que nuclea el proceso formativo de ese sujeto.

Como matriz cognitiva, los saberes provenientes de las cosmovisiones comunitarias, constituyen el eje organizador del currículo y es en torno a esos ámbitos de saberes vitales, que van adquiriendo su oportunidad y legitimidad formativa, así como la forma de ser tratados los conocimientos o contenidos provenientes de las disciplinas universales

La incorporación al aula de este criterio orientador y organizador del saber para la formación, permite hablar de procesos de aprendizaje significativo, lo significativo puede ser la enseñanza bilingüe o la aplicabilidad al sistema de vida comunitaria o familiar de tales conocimientos aprendidos, o el desarrollo de procesos interculturales avanzados, de parte de los sujetos en formación. Pero además esta tercera fuente del conocimiento es lo que permite avanzar a aprendizajes comprometidos entre familia y escuela, aspecto que es sustantivo para mejorar la calidad de los procesos formativos.

Esta tercera fuente es la que le da un cable a tierra a la formación. Por esto es que ella es la expresión de la propia historicidad del pensamiento, del lenguaje y la cultura que enmarca el sentir de pueblo o de nación o de región o de territorio, en una relación integral y por lo mismo, compleja con la naturaleza y la sociedad más globalizada.

- Por último, una cuarta fuente del conocimiento son las manifestaciones de la dinámica social y epocal que se plantean como referentes modelares y como prácticas de convivencia cultural, y que en el ámbito institucional, permite adquirir identidades de raza, de género, de edad o de ideología. En la sociedad contemporánea esta última fuente, constituye la fuerza de aglutinación e inclusión en una educación cultural y contemporáneamente inclusivas. La consideración de esta cuarta fuente es lo que le da el sentido vocacional a la formación de sujetos epistémico-sociales en América Latina.

Particularmente para la educación en el medio urbano, esta fuente constituye un segundo criterio organizador del currículo crítico y por tanto lo que señalábamos en la fuente anterior, es válido para el peso organizador que debe adquirir esta fuente epocal del conocimiento.

El significado principal es entender estas fuentes como posibilidades de una nueva integración organizativa del currículo, se trata de cambiar el paradigma organizacional centrada en el conocimiento enseñable, por

una alternativa de organizar el proceso de formación centrado en el aprendizaje, lo que sin duda implica darle un sentido distinto a la integración del conocimiento aprendibles con realidad territorial del educando, en esta caso el conocimiento es aprendido para ser aplicado a la vida personal, familiar, comunitaria y ciudadana del educando y no tan sólo como un aprendizaje cognoscible intelectual. Este sentido vital del conocimiento, implica una ruptura con la tradición pedagógica clásica y conservadora, dónde los aprendizajes adquieren un sentido práctico-instrumental para integrarse a la realidad estratificada y segmentada del mundo laboral capitalista. En estos modelos de formación técnico-instrumental, todavía vigentes en la educación oficial latinoamericana, se reproduce el estatus quo funcional de la formación segmentada para el desarrollo capitalista.

De aquí la importancia de estas cuatro fuentes explicitadas anteriormente, ellas constituyen factores organizacionales del currículo que sirven a una pedagogía de la autonomía y la liberación de la conciencia, la acción y la imaginación de los educandos latinoamericanos.

2.2. El ciclo del proceso de conocimiento en la Pedagogía Crítica

Íntimamente vinculado a las fuentes del conocimiento apropiable, está el ciclo del conocimiento funcional a esta adopción. En toda acción educativa hay ciertas funciones y momentos gnoseológicos que dan como resultados un tipo y calidad de conocimientos. Estas funciones y momentos se refieren principalmente a un ciclo vinculatorio entre la acción de enseñar y aprender conocimientos. La manera como se organizan en la acción formativa estas funciones y momentos, constituye el Ciclo del Proceso de Conocimiento en la Educación.

Todas las evidencias empíricas, muchas provenientes de la investigación psico-educativa⁵⁹ o socio-educativa⁶⁰, otras de reflexiones sobre prácticas

⁵⁹No referimos a la multitud de estudios sobre la comprensión del aprendizaje y el tipo de estrategias de aprendizaje, para lograr buenos resultados académicos que han realizado muchos psicólogos del aprendizaje en todo el mundo y que sostienen reiteradamente que el aprendizaje es una motivación individual y se vincula a los intereses cognitivos particulares de cada educando. Entre otros estudios recomendamos ver los realizados desde una perspectiva comparativa entre lo que sucede en España o Europa y lo que acontece en algunos países latinoamericanos, particularmente en Argentina y Brasil, que desde la Universidad Complutense de Madrid, en un equipo coordinado por el Profesor José Luis Pozo.

⁶⁰Entre otros estudios recomendamos ver, los realizado por el Profesor Carlos Díaz, de la Universidad del Valle (Colombia) que desde la mirada de B. Bernstein, ha avanzado a la comprensión de la sobre determinación de las capacidades cognitivas de los estudiantes, según sus capitales y códigos culturales y sociales provenientes del medio social al que pertenecen.

formativas como “formador de formadores”⁶¹, muestran que no existen los aprendizajes estandarizados, ni logros cognitivos homogéneos, en los procesos formativos. Se pueden repetir procedimientos de enseñanza similares y relaciones gnoseológicas entre educadores y educandos, relativamente parecidas. Entonces, ¿qué hace la diferencia con la Pedagogía Crítica?

La diferencia la hace el tipo de proceso cognitivo que se instala en la acción formativa. Es decir, el énfasis que le da el educador a cada momento de la formación cognitiva, según el desarrollo crítico de cada ciclo del conocimiento educativo; en la pedagogía crítica se enfatiza la producción de conocimientos nuevos y significativos para el desarrollo integral de los educandos, y para el mejoramiento de la vida y de la proyección de la felicidad para las familias, comunidades, poblaciones o sociedades que se nuclean en torno a la formación de sujetos epistémico-sociales situados.

Lo anterior significa que la inclusión equilibrada, armónica y oportuna de cada disciplina del saber oficial, instalado en los Planes y Programas de Estudio Oficiales, debe organizarse como un proceso flexible de graduación y contextualización de acuerdo a la lógica del interés, la pertinencia y el rescate de los aprendizajes autóctonos previos, que tienen los educandos sobre las temáticas correspondiente a las asignaturas. De esta manera, los saberes clasificados como saberes oficiales necesarios y obligatorios, deben organizarse como subordinados a los saberes y curiosidades cognoscitivas o activas que traigan los educandos.

De esta manera también, el peso curricular que adquieren los saberes emergentes determina y condiciona el proceso cognitivo que se desarrolla en el ámbito físico y temporal de la formación.

En su relación con las fuentes del conocimiento que se valoran en la pedagogía crítica, el ciclo del conocimiento asume las siguientes características curriculares en las prácticas de formación crítica:

- a) Si las fuentes del conocimiento comunitario y epocal son la base de la organización curricular, entonces el momento del rescate y problematización de los aprendizajes previos de cualquier tema o problema que tengan los educandos, se constituye en el momento inicial del ciclo del conocimiento escolar. En este caso, los conocimientos cristalizados universales y los intereses y las características socio-culturales individuales

⁶¹Entre otras reflexiones que nos parecen relevantes y que se han mostrado en algunos Congresos Internacionales de Educación, recomendamos ver: Anales de la Asamblea Mundial de Educación, realizada en Chile en el año 2005 y coordinado por AMSE. Textos de este evento se publicaron en la Revista Pensamiento Educativo N° 46 y 47, Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile, 2009.

del sujeto, entendiendo que él es siempre un producto social, se subordinan al momento del rescate de los aprendizajes previos. Este momento para la pedagogía crítica tiene dos objetivos transversales: aumentar la autoestima y la confianza del educando en su capacidad de mostrar que sabe y, por otro lado, posicionar la curiosidad de aprender del educando en una perspectiva de interés epistemológico frente a cualquier tema o problema que les preocupa.

- b)** A partir de ese momento se avanza a la producción de conocimiento social y humanamente necesarios y útiles, y ello significa plantear esta producción como una búsqueda del nuevo significado para una realidad temática o un problema de realidad que se vincula a la enseñanza del conocimiento instalado.
- c)** El tercer momento del ciclo crítico del conocimiento es recurrir a la fuente del conocimiento disciplinario universal, ya sea apoyado por la investigación bibliográfica, el apoyo de Internet o de otras formas tecnológicas o la propia prescripción problematizadora del docente a cargo. Se trata de un momento gnoseológico en que lo importante es transferir conceptos y procedimientos ya instalados en los textos y los programas oficiales de las asignaturas, pero con sentido de aplicabilidad social del mismo. Se trata, entonces de una transmisión problematizadora/indagativa del conocimiento instalado. Este saber transferido apoya directamente a la complejidad del conocimiento producido, pero también a su profundización gnoseológica.
- d)** Está, entonces, el cuarto momento del Ciclo del Conocimiento Crítico y que corresponde a la aplicación/transformación del conocimiento producido; corresponde al aprendizaje con proyección social y humana y en cuanto tal, debe ser focalizado en su efecto humano/social. Aquí el nuevo conocimiento supera al instalado y lo transforma en una nueva búsqueda de significados, que retoma el ciclo en un movimiento dialéctico espiral, de nuevas situaciones gnoseológicas de mayor complejidad y amplitud en su construcción multidisciplinaria.
- e)** Por último, está el momento transversal que debe acompañar a todo el Ciclo del Conocimiento Crítico y que debe apoyar a los sujetos en formación y a sus docentes, correspondiente a la evaluación del proceso formativo en sí. Y aquí necesariamente el pedagogo crítico debe entender que la evaluación es un instrumento que ayuda al educando, no para obtener un promedio, sino para ir comprendiendo en la formación su progreso cognitivo y humano, así como identificar su aporte a

la producción cognitiva y activa del grupo curso o círculo de cultura o grupo de aprendizaje social. Entendida la evaluación como un dispositivo pedagógico para el educando, el docente debe procurar organizar las intervenciones evaluativas en el calendario escolar o de la formación como una actividad permanente y recurrente.

2.3. Los ámbitos cognitivos, valóricos y activos que deben asegurarse en el proceso de enseñanza/aprendizaje crítico

Pero además de los énfasis cognitivos que planteamos en los apartados anteriores, están las vinculaciones emocionales, valóricas y activas en la formación crítica. Y aquí la comprensión de la totalidad de la vida comunitaria histórica y situacional, nos ayuda entender que los sujetos epistémico-sociales situados, en y con el mundo natural, cultural y territorial de sus entornos específicos latinoamericanos, se expresan en el equilibrio y armonía del desarrollo humano como capacidades de conocer, amar, respetar, preservar, desarrollar y proyectar una vida integral para el sujeto en formación. De esta manera:

- Y en primer lugar, están los ejes de contenidos de la cultura y la vida social-comunitaria latinoamericana, que constituyen una manera de ser y estar en el mundo real latinoamericano y que debiesen estar presentes en la formación de sujetos epistémico-sociales con identidad histórica y situacional.
- En segundo lugar, la inclusión legítima de estos saberes y prácticas provenientes del medio popular oprimido y que en una democracia educativa debiesen participar de las conversaciones y las decisiones pedagógicas y curriculares nacionales y oficialmente institucionales. Esta inclusión dinámica de nuevos contenidos temáticos a una cultura educativa ya instalada y que debiese significar enriquecerla, sin duda que permitiría un mejoramiento de la calidad formativa de los respectivos educandos nacionales.
- En tercer lugar, están los compromisos personales y ético-sociales con la continuidad de su auto-aprendizaje, al mismo tiempo que se vincula con el movimiento social que lucha por el cambio social, político, cultural y humano en la sociedad dominante oficial y de las cuales deben liberarse.
- En cuarto lugar están los valores y las actitudes comunitarias que se configuran con el sentido de esos valores; ahí están los valores de complementariedad, respeto, solidaridad, cooperación y reciprocidad como contenidos transversales de cualquier actividad formativa y socio-cultural que se realiza en la convivencia comunitaria.

- En consonancia con esos valores y actitudes vinculantes, están las acciones propias del respeto, cuidado y mejoramiento de la biodiversidad que los constituye como vida comunitaria. Aquí el propósito de vivir en armonía y equilibrio pacífico con la biodiversidad, transforma el contenido de cualquier proceso formativo crítico en una construcción social presente en cualquier plan por asignaturas de la educación crítica.
- Por último, esta la potenciación transformativa del conocimiento, los valores y las acciones socialmente construidas por los sujetos en formación, para un nuevo desarrollo humano centrado en la creación de oportunidades para descubrir nuevas capacidades de humanización de la vida.⁶²

En la perspectiva para la pedagogía crítica explicitada en los puntos anteriores, y tal como lo señala Boaventura de Sousa Santos, en su libro "Conocer desde el Sur"⁶³, los saberes y las prácticas provenientes del medio popular oprimido, hasta el momento son "cajas o paquetes epistemológicos" ignorados por la cultura dominante, pero constituyen aportes significativos para el desarrollo armónico, inclusivo y democrático de las sociedades nacionales.

Los puntos anteriores explicitan las orientaciones o principios pedagógicos que sustentan una acción formativa situada, pero hay ciertos ejes de saberes y prácticas del sentido común que emergen como áreas de integración de los saberes oficiales a la vida concreta de los educandos situados; estos ejes tienen que ver con visiones y prácticas populares ancestrales y la distinción en ellas de los rasgos/temas autóctonos, son los contenidos propios que deben ser incluidos en los nuevos currículos de una educación crítica de calidad para América Latina.

Se trata de áreas temáticas que sitúan la mirada formativa en un proceso de construcción de sujetos, de lenguajes, de acciones y de mundos, que colocan en el centro de la cuestión pedagógica el poder político y cultural de lo popular emergente. Un poder negociable, distribuido y significativo para todos aquellos que concurren a su génesis y ejercicio organizacional. Es decir, un contenido onto-gnoseológico que permite desarrollar identidad democrática auténtica en la educación y las socie-

⁶²Recomendamos ver respecto a esta concepción del desarrollo humano centrado en creación de capacidades humanistas, el excelente libro de Martha C. Nussbaum (2012). *Crear Capacidades. Propuestas para el desarrollo humano*. PAIDÓS Estado y Sociedad, Buenos Aires (Argentina), particularmente sus tres primeros capítulos.

⁶³Este autor plantea que la emergencia de ciertas "cajas de conocimientos y prácticas populares y del sentido común, es una necesidad democrática, ya que las sociedades que las abran, consideren sus contenidos y los incluyan en el conversatorio oficial, avanzan hacia la emancipación del sistema capitalista dominante". Op. Cit.

dades latinoamericanas.

A manera de ilustrar los sentidos prácticos de estos núcleos o ejes de saberes emergentes, veamos algunos ejemplos que se reiteran en el sentido común de nuestros pueblos latinoamericanos:

2.3.1. El cuerpo y su motricidad, como texto de la acción pedagógica.

Sumergiéndonos en la sustancia histórica y situacional del contenido de las culturas populares y en las estrategias pedagógicas para su preservación y desarrollo, surge la identidad del cuerpo en sus dimensiones biológicas y socioculturales que condiciona el pensar de los actores que participan en las actividades comunitarias.

Desde el punto de vista físico-biológico el cuerpo está abierto a la acomodación de la relación pedagógica de mirarse y comunicarse entre pares, entre personas que tienen miradas y lecturas del mundo diferentes, pero que se complementan en la acción pedagógica.

Desde el punto de vista socio-cultural el cuerpo se constituye en los rasgos sociales y culturales y en los capitales simbólicos que colocan o instalan los actores educativos, en la acción formativa. Estos rasgos pueden ser: características étnico-culturales de pueblos originarios; lenguajes y sentimientos de grupos con identidad política y sexual diversa; la hibridación social y cognoscitiva que tienen los actores populares en sus luchas de reivindicaciones múltiples (los sin tierra; los sin casa o que viven en campamentos urbanos inhumanos; los estudiantes que reclaman por una educación pública de calidad y gratuita; los que reclaman por el respeto a la vida y a la biodiversidad, etc.); todos movimientos sociales que constituyen corporeidad social y que, con sus movilizaciones, van produciendo un acontecer histórico y político concreto, que se expresa, entre otros sentidos, en vivencias de lecturas de la realidad y que, al mismo tiempo, van conformando intenciones, contenidos y relaciones activas, en el aprendizaje significativo de los participantes.

En términos generales, se podría afirmar que este cuerpo biológico y socio-cultural de los sujetos situados, constituye el escenario propio para cualquier proceso de formación crítica; de esta manera la actividad motriz de esa corporeidad se concretiza en los espacios o territorios urbanos y/o rurales en los cuales se asientan las experiencias de educación popular crítica. Así, en tales espacios, los participantes de esas experiencias muestran conciencia de sus vivencias colectivas e individuales y las van comunicando en las actividades que organizan la acción formativa.

También de manera general, se pueden reconocer en la corporeidad física y socio-cultural de los sujetos en formación, cuatro dimensiones que la conforman y que hace que al reconocerse en ellas, como poseedor personal de cada una de ellas, se da el sentido de pertenencia o de membrecía natural del cuerpo educativo-comunitario; estas dimensiones son:

- lo físico-fisiológico (altura, volumen)
- la transitoriedad-movimiento (sexo, nivel de madurez, expresividad y funcionalidad social),
- lo espacial-geográfico o territorialidad de la vivencia individual y colectiva (ubicación, clima, disponibilidad de recursos naturales y sus correspondientes usos humanos) y
- lo rítmico o movimiento dramático que es un referente no sólo al sentimiento, sino que a lo asociativo con la visión estética y comunicacional del gesto o movimiento (cadencias; capacidades lúdicas, especialmente en la danza; sensualidad y expresión gestual).

A partir de la toma de conciencia y reconocimiento personal de estos rasgos específicos, de estas dimensiones de la corporeidad y su movilización social, es que se va instalando un proceso formativo situado y real, se genera entonces el espacio territorial formativo específico, en que los sujetos en formación se constituyen y se recrean como actores críticos-transformativos. Esta realidad de pueblos o de personas, significa su identificación con raíces físicas, temporales y espaciales que van constituyendo estructuras y relaciones o maneras de ser y estar en y con el mundo.

El cuerpo social de las comunidades originales, en cualquier proyecto de formación, es un modo determinado de asumirse y de vivir la raza, la cultura, la tradición comunitaria, la vivencia del barrio, o del sector grupal específico. Estas identidades físicas y culturales comienzan a potenciarse en el transcurso de las actividades formativas, se trata de una diversidad de formas de expresiones corporales y de movimientos/desplazamientos propios, que se integran a la acción formativa sea como actividades motivacionales iniciales o como parte del currículo organizacional del espacio escolar.

En cualquiera de estas existencias corporales colectivas, lo étnico/social y lo cultural van determinando identidades que se reconocen por los rasgos físicos de un tamaño, un volumen, un color y una fortaleza física particular, que le da sentido de cuerpo colectivo al común de sus integrantes.

La cultura los caracteriza por poseer un ritmo del transcurrir vital, una sensualidad y gestualidad, unos códigos comunes que se expresan en el movi-

miento lúdico, en el lenguaje corporal, en la vivencia de lo mágico y lo religioso, en las motricidades de lo festivo y también en la violencia de las relaciones familiares y comunitarias, en fin, en las actividades productivas materiales que los hace unirse como comunidad cultural coordinada y cerrada, siempre como transitividad temporal.

Todos los rasgos anteriores van conformando una existencia comunitaria, en que todos sus miembros se asumen en una memoria común de lo histórico, pero testimoniado en lo fáctico-experiencial por cada sujeto y por los sentidos de las ligazones comunitarias, la cosmovisión histórica que se transmite como relato, y ceremonias o rituales festivos a las nuevas generaciones, y que expresan espacialmente una constitución normativa colectiva e individual para cada uno de sus miembros.

En fin, los rasgos físicos, los culturales y la práctica social comunitaria constituyen los elementos corporales que generan las posibilidades de la creación y el pensar intelectual, el accionar social y afectivo, la proyección intuitiva y racional para ordenar el futuro. Esta corporeidad social es la que debe ser comprendida por los pedagogos críticos, para ser incluida en el currículo correspondiente que él planifica.

Lo anterior significa:

- Organizar la dinámica del espacio físico de la escuela⁶⁴ y la sala de clase.⁶⁵ En cada una de estas prácticas formativas críticas, se abandona la idea del espacio físico de la escuela como lugares en el que el cuerpo social se organiza rígida, silencioso y segmentadamente; y se recrea ese espacio como un encuentro de actores que lo pasan bien en el aula, jugando, conversando, descubriendo e inventando conocimientos, actitudes y relaciones sociales y culturales nuevas. Se trata de un espacio aula dónde se suprime la frontalidad del docente y la estática corporal de los actores educandos⁶⁶, sobre todo en una visión del educando en que todo es naturalmente movimiento y relación directa entre pensamiento y acción.

⁶⁴Estamos entendiendo en la totalidad de este texto el concepto o la realidad de "escuela" como el espacio físico en que se realiza una acción formativa, cualquiera sea la modalidad, la función cognitiva y las características materiales que ella adopta.

⁶⁵Entendemos como "sala de clases" el ambiente próximo y directo en que se encuentran educadores y educandos, y no como sentido de "aula escolarizada".

⁶⁶Es lamentable que todavía las salas de clases sigan sentando a los estudiantes mirándose las nucas y el docente "cuidando" el espacio frontal que le da el poder de mirar y designar o autorizar el movimiento o el protagonismo del otro. Esto es un anacronismo físico-corporal que niega cualquier posibilidad de protagonismo de los estudiantes.

- Organizar la dinámica del aprendizaje donde el educando moviliza toda su corporeidad. Particularmente en las prácticas de aula y de cambio de la cultura escolar que conocemos, el educando es estimulado para que se mueva e interactúe con sus pares, indague en el ordenador (computador) o en la biblioteca escolar, visite el medio comunitario y natural que los entorna, presenta a sus compañeros/as y discute sus hallazgos, pregunta a su profesor/ra, en fin, se rasca, se para, se sienta, según su propia dinámica corporal; pero, además, piensa e internaliza los contenidos enseñados e investigados. Se trata, entonces, de nuevas didácticas en que el alumno es un protagonista del aprendizaje.
- Pero también con estas prácticas dinámicas, se construye la memoria colectiva de la cual proviene el educando y el educador. Cada actor educativo se visualiza como protagonista pero con roles diferente. El estudiante deja de ser una "tabla rasa" en la que se depositan conocimientos o informaciones disciplinarias, él tiene vivencias, tiene definiciones, tiene curiosidades y es sobre ellas que trabajan los educadores críticos.
- En suma, el cuerpo y su movimiento son comprendidos como identidades y recursos epistemológicos⁶⁷ y recreativos, que se ponen en juego en cada actividad reflexiva, creativa, crítica, investigativa e innovadora que realizan los actores educacionales en la escuela y en la sala de clase.⁶⁸

En síntesis, la inclusión de la visión textual del cuerpo social e individual y de su motricidad, en las diversas realidades sociales latinoamericanas formativas, configuran un factor onto-gnoseológico y socio-cultural potente para el mejoramiento de la calidad de la educación en América Latina.

⁶⁷En relación a la epistemología del cuerpo y su motricidad recomendamos leer al profesor portugués Manuel Sérgio quien postula el concepto que aquí usamos y que compartimos. Ver: *Alguns Olhares sobre o Corpo*. Instituto Piaget, Lisboa, 2003 y del mismo autor "Motricidad humana, cuál es el futuro?", en *Pensamiento Educativo*, vol. 38, 2006, PUCCH, Pps. 14 a 33. También recomendamos ver el excelente estudio antro-po-histórico de Lluís DUCH y Joan-Carles MÈLICH, *Escenarios de la Corporeidad*. Antropología de la vida cotidiana. Editorial Trotta, 2005, Barcelona (España).

⁶⁸Esto es lo que hemos observado en varias experiencias desarrolladas en Sudamérica. Por ejemplo, en una experiencia de educación multicultural y bilingüe en Tilcara (Región Andina de Argentina) donde en cada actividad pedagógica del proyecto lo lúdico y el baile, el canto, el dibujo de comic constituyen formas de desarrollar contenidos; lo mismo pero tal vez de manera más pronunciada nos tocó observar en el proyecto de innovación formativa "Lendas e Mitos" de Bahía (Noreste del Brasil), ahí la presencia y los relatos en la escuela de los/las abuelos/as, sobre sus experiencias vividas, eran acompañados con danzas comunitarias y música ejecutada por otros miembros de la comunidad; lo mismo presenciamos en las experiencias de elaboración del Curriculum Emergente en Comunidades MAPUCE BAFKEHCE, en el Lago Budi, en Chile. En todas vimos y sentimos que en la capacidad de saber moverse, de relacionarse y de cuidarse, en el respeto a su armonía ética y estética en la educación, se producen conocimientos, se logran aprendizajes y se construyen curiosidades epistemológicas en los actores que participan.

2.3.2. Los sentimientos y la afectividad como contenidos básicos de la práctica educativa crítica.

La centralidad de la emoción personal y la motivación colectiva en las relaciones educativas que se establecen entre educandos, entre éstos y sus docentes, entre los educadores entre sí, con sus directivos y sobre todo entre este colectivo de actores institucionales con las familias y las comunidades del entorno educativo, es otro contenido básico que debe incluirse en la educación crítica emancipadora de América Latina.

En efecto, mucho antes de que la antropología y la psicología social etnocentrista le diera validez científica a la existencia de las inteligencias múltiples y de las emociones en la cultura y en la vida social⁶⁹ e incluso mucho antes de que la Filosofía Occidental admitiera la posibilidad del conocimiento vinculado al corazón u otro órgano del cuerpo humano que no fuera sólo la razón⁷⁰; en la vida concreta de las culturas originarias y populares de América Latina⁷¹, su práctica social recurrente está ancestralmente constituida en la convivencia afectiva de la familia y de la comunidad. Esto es, la afectividad, la emoción y la pasión son sentimientos constitucionales de la convivencia y de la subjetividad social en las culturas originarias de latinoamericana y se muestran con toda su fuerza en las fiestas ceremoniales de la convivencia comunitaria.

De esta manera, las coordinaciones conductuales entre emoción y conocimiento, entre pasión/fanatismo y expresiones sociales del aprendizaje amplio, que van generando pertenencia y apropiación, son expresiones de la relación cotidiana. Esta especie de sentimiento de membrecía, se expresan siempre en esta complicidad entre sentimiento y decisiones para la acción y en su posterior desarrollo. Entre la palabra/emoción y la acción formativa, en el ámbito y modalidad que sea, es siempre en complicidad con la familia

⁶⁹Recomendamos ver, entre muchos títulos, las publicaciones de: D. Goleman (1995). *La Inteligencia emocional. Por qué es más importante que el cociente intelectual*. Javier Vergara Editor, Buenos Aires (Argentina); también, Howard Gardner (2001). *Estructuras de la mente. La teoría de las Inteligencias múltiples*. Fondo de Cultura Económica, Santiago (Chile); otros más de tipo filosófico y antropológico universales: Gregory Bateson; Morris Berman; Humberto Maturana; etc.

⁷⁰Retenemos aquí, como ejemplos ilustrados, dos frases celebres que Blas Pascal, el filósofo y matemático francés del siglo XVII, señalaba al respecto: "El corazón tiene razones que la razón no conoce" (1652) y "El último paso de la razón es reconocer que hay una infinidad de cosas que la sobrepasan" (1659). Ambos textos citados por E. Dussel (2011) *Filosofía de la Liberación*. Fondo de Cultura Económica.; México. Capítulo II, "De la Fenomenología a la Liberación", págs. 44 y ss.

⁷¹Por ejemplo los estudios de Kusch (1956) y los propios de Mariátegui, para el caso peruano (1930), muchos de estos planteamientos fueron retomados por Luis Vitale, en su *Historia General de América Latina* (1984).

o la comunidad; y en la convivencia cotidiana de la organización formadora o institución educativa, estas coordinaciones cognoscitivas/afectivas son características enraizadas en el colectivo escolar y en la convivencia educativa.

La importancia de la afectividad en estas experiencias educativas es en sí una profunda presencia de la convivencia popular latinoamericana y en el espacio de "barrio" o de "localidad rural" en que se organiza y se articula la vida familiar y el sentimiento de vecindad.

Llama la atención que en muchas de las actividades formativas de educación popular críticas, observadas en muchos países de América Latina⁷², lo primero que se acentúa es la autoestima de los ocasionales educandos y para ello, cada uno de los educadores implicados muestran cariño y confianza en sus educandos y viceversa de estos a sus docentes. Esta autoestima es siempre un incentivo para el aprendizaje y el compromiso con la formación, pero también una vinculación entre sentimiento/emoción con corporeidad comunitaria. Es común encontrar expresiones tales como: "mis niños/as" "los/las quiero con toda mi alma", "lo que hacemos es más que el universo", "si no trabajan con entusiasmo me hiere el corazón", "sin tu cariño mi mundo se me acaba", "tu presencia en esta experiencia me toma todo"; es decir, siempre manifestaciones afectivas/físicas que llaman al compromiso entre acción formativa, sentimiento de los/las educandos y entusiasmo/motivación de todos los implicados.

Lo importante de estos actos del lenguaje emocional es que expresan una aspiración de seguridad emotiva en los sujetos que los expresan y una autoafirmación personal para quien los recibe; se trata de disposiciones anímicas de compartir el agrado o el placer de estar con el otro, que de manera natural predisponen a los sujetos intervinientes para la acción y para el aprendizaje.

Esta profundidad ontológica de la emoción es lo que nos permite configurarla como un contenido fundamental de cualquier acción formativa crítica. Para avanzar en esta valoración, se nos ocurre sistematizar los siguientes énfasis que son incluidos por los pedagogos críticos en sus prácticas formadoras:

⁷²Durante casi 30 años (1968-1995) trabajamos en el sector rural de América Latina, ya sea como funcionario del IICA o como consultor de varios organismos no gubernamentales de la Región, en experiencias de formación y transferencia de tecnologías hacia el sector productivo de subsistencia o comunitaria, que nos permitió registrar varias decenas de experiencias, en diversos países latinoamericanos y del Caribe, que nos permiten sostener empíricamente muchas afirmaciones que al respecto aquí señalamos. Ver: R. Pinto Contreras y otros. (1994). *El Extensionista Rural como Educador*. Publicación PIIIE, Santiago (Chile).

- Las condiciones afectivas ambientales permiten al estudiante percibir con mayor confianza su posibilidad de protagonismo. En esto, la buena acogida que realiza el docente a la individualidad/individuación de cada educando⁷³, es fundamental. En este ambiente, la organización del espacio y el tiempo escolar para adecuarlo a la necesidad de motricidad y de relaciones afectivas entre los miembros del grupo etario específico, tal como muestran estas experiencias, es una tarea formativa importante. La estandarización de conformaciones físicas del espacio aula y del tiempo horario en que se debe realizar la formación, no sólo atenta contra la humanidad del estudiante, al negársele la posibilidad de ser niño/a o joven en su motricidad física y mental natural, sino que emocionalmente se le asfixia al establecer espacios y tiempos de estada obligatoria, para realizar acciones pre-determinadas, por los que ya no son más niños/as y/o adolescentes.
- Necesariamente el proceso emocional en el aula debe partir del rescate y reconocimiento del saber ser y hacer que aporta el/la estudiante al conocimiento que se construye; el avanzar de la curiosidad ingenua que sobre un determinado contenido o conocimiento o acción tenga el/la estudiante, hacia el desarrollo formativo de su curiosidad epistemológica⁷⁴ y al reconocerse en ese progreso, él/ella crece en su autoestima y en su confianza intelectual.
- Pero también está la necesidad afectiva de ser valorado, el/la educando/a, en su progreso académico, mediante la evaluación de sus logros en los procesos y en los resultados conclusivos de los mismos. La sensación de logro o progreso que muestre la evaluación se convierte siempre en un estímulo para seguir entusiasmado, encantado con el aprendizaje.
- Y en esto la evaluación de logros del o la estudiante, es una necesidad pedagógica que se vincula con la emoción. No se trata de evaluar logros estandarizados, sino que progresos personales que va alcanzando cada estudiante en su formación. En este sentido, la evaluación es una estrategia de retroalimentación y de valor agregado al aprendizaje efectivo del educando o la educanda; así la evaluación deja de ser un castigo o una condena al mal desempeño transitorio de él o de ella, para transformarse

⁷³Aquí no podemos sino reconocer nuestra dependencia conceptual a J. Habermas (1988) cuando aceptamos que el yo de cada sujeto está referido a la "individualidad", expresión legal/social y biológica reconocida y el mi apunta a la "individuación", esto es a la dramaturgia personal e irreplicable que nos caracteriza en nuestro fuero íntimo.

⁷⁴Nos basamos aquí en la propuesta de Paulo Freire: "La acción educativa es avanzar de una curiosidad ingenua a una curiosidad epistemológica"; ver: P. Freire (1997). *Pedagogía de la Autonomía*. Siglo XXI Editores, México. p. 59.

en un estímulo deseado por él o la estudiante para corregir o superar su errores normales de todos proceso de aprendizaje.

- Además, está la necesidad de incorporar a los padres, a la familia, a la comunidad al aprendizaje significativo de los educandos. Aquí no sólo es importante el apoyo afectivo de sus seres próximos, sino que en el proceso de ir construyendo y descubriendo hallazgos cognitivos y culturales de su historia comunitaria y familiar, los/las educandos/as van fortaleciendo identidades y sentimientos de pertenencia, lo que sin duda multiplica los efectos cognitivos de una educación de calidad.
- La afirmación afectiva del educando/a en la formación académica y en su reconocimiento de sujeto con capacidad de decir su palabra, va permitiendo el desarrollo de la creatividad y del aprendizaje que sabe solucionar problemas de toda índole, lo que sin duda es una posibilidad de desarrollo para la conciencia ciudadana activa del educando/a.

Pues bien, la estrategia pedagógica fundada y centrada en el reconocimiento del otro, en su legitimidad como sujeto de coordinaciones afectivas/cognoscitivas y como visión de posibilidad de potenciación epistemológica y aprendizaje continuo de los educandos y las educandas, es lo que plantea la posibilidad de ruptura del modelo formativo centrado en la enseñanza, para avanzar, en su reemplazo, por otro que coloque el énfasis en el protagonismo del que aprende.

2.3.3.- Lo étnico-social como el territorio de la construcción cultural, en la institución formativa.

Son una realidad las expresiones multiculturales o interculturales en el desarrollo de las experiencias educativas públicas en América Latina. Más aún, la escuela pública básica en América Latina es un crisol de expresiones diversas y multiculturales. Los propios antropólogos o científicos sociales que asesoran u orientan los cambios educativos en Latinoamérica afirman que los sentidos multiculturales son propios de la cultura latinoamericanos⁷⁵. Al referirse al punto de la identidad popular de la educación pública, aceptan el punto de la ruptura epistemológica con la visión cultural de que los pueblos de América Latina, serían tales por el proceso de "aculturación" que siempre habría estado presente en su desarrollo local o nacional.

⁷⁵En los referentes bibliográficos de cada experiencia se reconocen autores latinoamericanos y europeos que hacen explícita esta preocupación epistemológica y antropológica, entre otros Albó, X; Brandao, C.R.; Fals Borda, O.; Freire, P.; Le Bretón, J.; Moura, C.; Munanga, K.; Rivas, F.; Sander, B

Esta aculturación corresponde a una explicación etnocentrista del proceso histórico de dominación de las "formas externas" de la construcción cultural, de acuerdo con los modelos occidentales. Pero, en el fondo, y en la realidad antropológica de la vida cotidiana, esta "aculturación" europea ya no es más fuerza operante, y lo que conforma la existencia cotidiana de estos pueblos son éstas variadas manifestaciones de alteridad, idiosincráticas, que van estructurando posiciones, tensiones, contradicciones, dualidades, en fin, diversidades de ser y de estar en y con el mundo latinoamericano.

Ahora bien, la identidad multicultural que logran las acciones de formación básica en América Latina, permite configurar el proceso formativo como una realidad de encuentro de diversidades, lo que necesariamente implica dialogar e interactuar en visiones culturales distintas, que van construyendo una totalidad basada en un acuerdo implícito, hasta lograr que las entidades y organizaciones educativas se constituyan en expresiones de la multiculturalidad.

En síntesis, la diversidad étnica y socio-cultural de los pueblos latinoamericanos, muestra, a su vez, que esta diversidad popular se constituye en sentidos y significados culturales profundos, que marcan formas de pensar, sentir y hacer diferentes; y que sólo podrían tener sentido de totalidad en un diálogo intercultural que genere unidad en la diversidad.

Y esto es solo posible cuando el significado construido es "aceptado y respetado por todos, hasta vivir con el otro como unidad de su propio honor y pulcritud"⁷⁶. El reconocimiento de que la pluralidad de sentidos culturales no se alumbra con acuerdos superficiales o formales, sino que desde la unidad que los conjuga, los alterna y los construye como comunes, pero sin dejar o abandonar su existencia diversa. Los acuerdos interculturales construidos interactivamente son procesos de negociación de sentidos organizacionales, de ordenar jerarquías, de hacer circular el poder en el ámbito comunitario.

El diálogo intercultural constituye un proceso dinámico de negociación social que, a partir de una realidad fuertemente marcada por el conflicto y las relaciones sociales asimétricas, busca construir relaciones más justas entre los actores sociales pertenecientes a universos culturales diferentes, sobre la base del reconocimiento a su diversidad. "Esta noción de interculturalidad abarca la sociedad global en su conjunto y nos ayuda a superar dicotomías en especial la que se da entre lo indígena versus lo no indígena"⁷⁷

⁷⁶Ver: G. González Gazqués. "Cultura y sujeto cultural en el pensamiento de Rodolfo Kusch". En: Eduardo Azcuy (compilador). (1989). Kusch y el pensar desde América. Centro de Estudios Latinoamericanos, Buenos Aires, págs. 16 a 18.

⁷⁷Ver: Juan Carlos Godenzzi. "Equidad en la diversidad. Reflexiones sobre educación e intercul-

o entre lo negro y lo menos negro o lo blanco o lo amarillo o lo rojo, como nos agrega Clovis Moura, para el caso de Brasil.⁷⁸

Se trata, entonces, de que exista la decisión por parte de la institución educativa para abrirse al diálogo intercultural y para entender la pertinencia de la realidad local o comunal, en el logro de aprendizajes significativos y socialmente útiles para el desarrollo humano y económico de las comunidades, del país o la región. Para esto, sin duda, puede contribuir la reflexión sobre la relación de lo diverso y lo común en la educación, tal como lo entienden y lo muestran muchas experiencias de educación popular, en América Latina.

Como recomendaciones a la inclusión de la vivencia étnica y socio-cultural diversa en la educación crítica de América Latina, nos permitimos destacar todavía las siguientes prácticas de educación multicultural:

- 1)** Selecciona temas o problemas importantes de aprendizaje que no siempre pueden afrontarse de forma nítida y efectiva desde una sola asignatura.
- 2)** Impulsa una comunicación reflexiva entre profesores y estudiantes, que motiva a actuar sincrónicamente en el abordaje inter-asignaturas del tema o problema seleccionado.
- 3)** Descubre en el diálogo, el “entramado con fisuras” del conocimiento que aporta cada asignatura en particular al tema o problema seleccionado, de tal manera de iniciar de ahí para adelante una visión multi-asignaturista o interdisciplinaria del mismo.
- 4)** Organiza la eficacia de la acción indagativa y reflexiva de los estudiantes y profesores en torno a la integración del conocimiento, más que continuar redundando en los contenidos particulares.
- 5)** En fin, habitúa, en esa nueva organización, a que los profesores compartan sus habilidades, recursos y materiales para lograr aprendizajes integrados de sus alumnos.

turalidad en los Andes y la Amazonía”. En: Julio Calvo Pérez y Juan Carlos Godenzzi (compiladores). (1997). Multilingüismo y educación bilingüe en América y España. Centro de Estudios Regionales Andinos Bartolomé de las Casas. Cuzco, Perú, p. 29.

⁷⁸Ver: Moura, C. (1994). *Dialética radical do Brasil Negro*. Editora Atica, Sao Paulo y del mismo autor, *Sociologia do negro brasileiro*, publicado por la misma editorial, en el año 1998.

2.3.4.- La ética comunitaria en la convivencia escolar y organizacional de la formación.

Los valores comunitarios son una vivencia cotidiana en las prácticas pedagógicas que desarrollan las comunidades rurales y las poblaciones y campamentos urbanos de América Latina. Sobre todo en aquellas comunidades o barrios en que el componente étnico es importante, la ética que se instala es una práctica necesaria que regula las relaciones sociales al interior de la formación y corresponde a la vivencia de valores tales como: la solidaridad, la colaboración, el trabajo en equipo, la integración familiar, la complementariedad, etc.

Por otro lado, en la tradición comunitaria de los pueblos latinoamericanos predomina la concepción ética de que el valor es la "sabiduría de lo que se debe hacer"⁷⁹ para alcanzar el bien común en la vida concreta, cotidiana.

Y este "saber lo que se debe hacer" tiene varias connotaciones en las experiencias formativas que conocemos en la educación crítica de América Latina, entre otras:

- Saber organizar la vida sin relaciones sociales ambiguas o autoritarias.

Así, todas ellas muestran cómo se rompe con la dicotomía que organiza la vida ambiguamente; y con las relaciones sociales y culturales de las sociedades latinoamericanas, que las organiza como contradictorias. Y van instalando en su reemplazo lo que es común en la convivencia actual de comunidades populares, con o sin pasado indígena, vivir con principios y valores que constituyen la existencia cotidiana de ellas mismas.

- Saber vivir en correspondencia.

O sea, vivir en coincidencia de propósitos y posiciones en el ser y estar compartiendo cotidianamente en una comunidad; nada de lo que se hace en la vida comunitaria tiene sentido si no encuentra su efecto sinérgico en la acción formativa; este efecto sinérgico entre formación y comunidad es lo que hace que todas las experiencias que hemos conocido, se equiparen con la identidad y apropiación de la acción formativa de parte de aquellos que efectivamente participan. Esta situación de membrecía horizontal, define que lo que se incluye como vivencia comunitaria en el currículo, es responsabilidad de todos vivirlo como una tarea de todos;

⁷⁹Como un fortalecimiento de esa ética que instalan estas experiencias, recomendamos profundizar en los estudios andinos que ha realizado la Universidad Bartolomé de Las Casas, en la ciudad de Cusco, Perú y para los estudios mayas-aztecas sería importante recurrir a la producción bibliográfica e investigaciones del Instituto de Investigaciones Antropológicas de la UNAM. La expresión que aquí se transcribe la tomamos de J. Estermann, (1998). *Filosofía Andina. Estudio Intercultural de la Sabiduría Autóctona Andina*. Editorial ABYA YALA, Cusco (Perú). P. 22 y ss.

- Saber vivir en complementariedad.

Es reconocer la diferencia individual y sociocultural que genera habilidades y capacidades que se pueden complementar en la vida comunitaria y en la educación, como una práctica de integración armónica de todos los miembros comunitarios. Esta complementariedad se vive como "actitud colaborativa" espontánea de los miembros voluntarios de una comunidad para emprender cualquier acción de beneficio comunitario, entre otros, la mejor educación para los hijos de la comunidad;

- Saber vivir en la Reciprocidad.

Es vivir con amabilidad y siempre aceptando y acogiendo al otro. Esta reciprocidad se vive como un proceso de integración normativa de cada estudiante y su familia al ciclo de formación respectivo. La incorporación de un nuevo sujeto o participante de la formación, supone un ritual de iniciación grupal o de saludo de bienvenida, que compromete el respeto a lo común y que inspira a las relaciones humanas en todos los ámbitos del hacer, incluso con lo que sería el más allá de la vida. La reciprocidad se expresa entonces en las múltiples formas de colaboración e intercambios equivalentes que se negocian o se establecen como relaciones de la convivencia escolar comunitaria.

Estos valores sirven también como códigos de identidad e inclusión para todos los participantes de las experiencias educativas populares críticas que conocemos. En el fondo, son códigos que de manera tácita protegen la calidad de membresía a educadores y educandos presentes en el aula, como también a sus familias y todo el entorno comunitario. Esta compli- cidad en la mantención y en el ejercicio de estos códigos éticos de membresía, emerge siempre como valores permanentes para la convivencia colectiva comunitaria.

- Saber vivir la ciudadanía con responsabilidad social y compromiso ético con el otro.

Por último, en la totalidad de las prácticas formativas críticas, centradas en estos valores, los destacan como partes de la formación "cívica" de los eventuales educandos; se trata de instalar con ella relaciones de horizontalidad, donde predominan las actitudes de amabilidad, de hospitalidad, de sacrificio, de generosidad y de solidaridad en la vida más amplia. Esta manera de vivir lo ético-social, para la formación, es un pretexto para el encuentro entre iguales, que manifiestan en la cotidianeidad sus actitudes de confianza y de respeto hacia el otro, sin discriminar ni sobre la posición y situación social, cultural o étnica en que cada uno está siendo.

Sin embargo, esta manera de vivir estos valores en el ámbito familiar y comunitario, conlleva, en algunas comunidades indígenas, por ejemplo, ciertas prácticas conservadoras de vivir la pertenencia y, en tales casos, se tiende a reproducir en los programas de formación que se realizan en tales contextos, un cierto temor al cambio o al mejoramiento de esas prácticas ancestrales. Pues bien, el pedagogo crítico no debe subordinarse a estas tendencias conservadoras, sino que debe problematizarlas para que en la conversación educativa se analicen y se superen. Entre otras manifestaciones de estas prácticas conservadoras, señalamos:

- a) Las reglas de conducta para las nuevas generaciones son basadas en los patrones culturales experimentados por los padres o mayores de la comunidad. En este sentido, la experiencia vivida se constituye en un mecanismo regulador de la convivencia cotidiana y ello se introduce como contenido a la formación de la tradición cultural;
- b) Por lo general, la conducta individual se vincula a la predicción de su destino en el mundo familiar y religioso comunitario. Es común observar el fatalismo que inculcan los adultos como explicación a ciertos fracasos de los jóvenes: problemas sociales, fracasos escolares, drogadicción o dependencia, etc. Son situaciones que se aceptan como el destino del pobre o de la mala suerte.
- c) Es notoria la disposición popular hacia la conservación del orden comunitario y el predominio de lo normativo por sobre la dramatización individual. Algunos estudios sobre los "campamentos urbanos"⁸⁰ y sobre los "asentamientos campesinos" muestran con claridad esta tradición organizacional y ética; incluso el colectivo puede estar contra el Estado Nacional y, en su lucha, postular hasta la destrucción del mismo, pero al interior del colectivo hay un orden y una disciplina solidaria fundamental. Lo mismo se puede observar en las actuales manifestaciones étnicas que reivindican tratamientos diferenciales como pueblos con posesiones materiales ancestrales en varios países de América Latina, aquí la lucha por la propiedad de la tierra predomina por sobre el interés económico productivo del bien común nacional, del cual participan otros importantes sectores populares.⁸¹
- d) El hecho que toda actuación individual debe estar guiada por una con-

⁸⁰Sobre la significación cultural, social y política de los "campamentos urbanos" recomendamos ver: E. Castells (1982), *La cuestión urbana en América Latina*. Fondo de Cultura Económica, México.

⁸¹Sobre el tema de las luchas "indígenas" en América latina recomendamos revisar: J. Bengoa (1997)

ciencia social de bien común, a veces la reivindicación de grupos particulares puede ser una defensa corporativa que va contra ese bien común y que, en el caso de América Latina, la necesidad de constituir un proyecto revolucionario común, ha significado subordinar el bien común a estas reivindicaciones individuales, aunque sean expresiones de colectivos sociales minoritarios. La necesidad de conversar sobre estas subordinaciones es, sin duda, un trabajo crítico de los educadores situados en el medio popular latinoamericano.

- e) Lo importante es entender que todas estas manifestaciones conservadoras e individualistas de algunos componentes socio-culturales del mundo popular latinoamericano, deben ser conversadas pedagógicamente y no excluirlas de la convivencia popular. Se trata entonces, de continuar trabajando en la necesidad colectiva de integrar la diversidad y la diferencia y a respetarnos en nuestra alteridad, de manera armónica pero siempre crítica emancipadora. Comprender esta dimensión ética y llevarla al ámbito educativo, pareciera ser un desafío epistemológico y axiológico importante para la pedagogía crítica latinoamericana.

Sin embargo, esta connotación ética, se inserta en la comprensión epistemológica de los factores que influyen en la resistencia al cambio y, lógicamente, su consideración abre posibilidades reales de que algunos cambios educativos, como los que realizan algunas de las experiencias innovadoras que conocemos en América Latina⁸², se viabilizan cuando su gestión académica-curricular, se abre a la participación de las organizaciones comunitarias que las sustentan territorialmente hablando.

2.3.5. El conocimiento sabio comunitario como base para la construcción del conocimiento científico crítico.

En la visión pedagógica tradicional, el pensamiento científico se constituye en la instalación del método lógico positivista, enseñado en las asignaturas llamadas científicas o exactas. Este supuesto se sustenta en la "certeza" de la cultura etnocentrista occidental y principalmente europea, que tanto el "producto Ciencia" como el de "pensamiento lógico" son creaciones de esa cultura y que por lo tanto, todo lo que no se someta a la lógica de la razón instrumental, es errónea o es mito o es logos ingenuo.

En varias de las experiencias de formación popular crítica que conocemos, muestran que lo lúdico y lo mágico constituye el encantamiento inicial de los/las educandos/as, para iniciarse en su búsqueda explicativa científica;

⁸²Nos estamos refiriendo en concreto a 15 experiencias innovadoras en educación que hemos seleccionado y analizado en R. Pinto, Un Camino que encuentra su rumbo. Op. Cit.

y, en todos los casos, la intuición se convierte en el estímulo para experimentar, investigar, solucionar problemas reales o figurados, en fin, ser críticamente científicos.

No obstante, la ciencia positivista que se enseña configura un escenario formativo que niega la posibilidad pedagógica de aprender una ciencia crítica. En efecto, esta ciencia oficial actúa como una estructura imaginaria de inclusión de saberes y de fuentes del conocimiento, en que la actitud natural de los niños y las niñas los impulsa a pensar, a clasificar y argumentar lógicamente sobre el criterio de verdad que se les ha enseñado y que adoptan, entendiendo y descubriendo la realidad y el entorno que le enmarca el programa de Ciencias o el docente del curso. En estos ejemplos, los niños y las niñas van satisfaciendo su curiosidad infantil sobre la base de un saber epistemológico instalado, pero no van ampliando el horizonte ni de su curiosidad epistemológica, ni de comprensión dialéctica-transformativa del conocimiento aprendido.

En el caso de las prácticas formativas críticas, la razón científica se construye interactivamente, ella deja de ser una estructura abstracta externa al sujeto en formación, que se asienta biológicamente en el cerebro humano y que tienen la función de regir y explicar las conductas personales y colectivas de los sujetos, para ser sólo un factor de coordinación posible entre lo cognitivo, lo afectivo y lo volitivo o la capacidad de actuar transformativamente. En este sentido se puede hablar de una razón sabia, que es crítica y socialmente construida, haciendo que la curiosidad ingenua se transforme en curiosidad epistemológica y, a partir de allí, amplía los horizontes de su razón intuitiva para llegar a ser razón crítica científica.

En síntesis, en la tradición occidental la ciencia es una expresión de la racionalidad (ejercicio de la razón) "inherente a una cierta estructura socio-cultural, dentro de ciertas coordenadas espacio-temporales"⁸³. Esto es, una lógica cognoscitiva que transforma la realidad mediante la abstracción.

En la epistemología crítica el acceso a la realidad no es puramente cognoscitivo, sino que es mito, logos, sentimiento, celebración, arte y actividad productiva. De esta manera se desarrolla una visión de ciencia como el conjunto de saberes, que obtiene el sujeto social, al ser y estar con la realidad; a este saber organizado se le llama sabiduría. En ella se acumulan saberes y prácticas que generan habilidades y capacidades humanas para mejorar la vida comunitaria. Este saber no es el resultado de un esfuerzo intelectual, sino el producto de una experiencia vivida colectivamente. Es un saber-ha-

⁸³Ver: J. Estermann (1998), op. cit, p. 91.

cer que adquiere legitimidad social cuando sirve para mejorar la naturaleza y al hombre en ella; se trata de "saberes útiles, necesarios, propios del uso de la cabeza, de las manos y del corazón del pueblo", como dice la tradición quechua.⁸⁴

La importancia para el pedagogo crítico de entender esta epistemología del saber-hacer-sentir práctico, es aprender a valorizar que si el mundo es una totalidad integral y por lo mismo, complejo, el conocimiento que construimos sobre él es también integral y holístico. En la sabiduría latinoamericana hay integración de construcción de sujetos, de intersubjetividades y de mundos diversos; en la otra tradición hay segmentación del sujeto, del conocimiento y de la vida, lo que en el proceso formativo dificulta cualquier posibilidad de desarrollar un conocimiento científico integrado y dialécticamente transformativo de sujeto y su entorno.

Desde esta epistemología crítica, surgen las perspectivas emancipadoras que generan las prácticas de formación de sujetos socio-epistémicos críticos situados; en su conjunto, ellas constituyen una propuesta educativa alternativa; se trata de que en el cruce epistemológico del saber oficial con el saber emergente desde el mundo local, sea el emergente lo que le da el sentido a la enseñanza de la disciplina, así por ejemplo, no se puede enseñar matemáticas sin rescatar previamente el sentido histórico y antropológico-social que tiene el número y sus diversas operaciones lógicas, para la vida del educando situado; del mismo modo lo referente a la enseñanza de las ciencias, la historia, el arte y la tecnología; es decir, cualquier conocimiento cristalizado en las disciplinas o asignaturas del saber universal se subordinan a la comprensión cultural e histórica de cada conocimiento específico. Esta historicidad cultural del conocimiento cristalizado es una práctica indispensable para el pedagogo crítico, es lo que le da la perspectiva crítica transformadora al currículo y a la cultura educativa crítica latinoamericana

En esta transformación epistemológica del currículo y la cultura educativa crítica, volvemos a la necesidad de la apertura de los actores educacionales a prácticas docentes de pedagogía crítica, esto es:

- a la interdisciplinariedad que rompe con el asignaturismo unidimensional;
- a la cultura de la información multilingüística, de expresión pluralista y multimedial;

⁸⁴Ver: J. Calvo y J.C. Godenzzi (1997), op. cit. p. 326.

- a las culturas tecnológicas, con componentes electrónicos o de digitación telemática que tiendan al manejo de habilidades comunicacionales para un mundo moderno;
- en fin, a la heterogeneidad de intereses, motivaciones y habilidades manuales, estéticas e intelectuales que tienen los eventuales educandos.

Se trata, entonces, de concebir la institución educativa y el currículo crítico como construcciones onto-gnoseológicas y socio-culturales que posibilite miradas de futuro, fundadas en una ciencia dialéctica-crítica y transformativa, una hermenéutica histórica que oriente al cambio y no a la adaptación/acomodación del educando a un mundo adulto instalado.

2.3.6. Las cosmovisiones populares ancestrales como una dimensión constitutiva del sujeto en formación.

En las cosmovisiones populares siempre está presente la esperanza, el respeto y convocatoria a lo divino, y la fe entre sus actores participantes, ello se constituye en un rasgo fundante de la práctica vital cotidiana de las comunidades que las tienen. Hay una especie de razón teológica que muestran la mayoría de sus actores, pero sobre todo una confianza en la posibilidad humana de la trasgresión, de la ruptura y de la creatividad que surge de la esperanza de la posibilidad del cambio o de la liberación.

En nuestro concepto, estas cosmovisiones se sustentan en la espiritualidad de lo concreto, se parecen al lugar central que ocupa Dios en la Pedagogía del Oprimido, planteada por Freire⁸⁵ Tanto en este autor como en otros, por ejemplo E. Dussel, está la confianza ética de que la acción educativa debiese ser una práctica de la libertad y por tanto, una pedagogía de la esperanza y de la autonomía o de la emancipación. Es como si enmarcaran el acto educativo en un horizonte mágico ya que en las duras condiciones y situaciones de la dominación etnocentrista (entre otras la propia doctrina católica u otras de origen europeo), pareciera mágico aspirar a la liberación.

Pero, por otro lado, en América Latina es difícil hablar de una cosmovisión teológica sin un común sentimiento de esperanza de la liberación. Por tanto, al intentar globalizar todas las esperanzas liberadoras en una visión teológica unitaria de lo divino, lo que se hace evidente es el esfuerzo inter-

⁸⁵Paulo Freire habla de una teogonía gnoseológica en la relación del yo/mi con los otros y con el mundo, pero donde Dios está en el centro de este triángulo. Según esta posición la humanización es la teleología de la teología, por tanto la construcción del hombre histórico, su liberación, es avanzar a la instalación de las relaciones humanistas, que en última instancia es el propósito ontológico de Dios. Ver: Pedagogía del Oprimido, (1969), Siglo XXI Ediciones., México.

pretativo de ver lo común en lo diverso; pero, al mismo tiempo, ver en la evolución de los grandes ciclos históricos de América Latina, los distintos sentidos y énfasis de lo religioso y de la visión concreta de divinidad que, en cada período histórico, ha dominado o se ha manifestado concomitantemente.

Se trata, entonces, de comprender las cosmogonías populares autóctonas como aproximaciones a esa teología de la liberación, a la cual aspiramos los educadores críticos. En esta perspectiva debemos rescatar de las experiencias formativas populares y entender cómo, desde su vivencia institucional o comunitaria, se nos devela la fuente inspiradora de una relación ontológica del sujeto latinoamericano con su visión comunitaria de lo divino.

La primera explicación teórica que se nos ocurre proponer sobre la influencia de estas cosmogonías en los propósitos y el contenido de las experiencias formadoras populares críticas, es que ellas no tienen un concepto referencial teológico sino que es fundamentalmente un concepto antropológico cultural, donde lo divino es uno de los componentes activos de una práctica social, que se construye simultáneamente con otros componentes sociales de la misma, por ejemplo, de la política y de su capacidad de constituir liderazgos para un proyecto transformador o de la ecología como expresión armónica y equilibrada entre naturaleza, cultura y espiritualidad.

Es imposible entender el concepto de Dios y Divinidad como una revelación metafísica externa a la organización social e institucional de las experiencias formativas, sino que como una práctica social que se construye en la acción explicativa de la relación de lo divino con la existencia productiva material y cultural de un pueblo o de una comunidad o de una sociedad nacional o regional, instalada por los discursos o el lenguaje de los sujetos en formación.

Una segunda explicación que encontramos sobre la hibridación de práctica socio-cultural y espiritualidad, sería la de entender estos planteamientos y reflexiones que realizan los sujetos en formación, como una prevención de la esperanza del logro educativo deseable o posible; hay una confianza en alcanzar ese con el apoyo y protección de la divinidad o espiritualidad convocada.

Para ejemplificar esta segunda explicación retenemos algunas expresiones comunes del sujeto popular en formación, cuando expresa en su convivencia familiar o entre sus pares, juicios tales como: "dios quiera que me vaya bien"; "si dios me ayuda me va ir bien"; "Gracias a Dios me fue bien"; "que tengas suerte en tu examen"; "ojalá tenga suerte y me pregunten lo

que sé", "hay que pedir permiso al espíritu del bosque para poder penetrar en él", entre otras expresiones mágicas. En el conjunto de estas expresiones, ellas connotan un convencimiento práctico de la razón mágica, se trata de visiones que rompen con la razón positivista de una opción religiosa oficial y ortodoxa, instalada institucionalmente como esquema cosmogónico único y que, hasta hace poco tiempo, rechazaba cualquier manifestación heterodoxa de la religiosidad popular, acusándolas, por lo general, como prácticas paganas. Por esto es que ellas son expresiones de cosmovisiones populares autóctonas.

Por lo demás, es lo que también reconocen algunos estudiosos del tema de la espiritualidad y la religiosidad de los pueblos latinoamericanos.⁸⁶

A partir de estas explicaciones podríamos configurar una nueva exigencia de la pedagogía crítica latinoamericana: la inclusión vivencial de lo religioso, en el contexto de las prácticas formativas críticas; ello es posible de incluir como contenido emergente cuando nos posicionamos en el sentido ético y antropológico de entender la diversidad. Estas manifestaciones coloquiales de la hibridación religiosa popular actual, que utiliza estas expresiones comunes, debemos entenderlas como prácticas sociales de vivir la espiritualidad en la cotidianidad contradictoria del sujeto popular en formación. Y esto tiene una razón histórica original.

En términos generales, todos nuestros pueblos originarios, vinculaban las acciones productivas comunitarias con la fe, la confianza y la esperanza en alguna deidad que los protegiera en su esfuerzo por sobrevivir; la relación con la naturaleza como un encuentro material y espiritual a la vez, incluso la propia pachamama, es materialmente la tierra la que todo lo da al sujeto instalado en el territorio. Se trata, entonces, de un sentimiento religioso natural y animista. Eran divinidades específicas y necesarias para la protección de esas acciones productivas concretas.

En esta perspectiva se podría afirmar que en la evolución social y cultural de esa relación material de la divinidad, su esfera de protección se fue extendiendo a otros ámbitos de los procesos sociales, hasta instalarse también en la educación

Profundizando esta afirmación, podríamos entender que en la evolución de los períodos históricos de América Latina, tal como nos dice Vitale⁸⁷, hay también una evolución social de la religiosidad, transformándola en una vi-

⁸⁶Entre otros recomendamos ver: J. Estermann (1998) y Luis Vitale (1984) Tomos I, II y III de su "Historia General de América Latina".

⁸⁷Luis Vitale (2009). Los principales períodos de la historia de América Latina. Contribución al debate del Bicentenario. LOM Ediciones, "Introducción". Págs. 11 y ss.

vencia espiritualmente más rica, profunda, compleja y variada que la que nos aportaban los conquistadores europeos. Estas prácticas de pre-conquistadores europeos, tuvieron un desarrollo, equivalente a más de 40.000 años de historia productiva y cultural, permanentemente vinculada a la relación hombre-naturaleza, enfatizando siempre ciertas relaciones concretas entre la función social de la divinidad y la vivencia productiva y relacional entre el sujeto indígena con la naturaleza.⁸⁸

Pues bien, en esta yuxtaposición de divinidades y prácticas, comienza a desarrollarse un tipo de experiencia religiosa híbrida en que la presencia de la Pachamama llena de atributos humanos al Dios cristiano y sobre todo a la madre de ese Dios externo. Emerge entonces la idea de la legitimación de la corporeidad divina impuesta, dándole los atributos de la visión mística naturalista, que orienta y explica el acontecer cotidiano comunitario, acompaña al mundo de la vida y desarrolla actitudes y lealtades sumisas, dependientes y fatalistas en los sujetos que se identifican con la divinidad ancestralmente construida.

⁸⁸Así, mientras los pueblos tuvieron una relación de cazador de animales o peces para su sobre vivencia o eran recolectores de frutos y especies vegetales disponibles en la naturaleza, con propósitos similares o de tipo festivos, y se movilizaban en un espacio natural amplio para lograrlos (eran comunidades nómadas que vivían para comer y reproducirse); el énfasis religioso marcaba una pluralidad de divinidades proveedoras y que además contribuían a los buenos augurios de la acción emprendida. Conceptualmente se podría derivar de esta vivencia una espiritualidad de la concreción cosmo-centrista o animista de lo natural, lo que lógicamente se entiende como plurigonia. En la medida que los pueblos originales se fueron asentando en espacios productivos, volviéndose sedentarios y en que su supervivencia se aseguraba en la protección a la naturaleza y en el trabajo colectivo, entonces la divinidad se asume como colaboradora de la construcción material del mundo y como protección natural del espacio o territorio escogido para asentarse, pero también como imagen protectora de la fertilidad de la naturaleza (clima y tierra) y del ser comunitario (la crianza de los niños/as, por ejemplo). En esta deriva, la elección del Dios correspondía al territorio y a la opción productiva que escogía la comunidad o tribu. En la tradición agraria de los pueblos originales andinos, por ejemplo, emerge con fuerza la imagen de la Pachamama, expresión de la fertilidad de la naturaleza y protectora/animista de la vida natural/comunitaria. Todo depende y surge de la Pachamama, pero al mismo tiempo toda actividad y producto del hombre se ofrece a ella, para asegurar la continuidad de la vida.

Con la llegada de los europeos la visión antropomorfa indigenista, que humaniza a Dios en las prácticas sociales de la religiosidad comunitaria, se imbrica entonces con la imagen y la comprensión de Dios como imagen antropocéntrica que origina, rige, conduce y juzga la vida humana, según leyes externas a la vida misma ya que ella no es la vida definitiva o eterna del ser humano. De esta articulación, en muchos casos, predominan las relaciones fagocitósicas que obligan a las vivencias religiosas originarias a humanizar la divinidad externa, por temor al poder de juez y de castigo que ejerce el Dios externo, pero también al temor de ser ejecutados como herejes por el poder militar del conquistador, ocultando como práctica privada su originalidad religiosa/cultural tribal

En ese devenir, el Dios cristiano se instala como una contradicción en la vida espiritual original y se propone, en sus propias representaciones espirituales, como un cuerpo externo que es necesario aceptarlo para sobrevivir e integrarlo en la vivencia religiosa y social ancestral.

Vítale, L. Op.cit. Varias páginas.

Y es justamente esta cosmovisión híbrida la que está presente en todas las experiencias de educación popular críticas de América Latina. Se trata de una teología de lo concreto que se siente y se vive como práctica presente, que reitera lealtades ancestrales de la vida socio-cultural y productiva económica comunitaria, pero que legitima y se vincula al destino de los individuos y del colectivo, en la recreación festiva de la aceptación religiosa revelada por los/las Machis, los chamanes y los teólogos de la liberación. Se trata, entonces, de una aceptación de lo revelado pero sin sacrificar lo propio, porque esa divinidad "trasvertida" es parte de la divinidad ancestral que los protege y los ayuda.

Esta cosmovisión instalada en los procesos formativos, conviven contradictoriamente en muchas rutinas y lenguajes escolares y culturales que se repiten coloquialmente en América Latina y que, sin duda, van generando ciertos sincretismos populares que marcan las formas de enseñar y de aprender lo divino; pero también marcan profundamente la relación del hombre con la cultura, la ciencia y las vivencias institucionales y sociales.

Por lo demás, esta cosmovisión, que se remonta a un pasado oculto por la relaciones de producción capitalista, se sigue manifestando encubierta y disfrazada con colores, danzas, ropajes, manifestaciones musicales y culinarias en todas las prácticas y ritos religiosos que se organizan en las escuelas de origen étnico autóctono o en comunidades populares urbanas que recrean una cultura religiosa con simbologías paganas.

Sin duda que esta hibridación religiosa actual marca las prácticas positivas del aprendizaje y por otro lado lo vivencial que se oculta y que no se enseña, pero condiciona el aprendizaje significativo de los estudiantes.

En esta perspectiva lo mágico, lo intuitivo, lo espiritual, lo festivo y la hibridación ideológica, según los relatos de los educadores populares latinoamericanos, son contenidos culturales transversales en cualquier situación educativa.

2.3.7. La autoridad del educador como comprensión e integración del equilibrio entre el direccionar y el dialogar sobre el aprendizaje.

Hay muchos antropólogos⁸⁹ y educadores⁹⁰ latinoamericanos que seña-

⁸⁹Entre los antropólogos indigenistas, nos permitimos recomendar: Berruecos, Luis (1976), *El compadrazgo en América Latina: análisis antropológico de 106 casos*, México; García, Eduardo (1979); Godenzzi, Juan Carlos "La organización social de los Incas" (1994), Perú; Ribeiro, Darcy (1988) "Indianidades y Venutopías", Ecuador.

⁹⁰Entre educadores que colocan el tema del mandonismo en la escuela, recomendamos: Ed-

lan que el mandonismo, como expresión cultural distorsionada de la autoridad, es una práctica autoritaria que goza del poder mandar o imponer al otro una determinada concepción de verdad. Mandonismo sería el término que define exactamente el gozo irrefrenable y desmedido por el mando”.⁹¹

Podría decirse que el mandonismo constituye una tradición autoritaria en Latinoamérica, particularmente por las actitudes y relaciones que generan los que mandan. La arrogancia, la rigidez, el determinismo, la discriminación y la desconfianza en y con el otro, son algunas manifestaciones de las prácticas y relaciones que han aprendido los pueblos latinoamericanos de los sectores dirigentes que los han gobernado. Pareciera que fuese normal que la autoridad necesariamente debe ser autoritaria y debe ejercer verticalmente el mando que le ha sido conferido o conquistado o auto asumido. Y esto, como diría Humberto Maturana⁹², constituye una forma de establecer coordinaciones conductuales consensuales y cerradas, en la tradición cultural patriarcal.

En las prácticas de Educación Popular crítica latinoamericanas, la autoridad del educador es entendida como sabiduría para orientar y encantar al educando con su aprendizaje. El educador es sobre todo un “conversados persuasivo”; y lo es en la medida que él convoca y simpatiza/acoge a sus eventuales educandos y a sus familias. Y aquí el convocar y el acoger, es una forma de considerar la opinión de los educandos en los procesos formativos y en la gestión del clima de aprendizaje en el aula.⁹³ Se trata de una relación matricial entre educador y educando. En esta tradición matricial se adoptan relaciones más complementarias entre autoridad, sabiduría y educandos populares; entre decisiones de conducción y participación diferenciada; entre saber organizar a los otros y al mismo tiempo orientarlos; todas relaciones sustentadas en la persuasión, en el dialogo, en el saber escuchar y conversar.⁹⁴

Sin embargo, estas relaciones no sólo son propias de los educadores populares, sino que ellas constituyen la esencia de las relaciones de poder en las culturas latinoamericanas desde 5.000 años A.C, cuando se instalaba la producción comunal y la distribución colectiva y complementaria en las

wards, Verónica (1194) El Liceo por dentro, Santiago ; Freire, P. (1994 y 1997) Pedagogía de la Esperanza y Pedagogía de la Autonomía, respectivamente; Izquierdo, Ana Luisa (1998), La educación Maya, México; Rojas, Luis (1982), El educador y la comunidad campesina, Perú; etc.

⁹¹P. Freire (1997). Pedagogía de la Autonomía, op. cit. p. 89.

⁹²H. Maturana (1997). Amor y juego. Fundamentos olvidados de lo humano. Pp. 31 a 52.

⁹³Humberto Maturana nos habla de relaciones “matrísticas” para estos casos, Aquí describe lo matrístico como las relaciones de compartir la crianza. Ver: Amor y Juego, Op.cit. Pp. 25 a 31.

⁹⁴Estas relaciones matriciales no

culturas agrícolas, pecuarias y alfareras de los pueblos originales⁹⁵. En esta tradición, la autoridad es la fuerza articuladora del jefe, apoyado por sus asesores "militares" y "religiosos", que generaban un mando comunal colaborativo.

Ahora... ¿cómo surgen, se instalan y se desarrollan estas tradiciones no autoritarias?

Si se parte de la relación de equilibrio entre autoridad, libertad y necesidad de reproducirse como pueblo y de proteger sus cultivos u obras de alfarerías o metalúrgicas al servicio de su quehacer de sobrevivencia, lógicamente la autoridad/mando comunal requería de la convivencia social indígena colaborativa; se trataba de una coordinación de prácticas sociales y emocionales centrada en la supervivencia, reproducción y desarrollo de la tribu/comuna. Así, el poder instalado requiere organizarse como una práctica diferenciada y por tanto, como una necesidad de la complementariedad y la reciprocidad valórica entre los miembros más próximos al jefe: el brujo, los ancianos, los guerreros y las mujeres como organizadoras de la vida familiar/comunitaria. Este era el acontecer normal de las comunidades originales que poblaban Latinoamérica en los andes y los valles transversales en que se instalaban, tanto al Norte como al sur o al medio del espacio geográfico que hoy día comprende a las "Américas".

Esta organización comunal de la producción agro-alfarera y minero-metalúrgico colectiva es lo que constituye la tradición "chamánica" en varias prácticas de diversos pueblos originarios y que hoy día continúan presentes en varias comunidades indígenas y en sus poblaciones que mantienen tales tradiciones en barrios o campamentos urbanos a los cuales han emigrado. En todas estas existencias, las comunidades indígenas muestran que lo más normal en ellas es la complementariedad y la colaboración para resolver problemas y desarrollar nuevas expresiones de calidad de vida comunitaria. Se trata entonces, de un poder compartido ya que su existencia y ejercicio es una virtud revelada, inspirada por el "espíritu" del jefe sabio ya muerto o demasiado viejo. En esta tradición "chamánica" mandar es tener capacidad de guiar, de orientar, de escuchar, de cuidar la conducción de la tribu o de la comunidad, pero sobre todo de convocar, integrar y unir a la tribu o a la comunidad de base.

Estos rasgos "chamánicos" también se expresan en las prácticas pedagógicas de los educadores populares críticos que conocemos. Veamos en sus rutinas cotidianas más recurrentes, como se expresan algunos de estos rasgos:

⁹⁵Ver referencias concretas a esta afirmación en: L. Vitale (1984). Historia General de América Latina, Tomo II: "El período agro-alfarero y minero-metalúrgico de América Latina", Caracas, Venezuela, Ediciones UCV.

- a) La mayoría de los educadores abandonan actitudes vanguardistas y autoritarias, y adoptan otras de respeto por el otro, por la consulta y el diálogo con sus educandos, con los miembros extra formativos de ellas; procurando siempre generar una expresión orgánica estable. Así, en algunas experiencias que hemos conocido, se organizan Comités de Gestión o Comités Consultivos o Comités de Apoyo y Colaboración, lo importante es que, en estas posibilidades de gestión las decisiones son corporativas, siempre de ampliación de la participación popular en la gestión educativa.
- b) La mayoría de los educadores vinculan estrechamente y las incorporan al currículo, expresiones de la vida local, se trabaja permanentemente con el sentido de servicio social; y las acciones se organizan como prestaciones sociales solidarias, constituyendo redes que se articulan como actores de la colaboración y la complementariedad con los programas de formación.
- c) Las comunidades en que se instalan las experiencias de educación popular, por lo general, buscan apoyarlas con recursos propios pero también constituyendo alianza con sectores del Estado u otras empresas próximas. Hay en la base un intento de buscar apoyos en RED.
- d) Los resultados más comunes de estas experiencias es el aumento de la responsabilidad social de las organizaciones sociales y de las instituciones educativas, incluso proyectando sus servicios a nuevas posibilidades geográficas y sociales. Hay casos notables en que la experiencia educativa, por su contenido y sus acciones, tienen un impacto social del más amplio espectro, así, por ejemplo, se influye para eliminar la violencia intrafamiliar y del entorno poblacional, o en otros casos se combate cualquier manifestación autoritaria en las acciones públicas. En todas ellas y en sus movilizaciones colectivas, hay cuidado por el orden, el diálogo, la negociación, la decisión bien pensada, el respeto por el otro

Las relaciones pedagógicas que se desprenden del conjunto de estos rasgos onto-gnoseológicos, corresponde a la práctica de la pedagogía crítica y responde a una necesidad de potenciar el desarrollo de educadores y educandos no autoritarios ni mandonistas.

Por otro lado, en la visión antropológica desde la "América Profunda", como diría Rodolfo Kusch⁹⁶, el mandonismo indígena pareciera cumplir una función organizadora de la unidad, la armonía y la potencia del sujeto comunitario, para generar una vida cotidiana más plena. En este sentido, la

⁹⁶Ver: R. Kusch. América Profunda, op.cit

reflexión sobre las prácticas mandonistas no sólo debería connotar una actitud de rechazo a cualesquiera manifestación del "autoritarismo" y de los sentidos de dominación que de él se desprenden, sino también el descubrimiento y la valoración de los significados de conducción/orientación sabia, que aprecia la autoridad como algo y alguien que sustentado en su tradición del "saber hacer" conduce a su pueblo y lo organiza para su mejor desarrollo autosustentable.⁹⁷

Pues bien, en este Segundo Capítulo de este texto hemos desarrollado y ejemplificado el tipo de comprensiones y decisiones gnoseológicas y pedagógicas que debe adoptar el educador situado, cuando debe seleccionar, organizar e implementar su plan de formación, con los eventuales educandos con que le corresponde interactuar. En este sentido, abordamos tres cuestiones epistemológicas que cotidianamente debiese resolver este educador: la selección de las fuentes y de los ejes matriciales del conocimiento que tendrá presente en su enseñanza y en la organización del aprendizaje motivado de sus eventuales educandos; la organización del ciclo del conocimiento que desea desarrollar con sus educandos, si quiere obtener aprendizajes significativos con lo que enseña; y la organización de los contenidos culturales de su disciplina que le permitirán contextualizar, en situación de aprendizaje, los conocimientos que transfiera y que produzca, según una visión integradora y holística crítica del sujeto en formación, para su inclusión en su mundo de vida.

Pues bien, resolver adecuadamente estas cuestiones epistemológicas y pedagógicas, constituye el desafío formativo de un-a pedagogo-a crítico-a.

⁹⁷En esta visión más antropológica cultural del "mandonismo", como expresión de la conducción del que "sabe" y como autoridad que articula el aporte específico de cada miembro de la comunidad, recomendamos ver: J. Esterman (1998), *La Filosofía Andina*; D. Ribeiro (1988), *Indianidades y Venutopías*; también L. Vítale (2009). *Los principales períodos de la historia de América Latina. Contribución al debate del Bicentenario*. LOM Ediciones, Santiago (Chile) y sin duda el excelente ensayo de Julio Ramos, *Desencuentros de la modernidad en América Latina*, Editorial Cuarto Propio, 2003.



CAPÍTULO

III

**LOS SABERES PEDAGÓGICOS
CRÍTICOS EN LAS PRÁCTICAS
FORMATIVAS Y CURRICULARES,
DE LOS EDUCADORES
POLULARES LATINOAMERICANOS**

Hasta aquí hemos visto los conceptos teóricos filosóficos y socio-culturales que fundamentan la pedagogía crítica y también los conceptos teóricos y los procesos pedagógicos que delimitan las prácticas de esta opción pedagógica, en lo que sigue de esta elaboración queremos centrarnos en las operaciones de decidir y gestionar los procesos y componentes pedagógicos que influyen directamente en una formación crítica, emancipadora y transformadora del sujeto en formación y de su potenciación como sujeto de la transformación psicosocial y cultural, más amplia.

Las prácticas pedagógicas críticas y en ellas, la toma de decisiones operacionales que debe adoptar el educador crítico para avanzar en la formación de un sujeto epistémico-social crítico, situado en América Latina o en Chile, en particular, tienen que ver directamente con los saberes y temas pedagógicos que concretizan en el aula a la pedagogía crítica.⁹⁸ Estos saberes pedagógicos, son críticos en la medida que los entendemos como un conjunto de conocimientos prácticos que permiten identificar el ser y el quehacer propio de un profesional que llamamos y reconocemos como educador situado.

El educador situado es el que maneja su disciplina específica o su área de conocimiento disciplinario, hasta el punto de lograr entusiasmar al otro para que aprenda e inicie su autoformación, intersubjetivamente, y en tal proceso, se constituya en actor de su propia construcción epistemológica, psicológica y social, al mismo tiempo que contribuye con otros al mejoramiento y transformación de las relaciones de poder y de producción socio-cultural y económica, más humanas y justas en la sociedad, territorio o comunidad que lo referencia.

En el devenir anterior, los saberes pedagógicos se refieren, entonces, a los dominios cognoscitivos o dispositivos pedagógicos que posee un profesional preparado para formar a otros; lo importante es distinguir, al margen de cualquier cientificismo pedagógico, que sin conocer teórica y empíricamente estos saberes, él siempre estará limitado en sus decisiones técnico-formativas que le hacen impactar en la formación de otros.

En términos generales, cuando estos saberes pedagógicos son aplicados por un-a educador-a crítico-a, se refieren a ámbitos de la práctica peda-

⁹⁸Al respecto recomendamos revisar tres fuentes bibliográficas distintas que se refieren al mismo concepto pero desde perspectivas indagativas diferentes: 1) ARISTIZÁBAL, M. (2006). "La categoría saber pedagógico una estrategia metodológica para estudiar la relación pedagogía, currículo y didáctica. En: Revista Electrónica ITINERANTE, N° 4, Popayán (Colombia). Pp. 43-48; 2) MEJÍA, M.R. y AWAD, M.I. (2004). Educación Popular Hoy, en tiempos de globalización. Ediciones Aurora, Bogotá (Colombia). Pp. 81-172; y 3) PINTO CONTRERAS, R. (2007). "Los saberes pedagógicos necesarios para el desarrollo de una educación de calidad con equidad." En: Perspectivas Educativas, N° 2, Facultad de Educación, UMCE. Pp. 81-94.

gógica que obligan al educador a tomar decisiones en la organización del currículo, en los énfasis didácticos de la enseñanza y en la orientación estratégica para lograr aprendizajes significativos en sus eventuales educandos, tanto a nivel aula como de la institución educativa.

De esta manera aplicar en la práctica crítica estos saberes, es lograr que el educador se empodere⁹⁹ de la gestión del conocimiento, de la organización curricular-metodológica, de las estrategias de enseñanza más adecuadas para lograr en los educandos aprendizajes significativos. La realización de las propuestas de formación crítica requiere que el/la educador-a sea un-a profesional empoderado de esos saberes pedagógicos.

Los ámbitos de la práctica que requieren decisiones reflexionadas y asumidas por el educador crítico, son principalmente cuatro: el referido al ámbito de saber organizar el currículo como una realidad o un dispositivo cultural y epistemológico-ético para el aprendizaje significativo del educando y para el impacto transformador que debe alcanzar el conocimiento aprendido en el entorno socio-cultural y productivo-económico de ese educando; la selección/adaptación/creación de las estrategias de comunicación y dialogo que permitan lograr aprendizajes críticos emancipadores en los educandos; las decisiones didáctica-metodológicas que contribuyan más apropiada y pertinentemente realizar una docencia atenta a la transformación epistemológica del acto de formar, procurando incorporar dispositivos modernos de la formación; la concepción y adopción de estrategias de evaluación de procesos y logros de aprendizaje, en la perspectiva de apoyar la autoestima y el desarrollo de los sujetos en formación; y la gestión participativa del proceso formativo, incorporando a las familias y otros actores del entorno comunitario en las tareas de apoyo técnico y de administración de los recursos materiales, estructurales y pedagógicos que le permiten formar críticamente a todos los que están en la acción formativa.

Para los efectos particulares de este Capítulo III, cada uno de estos ámbitos corresponderá a un apartado específico de profundización.

3.1. Las decisiones sobre la organización del currículo como realidad cultural y epistemológica.

Lo más común de las decisiones curriculares de los docentes en ejercicio se refiere a tres aspectos:

⁹⁹Entendemos el “empoderamiento” como el saber-poder que tiene un profesional, en nuestro caso el educador, para tomar decisiones efectivas que organizan el proceso formativo y que además, tiene autonomía teórica y práctica como para atreverse a ser formador de otros. Ver: Pinto Contreras, R. (2012), Op.cit.

- ✓ En primer lugar, a las planificaciones de la transferencia de conocimientos o informaciones sobre el ámbito disciplinario de la docencia; y aquí el docente realiza una cierta selección/priorización de objetivos y de contenidos, que le dan cierta contextualidad a la enseñanza de la disciplina.
- ✓ En segundo lugar, en la organización de las actividades formativas en el aula, que supone la selección/organización de las estrategias de enseñanza y aprendizaje de los contenidos disciplinarios seleccionados, así como la introducción de recursos educativos, más o menos novedosos y sofisticados, según el nivel de conocimiento informatizados que, por ejemplo, tenga el docente.
- ✓ Y, en tercer lugar, a las decisiones sobre los criterios, modalidades e instrumentos de la evaluación de los aprendizajes logrados por cada educando, que por lo general ya vienen sugeridos por el nivel de dirección educativa que corresponda al docente.

En estas prácticas tradicionales, se reduce entonces la acción curricular del educador a decisiones didáctica-metodológicas del saber "transmitir" los conocimientos instalados en los Planes y Programas de Estudio y en los Textos Escolares. A nuestro juicio, este reduccionismo didáctico del docente está acabando con la profesión del educador y está contribuyendo significativamente a la pérdida de calidad de la educación actual.

Esta situación instalada como práctica docente, obliga a la Pedagogía Crítica a reivindicar la función curricular del docente en el espacio y tiempo de la formación, y colocar el aprendizaje del educando, como el nuevo eje curricular de la educación de calidad.

Al mirar las decisiones curriculares desde la necesidad del educando de aprender conocimientos significativos y necesarios para su desarrollo, entonces la selección y organización de los distintos componentes estructurales del currículo (objetivos, contenidos, estrategias metodológicas, recursos educativos, configuración del espacio y el tiempo formativo, gestión pedagógica de las intenciones formativas) debe entonces contextualizar a las fuentes próximas de los intereses y motivaciones del educando concreto, estos componentes. Si el educador no entiende, ni ejercita esta operación de contextualizar, tampoco podrá entender la necesidad de capturar el interés de aprendizaje de sus educandos concretos, para éstos componentes estructurales del currículo.

El desafío formativo para el educador crítico es doble: por un lado saber organizar los componentes curriculares en una propuesta formativa crítica y transformativa y, por otro lado, saber seleccionar y transmitir de ma-

nera contextualizada los conocimientos, valores y acciones que están más próximas a la capacidad de comprensión y de aplicación de sus eventuales educandos; y esto debe traducirse en las planificaciones formativas que elabore, para atraer la atención y la motivación de esos educandos, para que aprendan.

Ambos desafíos implican al docente crítico en los siguientes ámbitos de la práctica curricular:

- En primer lugar y como ya lo dijimos explícitamente en el Capítulo I de este texto, el docente adopta y plasma en sus planificaciones de aula o en el Plan Curricular Institucional, los fundamentos onto-gnoseológicos y epistémico-sociales propios de una teoría y una praxis pedagógica crítica latinoamericana. Se trata de asumir su condición de educador situado. Esta visión se constituye en su opción personal, cuando él elige, desde la diversidad de modos de estar y ser en el mundo, una manera de organizar/priorizar los componentes estructurales del currículo desde un sentido consciente y asumido explícitamente, comienza a desarrollar una práctica curricular crítica.
- En segundo lugar y como también lo dijimos en el Capítulo II de este libro, el docente crítico adopta las fuentes del conocimiento más próximas a la vida de los educandos, los procesos del ciclo del conocimiento que centran la formación en el educando y en sus actividades de producir y aplicar conocimientos a su propio desarrollo y para contribuir al mejoramiento de la calidad de vida en su entorno comunitario y se apoya en los ejes del conocimiento situacional, que le permitan enfatizar procesos de enseñanza y aprendizaje pertinentes, contextualizados y significativos.
- En tercer lugar, el docente crítico selecciona y usa los recursos educativos y los procedimientos pedagógicos que le posibiliten interactuar con sus educandos para alcanzar conocimientos y valores socialmente útiles y necesarios para el desarrollo de ambos. Hoy día, sin duda, los recursos tecnológicos y el material didáctico audiovisual y dinámico, son aportes disponibles para apoyar al docente en el diseño innovador de su acción formativa;
- En cuarto lugar, el docente crítico integra de manera transversal a su plan curricular de la disciplina los conocimientos emergentes del entorno comunitario o epocal y adapta sus procedimientos y actividades formativas a las orientaciones e intenciones ético-sociales de una sociedad multicultural, diversa y democrática;

- En fin, el docente crítico configura el espacio y el tiempo de la formación, particularmente en el aula, como un ambiente de conversación y encuentro entre los sujetos de la acción formativa, para que problematicen la teoría y la práctica de la disciplina que enseña, que recoja los aportes de sus educandos para dar nuevos significados a los productos aprendidos y reconstruidos, así como un espacio y un tiempo de formación que estimule al educando para seguir buscando autónomamente los conocimientos, valores y afectos que los completen en su desarrollo individual y social. Lo anterior significa para el docente crítico estar atento al tipo de actividad y de distribución del tiempo escolar para lo instruccional y el aprendizaje, según las características y el interés de sus educandos o de la complejidad del contenido desarrollado o del estado de ánimo y de intercambio académico de los integrantes de su acción formativa o de los requerimientos de énfasis formativos que señale el entorno, la comunidad o la sociedad democrática nacional.

En síntesis, el docente crítico, en su práctica cotidiana, aprende a ser curricularista haciendo contextualización de los conocimientos, valores y ejemplos actitudinales que transmite, y al ejercitarse en la contextualización cuando elabora sus planificaciones de las actividades formativas, decidiendo sobre la organización del proceso de enseñanza y aprendizaje de más calidad para sus eventuales educandos.

3.2. Las decisiones pedagógicas en función del aprendizaje

El docente crítico en ejercicio debe manejar con claridad y precisión el proceso pedagógico que centra el diseño y el desarrollo del acto educativo, en la relación de la negociación de los contenidos culturales, que motivan e identifican a los eventuales educandos con su curiosidad por aprenderlos.

En esta relación de negociación el docente debe entender:

- Que él y sus educandos constituyen un conjunto social de sujetos con lógicas y visiones de mundo, que los mediatizan en el espacio y el tiempo de formación que los reúne.
- Que el aprendizaje constituye la experiencia vital de ambos, pero en donde el docente facilita o articula que éste ocurra como significativo en sus educandos.
- Y que los saberes y las prácticas que resultan de la relación formativa, deben construirse en el proceso formativo, donde no todo es cognitivo sino que también valórico/actitudinal; afectivo y volitivo, tanto para él como para sus educandos

De acuerdo, entonces, con estos entendimientos previos, las decisiones operacionales que asume en su práctica son:

a. Decisiones de contextualizar el conocimiento, los valores y el nuevo hacer que se enseña, para esto debe tener en cuenta:

- ✓ Las características bio-psico-sociales y culturales de sus eventuales educandos. Entre otras: los intereses, motivaciones y contextos socio-culturales cotidianos en que ellos se mueven.
- ✓ La curva de normalidad en el desarrollo físico y motor y en la madurez afectiva e intelectual de los educandos concretos, en lo posible en su ámbito de formación.
- ✓ Las posibilidades culturales que están presente en la realidad familiar, comunitaria e institucional del entorno formativo inmediato, en que le toque actuar y que tengan relación de significación con el contenido de su saber transferible.
- ✓ Las reacciones emergentes de los educandos, acogiendo correctivamente para la adaptación de su docencia, las actitudes o manifestaciones de apoyo o rechazo de éstos en relación con el desarrollo de lo planificado.
- ✓ Los códigos lingüísticos y de socialización restringida de sus educandos, de tal manera de posibilitar el aprendizaje colaborativo entre ellos y con su docencia más significativa.
- ✓ La dimensión histórico-cultural y su sentido situacional del conocimiento disciplinario que constituye su enmarcamiento docente.

b. Decisiones de actualización continua de su programa disciplinario o formativo, de tal manera de hacerlo aplicable a la realidad y a la vida de sus eventuales educandos, para esto debe considerar:

- ✓ La estructura y la lógica cognoscitiva y valórica que tienen los educandos concretos y los que propone el programa de contenidos que centra su enseñanza, distinguiendo en esta comparación los sentidos coincidentes y diferenciadores que va a tener el aprendizaje de sus educandos.
- ✓ Las motivaciones, aprendizajes previos y curiosidades que despierte la disciplina enseñable, en sus eventuales educandos. Aquí es importante tener presente que todo/a niño/a o cualquier otro eventual educando, tiene curiosidades o preguntas e incluso, muchas veces propuestas de respuestas, con las cuales ingresa al proceso formativo y que es un saber-hacer del educador crítico considerarlas en la planificación de su

propuesta formativa. Hay que encantar al educando, no discriminarlo por su nivel cognoscitivo o valórico-social previos al acto de formación.

- ✓ Estudiar, leer e investigar sobre el avance próximo de su disciplina, de tal manera que siempre esté actualizando en su enseñanza.
 - ✓ Pero sobre todo, estar siempre abierto al dialogo y a la construcción colaborativa de sus eventuales educandos, ejemplificando en la realidad próxima que entorna a éstos.
- c.** Decisiones sobre sus manifestaciones de compromiso social con la educación crítica, para esto debe asumir:
- ✓ Su condición y situación social como profesional de la educación, participando de la organización gremial de profesores, reivindicando, luchando por mejores condiciones para su desarrollo docente, pero también participando en la organización política más de acuerdo con sus motivaciones ideológicas, en el ámbito nacional.
 - ✓ La no neutralidad política, social y cultural de su acción formativa. Siempre el conocimiento y la acción formativa se desarrolla a favor de alguien y de algo, y en contra de alguien y de algo.
 - ✓ Su acogida y agradecimiento a las acciones de colaboración formativa que realizan sus eventuales educandos y sus entornos familiares y comunitarios.
 - ✓ El dialogo con sus pares, por medio del intercambio de experiencias y conocimientos pedagógicos y en la indagación/perfeccionamiento colectivo, los referentes teóricos y metodológicos actualizados que le permitan ampliar su dominio disciplinario.
 - ✓ La habilidad para la búsqueda de soluciones a los problemas institucionales y profesionales que más limiten las posibilidades de desarrollo humano de sus eventuales educandos y del proceso formativo crítico.
 - ✓ El hábito para buscar siempre el dialogo colaborativo con sus pares y con las familias de sus eventuales educandos para realizar su tarea formativa crítica.
 - ✓ El hábito de participar propositivamente en la gestión democrática de cualquier institución o programa educativo en que le corresponda actuar, así como en la organización de las actividades curriculares que se realicen en ella, y que estimulen el encuentro de personas en formación.

3.3. Las decisiones didácticas sobre la articulación gnoseológica y ética-social de la enseñanza.

La apertura del docente crítico a la negociación del saber y poder en los procesos formativos, supone que:

- Comprende el valor del conocimiento como parte esencial de la formación integral de los individuos involucrados.
- Toma conciencia que él es un profesional calificado para comunicar valores y conocimientos relevantes en el ámbito de su disciplina; generar motivaciones en sus eventuales educandos para que los aprendan y evaluar mapas de progreso cognitivo y actitudinal de esos educandos, en el proceso formativo.
- Legitima y valora al otro (Educandos, familias y colegas) para establecer relaciones colaborativas en todos los procesos y actividades que implica una acción formativa.

En la medida en que el docente crítico adopte estas suposiciones como disposiciones personales y cotidianas de su comportamiento formativo, entonces sus decisiones pedagógicas van a ser prácticas habituales de organización didáctica del proceso formativo. Estas decisiones prácticas se refieren a:

- a. Organización del programa de estudio o del plan de formación como intervención crítica, para esto debe considerar:
 - ✓ El programa como una propuesta abierta a la negociación de contenidos y procedimientos formativos, al aporte de los educandos y de su entorno comunitario. Aquí la práctica de la pedagogía de la pregunta, puede ser un excelente ejemplo para presentar las principales unidades temáticas que constituyen el programa, ya que en la búsqueda de posibles respuestas provenientes del interés o curiosidad de los educandos y de sus familias u otros actores comunitarios, se puede abrir el menú de posibilidades a ese programa de estudio.
 - ✓ Que la nueva estructura abierta del programa genere espacios curricular para que el educando pueda expresar sus intereses y preguntas o inquietudes, como también para que el propio entorno socio-cultural señale los problemas y contenidos que le interesa sean aprendidos por sus niños/niñas y jóvenes de su membrecía.
 - ✓ El escenario de aprendizaje o clima motivacional del aula, explicando en la introducción del contenido disciplinar, el contexto histórico de la

disciplina que se enseña y se programa, según la visión crítica de la transposición didáctica que va a utilizar el docente;

b. Organización del plan de actividades del programa o proyecto de formación para el aula:

Aquí hay una larga y diversa gama de posibilidades didácticas críticas que puede asumir en su práctica el docente crítico y que le permitirían innovar permanentemente su rutina de enseñar. Entre otros ejemplos prácticos, nos parecen más relevantes para una práctica crítica los siguientes:

- ✓ Utilizar estrategias metodológicas que le permitan el equilibrio entre el contexto socio-político e institucional, que supone siempre una intencionalidad sistémica a enseñar/orientar y las necesidades de aprendizaje que tienen los educandos específicos, según sus códigos culturales y sus historias de vida particulares;
- ✓ Vinculado a lo anterior, la relación de equilibrio entre conocimientos y valores que deben construirse, entre conocimientos y comportamientos de individuación social que deben instalarse en la convivencia cotidiana, contruidos intersubjetivamente entre educador y educandos;
- ✓ Como consecuencia de los dos puntos anteriores, la selección de metodologías de enseñanza-aprendizaje que equilibren el trabajo individual y la búsqueda y elaboración grupal, así como la síntesis/sistematización de los logros cognitivos, éticos, afectivos y pro-activos que los educandos aprendan en la formación que se les destina;
- ✓ Por otro lado, la integración de antinomias lingüísticas o conductuales o socio-culturales a la formación, es un criterio de organizar la práctica formativa como una construcción social multicultural y esto debe ser promocionado en su práctica por el docente crítico. Aquí hay una serie de posibilidades concretas de acción que debe implementar el pedagogo crítico, entre otros ejemplos prácticos: el rescate de la experiencia vital de los educandos como realidad a investigar y a analizar; la realización de pequeños proyectos de investigación que resuelvan preguntas o problemas de la convivencia comunitaria o escolar; o también trabajos de laboratorios o talleres de discusión sobre variables de diferenciación antinómicas entre los niños y las niñas, o entre la proveniencia étnica y social o sobre rivalidades y/o competencias religiosas o ideológicas, etc.
- ✓ La actualización de los saberes pedagógicos según el avance del mundo tecnológico, manejo que en los educandos cada vez se transforma en una fuente de empoderamiento informativo y cognitivo, más motiva-

dora para ellos, pero también más próximos a su vida doméstica o comunitaria, es otra práctica pedagógica que el docente crítico utiliza con flexibilidad. El docente crítico debe utilizar estos recursos como material educativo que dinamiza su docencia, al mismo tiempo que le permite organizar el aprendizaje de sus educandos de manera intersubjetiva, para avanzar a su autonomía formativa como colectivo transformador del presente vital.

- ✓ Para nosotros esta práctica tecnológica es muy importante en América Latina. Se trata de una cuestión de calidad de la formación; se trata de acceder a informaciones claves que ayuden al profesor en su investigación/acción docente y a su función de gestor del conocimiento: selección y organización del contenido pedagógico y de la especialidad disciplinaria que enseña, y que debe estimular el aprendizaje significativo y entretenido de sus educandos.

La información disponible en cualquier mercado o campo del saber científico y técnico es tan inmensa en cantidad y calidad, que si el sujeto en formación no tiene como acceder a ella y como seleccionar en ella lo que le interesa o que le ayuda a su desarrollo integral, simplemente se queda fuera del circuito de códigos, que le permitan compartir claves del conocimiento y, en consecuencia, se va quedando al margen de su propia actualización gnoseológica.

Esta inclusión al “alfabetismo tecnológico” se constituye en un plus epistemológico y político-ciudadano para los sujetos en formación, en cualquier sociedad. El manejo actualizado de estas fuentes de la información y el conocimiento cristalizado, se transforma en una capacidad humana que despeja el aula de actividades de transferencia docente y va dejando más tiempo pedagógico para la construcción de sujetos socio-epistémicos más críticos y autónomos.

- ✓ Por último, un ámbito fundamental de la práctica didáctica del educador crítico es su esfuerzo innovador de los procesos formativos que debe liderar, organizar y evaluar. Para esto volvemos al tema de que el docente sepa trabajar con realidades situacionales complejas, en que es necesario comprometerse con: la justicia social de que todos los educandos tengan acceso a una formación de calidad; que integre a la acción formativa la diversidad de necesidades e intereses que traen los educandos y que en la relación pedagógica debemos incluir a todos, respetarlos en su individualidad social y proyectarlos como ciudadanos de la transformación humana de las actuales sociedades latinoamericanas; la valoración multicultural presente en cualquier acción formativa y que signifique combatir

cualquier manifestación de discriminación y exclusión hacia los sujetos en formación.

De esta manera, lo didáctico no es sólo transmitir bien un conocimiento cristalizado y ya instalado en los programas de estudios predeterminados por el poder institucional, sino que saber negociar con los educandos para avanzar a la comprensión de los códigos amplios que éstos necesitan para su desarrollo individual y social, despertando en ellos el interés de continuidad formativa, y que además, permita establecer equilibrios entre saberes transmisibles y saberes construibles.¹⁰⁰ Y esto sólo se logra en la relación directa educador-educando, esto es en el espacio aula y en la continuidad de la práctica de un pedagogo crítico.

3.4. Las decisiones relacionadas con la evaluación crítica de los aprendizajes

El tema pedagógico de la evaluación de aprendizajes desde una perspectiva crítica, adquiere connotaciones conceptuales, valóricas y pedagógicas contrapuestas a las concepciones y propuestas metodológicas de evaluaciones paramétricas o de evaluación de logros de aprendizajes estandarizados, pensados como logros de lo que se “enseña” o se “instruye” al eventual educando/da. En este apartado desarrollaremos las opciones conceptuales, valóricas y metodológicamente estratégicas, que debe asumir o adoptar el educador situado y que le implican decisiones pedagógicas importantes.

3.4.1. Las opciones conceptuales necesarias en una perspectiva crítica de la enseñanza

En el desarrollo de este texto hemos insistido en que el paradigma crítico/transformativo en la educación pública, implica una configuración conceptual y metodológica de la intención y del proceso formativo. En la evaluación de aprendizajes esto se manifiesta en opciones conceptuales estratégicas diferentes y, en muchos casos, opuestas al paradigma evaluativo dominante en la realidad sistémica de la educación pública. A estos paradigmas evaluativos le llamamos aquí “racionalidades evaluativas”.

En lo que sigue procuraremos caracterizar estas “racionalidades evaluativas” sobre las cuáles debe optar y asumir comprensivamente el educador situado.

¹⁰⁰Ver: M. Rodríguez Rojo (2004). *Didáctica Crítica. Aportes a la formación de profesores innovadores*. Ediciones DOE, Universidad de Valladolid y Junta de Castilla y León, Valladolid (España)

- En primer lugar, el paradigma “racional técnico-instrumental” de la evaluación. Es actualmente el dominante en toda manifestación de una acción formativa y, tal como lo conocemos en sus expresiones más actuales, se caracteriza por el interés de cuantificar el resultado final del proceso cognitivo de cada estudiante, para lo cual la evaluación es un proceso de medición de logros o desempeños estandarizados, prefijados como buenos por parámetros puramente lógico-académicos, esperados institucionalmente para todos/as los/las educandos/as de una generación de estudiantes y de un sistema educativo considerado como homogéneo.

De esta manera, los resultados cognoscitivos en los procesos educativo-curriculares que se desarrollan en la escuela pública, son estimados como homogéneos y susceptibles de ser medidos nacionalmente.

Hay varios indicadores que muestran este poder excesivo, casi tiránico, de los parámetros académico-intelectuales: el peso en los Planes y Programas de las asignaturas lógico-científicas, en desmedro a las destinadas al hacer y al sentir de los educandos; el carácter dominante de las modalidades de ofertas escolares científico-humanista, frente a lo disminuido y poco valorado de lo técnico-manual; el carácter academicista de las mediciones de calidad de aprendizajes y de logros escolares, en desmedro de aspectos más vinculados al ámbito de las actitudes y capacidades desarrolladas por los/las educandos/as; la aplicación de Pruebas Nacionales Estandarizadas que discriminan y estigmatizan a los/las educandos/as según sus resultados obtenidos y que, por lo general, son siempre peores para los niños y las niñas populares, que estudian en la escuela pública; etc.

Todo lo anterior, muestra a su vez, que aquellos/as educandos/as que obtienen resultados positivos en sus evaluaciones, son discriminados positivamente por su éxito lógico-intelectual, destacando en ellos/ellas su capacidad reproductiva del lenguaje denotativo o asertivo del iluminismo lógico/instrumental moderno.

A su vez, tales parámetros discriminan negativamente al educando que teniendo otros intereses de aprendizaje o tal vez, otras motivaciones de identidad social y personal, no obtiene los resultados promocionales exigidos por el sistema escolar. Así las prácticas normativas cognoscitivas deshumanizan el acto educativo y lo hacen funcionar como un proceso selectivo del/de la educando/da, de acuerdo a parámetros instrumentales de validar la acción educativa como un proceso de aprendizaje efectivo de logros intelectuales-cognitivos, alejados de su vida concreta y muchas veces como significaciones opuestas al mundo vital que los sustenta.

- En segundo lugar, la opción de la "racionalidad crítica/transformativa" que tiene opciones conceptuales diversas para la evaluación de aprendizajes. Estas opciones van desde una concepción "humanista de la evaluación" y hasta opciones más radicales que hablan de una "evaluación constructora de sujetos epistémico-sociales".

En la primera opción, dónde lo importante es reconocer que la "evaluación educativa es un proceso de revisión crítica y colectiva del trabajo desarrollado en la acción formativa. (Es) crítica porque supone observar y valorar, desde los objetivos de la acción formativa y desde los intereses y necesidades de formación de los participantes, la utilidad de las actividades y del proceso de aprendizaje emprendido. Y (es) colectiva porque, en coherencia con los principios de una educación (democrática), esta valoración es una posibilidad de (reconocerse en el proceso formativo y en los resultados alcanzados, de todos los sujetos participantes de esa acción). Cada uno de ellos, desde su horizonte de interés, valora y opina en torno a lo trabajado (y logrado por cada uno de ellos)". (Mejía, M. R., 2004, pág.187)

Siguiendo a Mejía, la evaluación educativa democrática tiene dos momentos, cada uno con implicaciones diferentes pero con un mismo propósito pedagógico: contribuir con el sujeto en formación a su afirmación y desarrollo cognoscitivo. El primer momento y que adquiere el carácter de actividad permanente y siempre vinculado al proceso de formación, "es la evaluación que se hace de manera constante y periódica de cada actividad del proceso formativo" (Mejía y Awad, 2004, pág. 188); y el segundo momento es el que corresponde a la evaluación final que mira el progreso formativo del/la educando/educanda, así como los logros efectivos alcanzados por éstos/éstas en su conjunto. Ambos momentos son igualmente necesarios, pero sus proyecciones son diversas.

El primero se desarrolla a lo largo de un proceso formativo, tantas veces, como los participantes o las actividades programadas, lo requieran. Por ejemplo, en una acción formativa cualquiera que signifique varios días o varias unidades temáticas, la evaluación puede hacerse al cierre de cada tema o problema trabajado o al finalizar cada jornada. Las decisiones sobre la frecuencia de la evaluación en proceso, corresponde a la negociación previa de los participantes y en consonancia con el nivel de progreso o dificultad que éstos manifiestan. En este caso, la consecuencia directa de esa evaluación en proceso, es la revisión del camino recorrido, proyectando para su continuidad, la afirmación del mismo o la incorporación de modificaciones que lo mejoren.

La evaluación final, por otra parte, observa y valora el proceso formativo en su conjunto e identifica los logros de aprendizaje reconocidos por los educandos participantes, teniendo como lente los objetivos globales y particulares propuestos en la acción formativa y, de manera especial, la apropiación cognoscitiva y activa, alcanzada por los participantes. Sus consecuencias van desde delinear los ejes del seguimiento del impacto en las prácticas socio-laborales y culturales de los participantes, hasta aportar nuevos elementos de conocimiento que enriquezcan los procesos y acciones educativas futuras con otros sujetos y otros temas de perfeccionamiento del mismo grupo formado. (M. R. Mejía y M. I. Awad. 2004, pág.188).¹⁰¹

- En el segundo caso, la evaluación se concibe como una acción pedagógica centrada en el sujeto en formación que se constituye como sujeto epistémico-social para la transformación de realidades. Tal como lo hemos señalado en otras publicaciones nuestras¹⁰², la evaluación crítica es un proceso que procura aumentar la autoestima de los educandos, desarrollando con ellos la necesidad afectiva de ser valorado en su progreso formativo, mediante la evaluación de sus aportes y sus logros en los procesos y en los resultados conclusivos de los mismos. La determinación de aportes y de logros individuales o progresos grupales que muestre la evaluación, se convierte siempre en un estímulo para seguir entusiasmados y encantados con el aprendizaje.

Y en esto la evaluación de aportes y de logros de cada educando o educanda, es una necesidad pedagógica que se vincula con la emoción. No se trata de evaluar aportes y logros promedios y estandarizados, sino que progresos personales efectivos que va alcanzando cada estudiante en su formación. En este sentido, la evaluación es una estrategia de retroalimentación y de valor agregado al aprendizaje efectivo del educando o la educanda; así la evaluación deja de ser un castigo o una condena al mal desempeño transitorio de él o de ella, para transformarse en un estímulo deseado por él o ella para corregir o superar su errores normales de todos proceso de aprendizaje.

¹⁰¹Hemos tomado en cuenta lo principal del contenido planteado por estos autores, ya que nos han parecido aproximaciones conceptuales y pedagógicas que compartimos en todo su sentido textual, lo único que variamos es que mientras estos autores se refieren a la educación popular, a nosotros nos parece que estos textos son aplicable a cualquier acción formativa humanista y democrática.

¹⁰²Nos referimos a publicaciones nuestras recientes: Principios Filosóficos y Epistemológicos del Ser Docente. CECC/SICA Ediciones, Volumen 60, San José (Costa Rica), 2012 y El Currículo Crítico. Una pedagogía transformativa para la educación latinoamericana (2008). Ediciones Universidad Católica de Chile, Colección Lecciones. Santiago, Chile.

La confianza intelectual en sí mismo y la unidad/integración de grupo en formación, son propósitos estratégicos de la "evaluación crítica/transformativa".

3.4.2. La consideración protagónica del sujeto que aprende : las opciones valóricas en la evaluación educativa.

Partimos de la observación de las prácticas evaluativas y de la sistematización de los antecedentes históricos de la búsqueda de alternativas de estrategias y concepciones de evaluación que intentan "humanizar el proceso de medición paramétrica" destacando la valoración de lo "emocional" en el efecto aprendizaje, es decir, la valoración de los sentimientos del/la educando/educanda en todo lo que sucede en los procesos educativos o de aprendizaje propiamente tal.

- Considerando la variable histórica, entre los años 1970-1998, en distintos espacios académicos europeos y norteamericanos, vinculados a la psicología del aprendizaje, comienzan a surgir propuestas metodológicas y diversas estrategias de evaluación de procesos formativos que apuntan a cierta "comprensión" de las "anomias del aprendizaje" procurando instalar ciertos indicadores de calidad diferenciada de logros diversos de aprendizaje; se habla, entonces, de una "evaluación iluminativa" (Parlett y Hamilton, USA, 1987); o de una "evaluación comprensiva" (Young y Bernstein, Inglaterra, 1975); o de una "evaluación formativa" (Coll, España, 1994); o de una "evaluación progresiva" (Heargraves y Briggs, Inglaterra, 1998); o de una "evaluación vinculada a criterios centrado en la diversidad de manifestaciones de la inteligencia" (Evans, USA, 1996); etc.

El conjunto de estas estrategias van generando conocimiento pedagógico en la evaluación que apuntan a una triple comprensión de los logros diferenciados de aprendizaje:

- a) Hay umbrales afectivos y culturales que determinan intereses y conocimientos previos del o de la estudiante, con respecto a su rendimiento en ciertas disciplinas escolares;
- b) Hay situaciones efectivas y emergentes que surgen en el proceso aula y en las relaciones entre sus participantes, que influyen en la motivación y la profundidad de aprendizaje de cada educando/a, en cada una de las disciplinas escolares; y
- c) Los resultados paramétricos y estandarizados que muestran los educandos/as en sus evaluaciones, son indicadores del progreso académico diferenciado de cada educando, pero no indicadores absolutos del aprendizaje efectivo que ellos/ellas alcanzan en su formación.

Sin embargo, reconociendo estos avances cualitativos de la evaluación educativa, ellas no contribuyen a la solución de dos problemas estructurales que tienen las acciones educativas oficiales en América Latina, ya que se subordinan al modelo paramétrico de medición de resultados homogéneos de rendimiento escolar. De esta manera, consecuente con su función de intermediación de las evaluaciones estandarizadas de aprendizaje, ellas se constituyen en modelos “suavizantes” del impacto estigmatizador que tienen los malos resultados académicos, en las poblaciones más vulnerables de América Latina y del mundo capitalista actual.

De esta manera, los “modelos comprensivos de evaluación de las situaciones de aprendizaje escolar”, tienen como efectos socio-educativos:

- ✓ El mantenimiento “suavizado” del paradigma educativo centrado en la transmisión de saberes cristalizados en los diversos programas de estudios unidimensionales o uni-disciplinarios y que se instalan como “saberes necesarios para la socialización integral de los/las educandos/as” que asisten a los proyectos o programas de formación escolar.
- ✓ La sumisión de la evaluación cualitativa, al modelo de aprendizaje centrado en la transmisión y evaluación de logros de aprendizajes estandarizados, aumentan la brecha de los resultados efectivos que obtienen, diferenciadamente según su origen socio-económico y cultural, los/las educandos/as que se forman homogéneamente en los sistemas nacionales de educación.

La permanencia histórica de estas características de logros de las evaluaciones educativas, que expresan el paradigma educativo sustentado en la racionalidad técnica-instrumental, determina la necesidad y la urgencia de encontrar un paradigma distinto que inspire a la educación y la evaluación educativa pública, en América Latina.

- Considerando las prácticas evaluativas en la educación popular latinoamericana, emerge como eje común la necesidad y la urgencia transversal de todo sistema de formación, que la evaluación acompañe a todo el Ciclo del Conocimiento, que apoya y fortalece la confianza de los sujetos en formación y a sus docentes. La evaluación sirve para que los/las educandos/as descubran que ellos/ellas pueden progresar en el proceso formativo que se les destina y que ejecutan. En esto el educador popular situado entiende que la evaluación es un instrumento que ayuda al educando, no para obtener un promedio, sino para ir comprendiendo en la formación su progreso cognitivo y humano, así como identificar su aporte a la producción cognitiva y activa del grupo curso o círculo de cultura o grupo de aprendizaje social. Se entiende, entonces, la eva-

luación como un dispositivo pedagógico para el educando, el docente debe procurar organizar las intervenciones evaluativas en el calendario temporal y espacial de la formación, como una actividad permanente y recurrente, deseada por el/la educando/da.

3.4.3. Decisiones estratégicas y metodológicas de la evaluación crítica de los.

Algunas dimensiones estratégicas que asume la evaluación crítica tiene que ver: con los criterios y modalidades que ésta adopta cuando se apoya el aprendizaje de los/las educandos/as; con los procedimientos, técnicas e instrumentos que deben aplicarse en los procesos de formación y en la medición de logros de aprendizaje. Veamos estos aspectos en la continuidad de este texto.

Los criterios y modalidades de la evaluación, centrados en el desarrollo integral del educando.

Los criterios tienen que ver con las definiciones referidas a lo qué se quiere evaluar, cuándo debe evaluarse y cómo debe hacerse. Cuando se piensa que la formación está centrada en el aprendizaje y en el sentimiento de logro que se supone reconoce el educando en él, entonces los criterios que se definan tienen que ver con el protagonismo del/la educando/a y con la responsabilidad que este asume en el aprendizaje; en tal visión el cuándo, el dónde y el cómo lo determinan democráticamente todos los participantes del proceso o la acción formativa, incluidos/as los/las docentes.

Con respecto a las modalidades evaluativas, ellas se diseñan al momento de la planificación y ahí se determina cuándo y dónde del proceso formativo se aplicará una hetero-evaluación (evaluación aplicada por el/la docente); una co-evaluación (evaluación asumida entre sí por los participantes de la formación, ahí incluido/a el/la docente); o una autoevaluación (aquella que aplican sobre su propio progreso y responsabilidad, para su corrección y mejoramiento, cada participante).

Estas modalidades, desde una perspectiva crítica, son decisiones que toman todos los miembros de la comunidad que participa en la acción formativa, se trata de una definición y asignación comunitaria de la responsabilidad de evaluar; de manera dialógica se establece el consenso intersubjetivo, que decide sobre la forma adecuada de evaluar los conocimientos, habilidades y valores que han definido como necesarios, al momento de planificar la acción formativa.

Según esta orientación la evaluación crítica asume un doble carácter: es principalmente formativa y que procura aumentar la autoestima del/la educando/a; además es una necesidad pedagógica reclamada por el/la educando/a.

La identificación o construcción de los procedimientos evaluativos críticos.

Para que estos procedimientos se construyan crítica y colectivamente, hay que legitimar en la acción formativa los saberes emergentes, los instrumentales y los saberes necesarios nuevos, tanto sociales, como individuales, que se considerarán en la acción formativa.

La valoración de los saberes emergentes, entendidos como experiencias vitales que legitiman al sujeto epistémico-social del educando/da y que al recuperarse como aprendizajes previos, se constituye en un real perfil de ingreso de ellos/ellas, al proceso formativo; estos saberes, en la práctica evaluativa inicial, corresponde al diagnóstico cognoscitivo que tienen los/las educandos/as, frente a cada Unidad Temática que corresponde al Programa de Estudio adoptado. La valoración crítica y problematizante de los saberes emergentes, es una suerte de evaluación diagnóstica que permite identificar: errores o vacíos conceptuales; insuficiencias informativas; desconocimiento de realidades contextuales y de la aplicabilidad de los saberes instrumentales, que se aprenden desde el currículum oficial, en la vida cotidiana de los/las educandos/as; etc.

La valoración crítica de los saberes instrumentales oficiales, determina la identificación entre éstos, con los temas o contenidos necesarios para la inserción transformativa de los/las educandos/as en la realidad social y cultural del país o de la convivencia comunitaria y familiar. Esto exige al docente o a la docente responsable de transmitir los saberes disciplinarios a autoevaluar la oportunidad y pertinencia de sus temas oficiales para el desarrollo de sus educandos/as y para sus respectivos contextos vitales. Pero al mismo tiempo, requiere que el aprendizaje de tales saberes oficiales oportunos y pertinentes, sea siempre acompañado de la evaluación en proceso de formación, lo cual lleva a definir procedimientos evaluativos que combinen retenciones conceptuales con aplicabilidad de los mismos a prácticas experimentales o de simple observación de realidad contextuales a los/las educandos/as.

En estos procedimientos, se rescatan los nuevos saberes necesarios que debiesen resultar del proceso de síntesis evaluativa entre los saberes emergentes y los saberes instrumentales, de tal manera de proyectar el cambio de calidad en la vida individual y social de los/las educandos/as en formación.

En esto la posibilidad de elaborar colectivamente, en pequeños grupos con alguna afinidad territorial o familiar o de proximidad laboral de sus familias o de su propia práctica social, proyectos multidisciplinares o integrados de transformación personal y social, puede ser un excelente procedimiento formativo como también de evaluación de impacto de los aprendizajes logrados efectivamente por los educandos/as en situación de formación. Esta es una de ampliación de horizontes y de potenciación del pensamiento crítico y de la acción transformativa/innovadora, de los sujetos en formación.

La determinación de técnicas evaluativas críticas y la construcción de instrumentos evaluativos que apoyen el aprendizaje de los/las educandos/as.

Las técnicas evaluativas son vinculantes con las opciones pedagógicas adoptadas en esas dimensiones y los instrumentos evaluativos que se utilicen o se construyan, deben tener el mismo propósito participativo: deben ser aquellos que se acuerden aplicar en cada momento de la formación según la necesidad de aprender que tengan los/las educandos/as situados/as.

Desde esta perspectiva parecieran útil adoptar técnicas evaluativas cualitativas que convoquen a la revisión crítica de los logros efectivos aprendidos y al reconocimiento del aporte de cada participante en el proceso de lograrlos; algunas de estas técnicas se refieren a situaciones evaluativas que permitan la comparación y el análisis de los avances de cada participante. Son útiles al respecto técnicas tales como: "lista de cotejos"; "mapas conceptuales o de unidad de acción"; "laboratorios sociales de reflexión y participación" de educandos/as y abiertos para miembros de la comunidad; "juegos de habilidades mentales o de aplicación o búsqueda de soluciones"; "interrogaciones colectivas de preguntas abiertas y de contrapunto"; "grupos focales"; etc. Todas estas técnicas tienen en común dos características: son ejemplos de buenas prácticas pedagógicas en la formación y convocan individual y colectivamente a los participantes a una reflexión de identidad y reconocimiento de sentirse corresponsables de los procesos y logros vividos.

Particularmente interesantes nos parecen estos "laboratorios o talleres sociales de evaluación" cuando se aplican en realidades educativas en que la escuela se transforma en una institución comunitaria, esto es la escuela se constituye en una práctica de valores propios de una comunidad, expresados en el currículo "emergente".¹⁰³ Así, resulta relevante la evaluación como

¹⁰³Nos referimos en particular a dos experiencias innovadoras que conocemos en profundidad: la experiencia "Enlazando Mundos" que coordina y orienta la profesora Donatila Ferrada, de la Universidad Católica de la Santísima de la Concepción, en 18 Escuelas Comunitarias de la Región del Bío-Bío en Chile. La otra experiencia es la que nos ha correspondido coordinar y

un proceso de construcción territorial de identidad cultural solidaria.

Todos estas técnicas desarrollan capacidades que buscan incorporar en la responsabilidad de la acción formativa y de sus resultados a los/las educandos/as situados en el aula o en el círculo de formación; pero esta responsabilidad debe ser percibida no solo como un involucramiento individual del/la educando/da, como el descubrimiento de un progreso únicamente personal, sino que desarrolle la capacidad de autorregulación del aprendizaje alcanzado como una construcción intersubjetiva, significada en la acción formativa colectiva. Esto "dice relación con la posibilidad de regular mi forma de aprender, mis habilidades, los objetivos que persigo con mi educación, junto a los demás, en un diálogo en el que colaboro en la promoción de aprendizajes instrumentales y sociales máximos para todo el (colectivo) de alumnos".¹⁰⁴

En relación a la construcción de instrumentos que materializan estas técnicas de evaluación, desde las prácticas de educación popular latinoamericana, surgen varios instrumentos evaluativos que propenden, como "elaboraciones autóctonas", al seguimiento progresivo de los aprendizajes, de los sujetos en formación y que se inicia en la actividad presencial en el aula o en el espacio o círculo de formación, y que se continúa en la aplicación de tales aprendizajes en la práctica laboral, comunitaria y/o de continuidad formativa escolar, acompañando en su construcción evaluativa al ciclo del conocimiento desarrollado, por el grupo en formación. Entre estos instrumentos evaluativos que se generan en la educación popular, por nuestra propia comprensión pedagógica y nuestra propia experiencia evaluativa, nos permitimos destacar algunos de estos instrumentos.

En primer lugar, los "Portafolios de Eventos y aprendizajes de cada estudiante", con este instrumento cada grupo de trabajo y de aprendizaje intersubjetivo, construye un registro de acciones y de logros que se le vinculan, entre los logros se destacan los materiales gráficos o textos construidos; las autoevaluaciones y co-evaluaciones que realizan en el grupo; en fin, los aportes y colaboraciones extraordinarias o rutinarias que realizan los participantes de la formación. Una vez completado el "Portafolio", el docente y su equipo de apoyo califica el producto del aprendizaje grupal y discute esa calificación con los participantes.

En segundo lugar, las "Guías de seguimiento y registro de Rutas de Aprendizaje", con este instrumento los sujetos en formación discuten, acuerdan y

orientar técnicamente en la Escuela Kom Pu Lof Kimiltuwe, de Llaguepulli, Lago Budi, sobre la construcción de un "Currículo Emergente, desde el rescate de la cultura mapuche lafquenche".

¹⁰⁴Ver: Donatila Ferrada y equipo "Enlazando Mundos" (2014).

registran los aprendizajes efectivos que ellos reconocen en cada actividad o tema o problema desarrollado en la formación; con estas guías el acto de discutir y construir el sentido práctico de lo aprendido es, al mismo tiempo, la evaluación colectiva del logro. Una vez completada una determinada "Ruta de Aprendizaje", se realiza la evaluación final en que la calificación individual es auto-asignada viendo el progreso individual en relación a la media productiva del grupo total.

En fin, las "Matrices Comparativas de ingreso/egreso cognitivos", con este instrumento se busca dinamizar la comprensión colectiva del logro individual de aprendizajes; esta dinamización significa descubrir la progresión cognoscitiva, valórica y activa de cada educando/da pero ello en un contexto intersubjetivo y reflexivo crítico, en donde las críticas son dichas cara a cara y donde la auto-crítica se asume responsablemente ante el grupo aula o colectivo en formación. Las matrices, organizadas en columnas y en líneas, van rotulando y enumerando actividades o temas y problemas, y frente a cada categoría se colocan aportes, productos y aprendizajes asumidos individualmente frente a esa categoría. Al final del Ciclo de formación, se puede distinguir el logro individual, contextualizado en el progreso grupal.

Los ejemplos de instrumentos que hemos mostrado brevemente en los puntos anteriores, nos dan una visión de la dinámica de logro y de progreso individual y colectivo de los/las educandos/as; su aplicación en nuestra práctica formativa en la educación superior universitaria y también con grupos de educación popular, nos han resultado de mucha utilidad reflexiva y crítica protagónica de los/las estudiantes involucrados en estas prácticas formativas.

Pero queremos insistir en un principio pedagógico: las decisiones pedagógicas de elaboración de instrumentos evaluativos, puede ser una instancia formativas de mucha riqueza social para todos/as los/las participantes de las acciones formativas. De esta forma, la autodeterminación del grupo aula o del círculo de formación para construir o adoptar instrumentos evaluativos, es una práctica pedagógica que permite a los/las educandos/as actuar de manera solidaria y colaborativa, emitiendo juicios críticos respecto de las decisiones pedagógicas y los resultados de aprendizaje afectivamente logrados.

3.5. LA PRÁCTICA DE GESTIONAR EL CONOCIMIENTO EN LA FORMACIÓN.

Uno de los temas pedagógicos que ha sido el más descuidado en la formación inicial y en el perfeccionamiento en servicio de los docentes latinoamericanos es, justamente, el referido a la gestión del proceso formativo. Esto

ha significado instalar un docente funcionario que puede innovar en lo metodológico y en la organización de las actividades de la formación, pero no llega a tomar decisiones innovadoras en los componentes más estructurales del proceso formativo: la organización del currículo y la construcción del conocimiento a partir del protagonismo que debiesen asumir los educandos.

Por otro lado, está la comprensión instrumental-administrativa de la gestión formativa. Se impone una lógica de asimilar la gestión formativa a una gestión ordenadora y controladora de recursos de la formación o de apoyo a ella.¹⁰⁵

Sin embargo, en su evolución más actual se comienza a hablar del “docente investigador de su práctica”¹⁰⁶ o del “docente reflexivo”¹⁰⁷, ambas corrientes explicitando una vocación y una esencia profesional del docente situado.

Pero si volvemos a la visión del pedagogo crítico, las precisiones conceptuales anteriores no nos sirven; lo que precisamos en la Educación Latinoamericana es que el docente crítico sea un gestor del conocimiento. En cuanto “gestor” debe decidir énfasis en la formación, organizar estructuras y funciones/dispositivos de la formación, desarrollar procesos y evaluar logros en la elaboración del conocimiento que resulta de esa formación.

Ahora, ¿Qué es lo que gestiona del conocimiento, el educador y el educando en su formación como sujetos epistémico-sociales? ¿Cómo se da la gestión del conocimiento en la práctica docente crítica?

¹⁰⁵Desde inicios de los años 1980 se comienza a hablar, particularmente en países latinoamericanos con sistemas educativos más abiertos a los aportes de USA y de Europa, entre otros Chile, Brasil, Colombia y Costa Rica, del rol innovador del docente para alcanzar el modelo de las “Escuelas Efectivas”. En este modelo, el docente de aula tiene la responsabilidad de organizar los componentes del proceso formativo para lograr aprendizajes significativos y encantar al educando con la educación. Se comienza a hablar de un docente líder innovador de la práctica educativa, pero ello absolutamente centrado en la escuela tradicional y totalmente descontextualizada de una perspectiva crítica, como la que desarrollamos en este texto. Ver: 1) PREAL (2009). Reformas Pendientes en la Educación Secundaria. Fondo de Investigaciones Educativas. Santiago Cueto (Editor), Santiago, Chile; y 2) Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana (CECC). Proyecto de Integración Centroamericana por medio de la Reforma Educativa. Revista Centroamericana de Educación, Volumen 3, N° 1, 2008. Ediciones CECC, San José, Costa Rica.

¹⁰⁶En la literatura educacional anglosajona se encuentran varios autores, sobre todos Norteamericanos e Ingleses, tales como Zeichner, Eisner, Giroux, Heardgraves, que hablan del “docente investigador”. Esta misma tendencia la replican en España varios intelectuales educacionales, entre otros Gimeno Sacristán;

José Contreras; Valentín González; Juana Sancho, Martín Rodríguez Rojo.

¹⁰⁷Aquí, además de los señalados en la nota anterior, agregamos M. Apple y prácticamente la totalidad de académicos vinculados a la Escuela de Educación de la Universidad de Scherbrock, Canadá.

3.5.1. La gestión del conocimiento en el proceso formativo:

Las decisiones cognoscitivas del docente crítico tienen que ver con las siguientes momentos de la práctica formativa:

a) Partir de los conocimientos previos que tienen los educandos.

Todo educando, por infantil e inicial que sea su proceso de asimilación cognitiva-valórica, ingresa al proceso formativo con conocimientos previos, sobre cualquier contenido o práctica que se les transmita o se les invite a construir en su formación. Estos conocimientos previos los adquiere el educando de su mundo de vida y de sus códigos que lo legitiman en su individualidad y constituyen la seguridad existencial del educando; estos conocimientos previos justifican prácticas sociales y actitudes del sujeto en formación, de confianza o desconfianza hacia el que educa y fuente de legitimidad y juicio ante cualquier nuevo saber que se les proponga.

b) Problematizar contextualizando esos conocimientos previos.

También el docente crítico sabe que no habrá aprendizajes nuevos en la formación de sus educandos, sin valorar esos conocimientos previos y sin problematizarlos; se trata de una descodificación de lo aprendido para llegar a proponer conocimientos nuevos que los reemplacen o los perfeccionen. Esta descodificación muchas veces pasa, más que por la capacidad argumentativa del educador, por la vinculación que estos conocimientos tienen con el mejoramiento de la calidad de vida de los sujetos en formación y con su proyección trascendental como sujeto que cambia y de propuesta de cambio con los otros que están en su medio social o cultural. En este sentido, no se trata de una descodificación descalificadora de los saberes previos, sino que una problematización de su aplicabilidad en la existencia concreta para visualizar el progreso humano de los sujetos implicados en la formación.

c) Proponer conocimientos y valores que complementen y enriquezcan los aprendizajes previos.

Una vez decodificados los conocimientos previos el docente está en condiciones de transmitir/proponer los conocimientos y valores que constituyen su marco institucional como formador, sea este el determinado por el carácter formal de la educación, destinado al educando de una edad y un nivel de escolaridad específico; sea por la lógica cognoscitiva de la disciplina o el conocimiento que constituye su docencia; o sea el tipo/modalidad de proyecto formativo en que interviene su docencia. En cualquiera de estas situaciones el docente crítico propone saberes cristalizados en los Planes y

Programas de Estudios Oficiales, pero los presenta contextualizados y como ejemplos complementarios a los requerimientos específicos de la formación crítica.

- d)** Problematizar desde las prácticas de vida de los educandos, los conocimientos y valores propuestos.

Los conocimientos cristalizados propuestos deben ser comprendidos, analizados y cuestionados por los educandos, pero a su vez deben motivarlos para ser aprendidos y aplicados en su realidad, de tal manera de lograr una validación vital de esos aprendizajes.

- e)** Generar nuevos momentos cognitivos y activos en el proceso formativo, logrando producir conocimientos o sentidos de realidad.

Estos nuevos momentos cognitivos y activos del proceso formativo, permite a los educandos reconstruir, contextualizar y resignificar los conocimientos y valores necesarios para la continuidad de la formación. Este momento significa para el educador crítico desafiar su imaginación pedagógica estratégica para lograr que sus educandos adquieran una autonomía en la continuidad de alcanzar aprendizajes significativos. Se trata entonces de un nuevo momento de decodificación cognitiva y activa del contenido transmitido y que sin duda inicia el despertar epistemológico del sujeto en formación.

- f)** Iniciar la construcción de conocimientos y valores, necesarios para impulsar la autonomía cognoscitiva y activa de los educandos.

Con la decodificación de los conocimientos, valores y prácticas seleccionadas en el momento anterior y que complementan la formación del educando, surge la necesidad de profundizar en el ámbito o disciplina de la formación, lo que invita a los sujetos en formación y a los educadores a diseñar y desarrollar nuevas rutas del conocimiento o de las prácticas que debiesen enriquecer al ámbito o disciplina de estudio. A esta práctica docente de profundización social de los conocimientos necesarios para el desarrollo integral del educando, se le identifica como construcción de conocimientos. Este momento, sin duda, es el más importante para cualquier proceso formativo crítico. Es el momento en que el educando sabe utilizar lo aprendido para aplicarlo en su propio desarrollo cognitivo y en su aplicación a la realidad, para que resuelva problemas, vinculados al área de su formación, en la vida cotidiana. Esta construcción, entonces, no es solamente la comprensión/profundización o repetición intelectual de saberes investigados o producidos reflexivamente en la relación pedagógica educador/educandos/

realidad cognitiva, sino que sobre todo potenciación de la capacidad transformativa del sujeto epistémico-social en formación, tanto en su propio desarrollo personal y profesional, como para el mejoramiento de su mundo vital y como una estrategia de formación continua que le da autonomía, compartida con otros, en la continuidad de su formación.

Pues bien, estos seis momentos de la formación, son los componentes estructurales del proceso de conocimiento que debe manejar pedagógicamente un educador crítico, en los programas de formación en que participa.

3.5.2. Las prácticas de gestión complementarias.

Hay otras prácticas de gestión que debe desarrollar un docente crítico en su institución educativa y en su salón de clases y que complementan su gestión epistemológica y pedagógica del proceso de enseñanza-aprendizaje, en lo que sigue señalamos aquellas que nos parecen más adecuadas a una colaboración pedagógica crítica institucional.

a) La necesidad de saber negociar sentidos de la formación.

Toda acción formativa es un proceso de negociación cultural y ético-social de sentidos significativos que deben compartir los sujetos participantes de cualquier programa formativo. El no saber negociar sentidos, significa la posibilidad de cancelar acciones de aprendizaje, de discriminación arbitraria de unos contenidos o prácticas con respecto a otros/as o, simplemente, la exclusión del proceso formativo de algunos de sus miembros constitutivos. El saber negociar sentidos, significa aceptar la legitimidad cognoscitiva del otro, respetar su derecho a tener su propia lectura del mundo y valorar la diferencia en los sentidos posibles de construir, en la formación.

Esta capacidad negociadora del educador, más que un "saber instalado" es una actitud construible en la permanente y paciente comunicación pedagógica con los educandos y sus respectivos contextos sociales y culturales, pero también con sus pares y con el cuerpo directivo de su institución educativa. Esta capacidad permite al educador crítico flexibilizar sus propuestas formativas, organizándolas de manera más pertinente para los educandos bajo su responsabilidad formativa. Trabajar en la diversidad cada componente estructural del proceso de conocimiento, para lo cual su sentido conversacional para alcanzar sentidos comunes y acuerdos colaborativos de acción, es una capacidad de gestión para alcanzar aprendizajes motivadores y significativos para sus educandos. Priorizar en las decisiones organizacionales y operacionales del currículo de la formación, cada una de las acciones pedagógicas que debe adoptar el docente para avanzar en el aprendizaje de sus educandos. Estas prioridades significan decidir sobre el qué enseñar y qué construir; cuándo individualizar o socializar su enseñanza,

cuándo él mismo se dispone y cómo se dispone para aprender de sus educandos; cuándo y con qué estrategias evaluar procesos y logros transitorios del aprendizaje de sus educandos y del suyo propio; cuándo re-planificar su propuesta formativa, considerando los factores emergentes, pero también su propia visión retro alimentadora de su práctica docente. En fin, innovar en el proceso formativo específico, pero también en su propio posicionamiento pedagógico cada vez más transformador de su práctica docente.

- b)** Contribuir en la selección de los recursos humanos, materiales y educativos que intervienen en la formación.

Se trata de un saber de carácter "administrativo" en la participación del docente en la gestión institucional, pero no directamente con su función de gestor del conocimiento. Y le connotamos este sentido administrativo ya que se trata de contribuir con su opinión o su acción colaborativa en las decisiones sobre buenas prácticas de administración de recursos humanos, materiales y educativos que deben desarrollarse en la institución, para apoyar la disponibilidad oportuna y de calidad en el éxito del programa de formación en que trabaja.

- c)** Relacionarse con el medio social, cultural y productivo económico próximos, del cual provienen los educandos específicos, e instalar redes de colaboración y apoyo al proceso formativo crítico.

Con respecto a las prácticas pedagógicas implicadas para el docente crítico, hay dos nuevos ámbitos que hoy adquieren una importancia política decisiva en lo que son la calidad y pertinencia de la formación desarrollada.

La primera es la necesidad y la convocatoria de las familias y sus entornos comunitarios para colaborar con el proceso formativo. Cada vez más se comprueba que sin esa colaboración no hay efectivo mejoramiento de la calidad de los aprendizajes, en los educandos que están bajo su responsabilidad educativa.

La segunda es la gestión participativa interna de los programas de formación, como un ejercicio democrático comunitario. Se habla de una práctica de gobernanza¹⁰⁸ de los programas de formación¹⁰⁹, en una perspectiva

¹⁰⁸Este término nos ha parecido muy oportuno para entender lo que es la gestión comunitaria del currículo, recomendamos ver: Von Haldenwang, C, (2005). "Gobernanza sistémica y desarrollo en América Latina", Revista CEPAL N° 85, Santiago (Chile), págs. 36 a 38.

¹⁰⁹La gobernabilidad democrática del currículo y la pedagogía supone definir con claridad los ámbitos de negociación de la cultura y el conocimiento educativo. Esta negociación es la estrategia más adecuada para instalar gobiernos educacionales que gestionen los programas de formación situados, desde una perspectiva de incluir en sus formulaciones y en sus operaciones a los sectores sociales próximos a la ocurrencia del acto educativo, pero también para ir

de desarrollo local. Y esto tiene mucho sentido en el territorio en que se ubica la escuela o la institución formativa, sin implicar a las comunidades que las entornan no hay verdadera concreción social de los aprendizajes significativos.

Los mecanismos prácticos que habría que desatollar en el ámbito que comentamos, tal vez entre muchos otros que serían necesarios incorporarlos a la gestión de la institución educativa y en el aula, podrán ser:

- Una práctica de dirección educativa que privilegie las relaciones de armonía y de diálogo en todas las instancias de reuniones o de decisiones pedagógicas que afecten a una educación crítica transformativa de los sujetos epistémico-sociales en formación.
- En esas mismas instancias colectivas, habría que concientizar a todos los participantes de ellas sobre las consecuencias del modelo que promueve la competencia y el éxito individualista, de tal manera que se fomente en los educando y los demás sujetos del proceso formativo, relaciones y actitudes más solidarias, complementarias, colaborativas e intersubjetivas en su responsabilidad social institucional.
- En esta nueva práctica institucional y organizacional se requiere instalar un aprendizaje social en el que las buenas intenciones democráticas, se transforman en prácticas reales de dirección y organización democrática y participativa en la formación. De esta manera, la esperanza es que aprendiendo la vida democrática en la institución formativa, todos sus actores miembros (educandos, educadores, directivos y familias de los educandos) aprendan conjuntamente a tener una convivencia social más amplia, no sólo en la escuela sino que en toda la ocurrencia de la vida cotidiana.
- En este escenario la relación "Educación para la Ciudadanía y Currículo para la multiculturalidad", que han estado planteando varios educadores populares de América Latina¹¹⁰, como nuevas orientaciones innovadoras de la cultura formativa en la Escuela y fuera de ella, es todavía una posibilidad que debe adquirir sentido normativo y sistémico. En esto se implica un nuevo saber pedagógico ético-político para la educación latinoamericana que hemos comentado reiteradamente en varias oportunidades de desarrollo de este texto

abriendo posibilidades de aplicabilidad de los conocimientos aprendidos en la formación. Ver: Pinto Contreras, R. (2012). Principios Filosóficos y Epistemológicos del ser docente. Op. Cit. Págs. 131 a 133.

¹¹⁰Ver: Toda la producción académica de CEAAL en los últimos 10 años; también Marcos Raúl Mejía y Myriam Inés Awad (2004). Educación Popular Hoy. En tiempo de Globalización. Ediciones Aurora, Bogotá (Colombia) y muchos otros textos escritos por Jorge Osorio en Chile

- Para esto último es indispensable que las instituciones formadoras nos hagamos cargo de estos desafíos. En este sentido, las próximas acciones formativas que debiéramos iniciar en nuestras decisiones en torno a la formación debiesen servir para generar los espacios curriculares y pedagógicos para que se desarrollen los principales rasgos de esta nueva manera de gestionar los procesos formativos, como una gestión del proceso de conocer, a través de las acciones educativas específicas. Estos programas deben gobernarse, entonces, como territorios propios de la práctica formativa; e implementar en ellas, técnicas y estrategias de gestión que vinculen permanentemente teoría y práctica educativa, como también conocimientos conceptuales y realidades sociales y culturales contextuales.

En síntesis, en este Capítulo III de este texto hemos avanzado al desarrollo de las prácticas pedagógicas, curriculares, epistemológicas y de gestión del proceso de enseñanza-aprendizaje que debe asumir el educador crítico. Todas las prácticas que en cada ámbito diferenciado de la gestión aquí se sugieren, responde a una selección de acciones que están realizando varios docentes críticos, que trabajan desde una perspectiva de cambio educativo en América Latina y que nosotros hemos sistematizado en otra publicación que hemos elaborado¹¹¹, durante el año 2012.

De estas experiencias prácticas sistematizadas hemos recogido varios aprendizajes sobre lo que es la dirección interna de los programas de formación, a nuestro juicio los educadores críticos e innovadores de sus prácticas docentes latinoamericanos, tienen claridad que la posibilidad de una dirección democrática de nuestras instituciones u organizaciones educativas, que orientan y dirigen los programas de formación situados en los que trabajan, deben ser un espacio de participación en la gestión de todos los miembros que constituyen esa comunidad educativa. Pero que esta posibilidad no está dada, sino que es un espacio institucional y político que hay que conquistar y desarrollar. Para avanzar a la gestión educativa democrática y participativa, hay que asumir la conciencia de que es necesario romper con una práctica de dirección educativa arbitraria, burocrática y discriminadora que excluye de esa responsabilidad y función organizativa a la gran parte de los miembros efectivos de esa comunidad real.

Pues bien, en esta perspectiva de cambio recogida de la experiencia de los educadores críticos en acción, es que elaboramos este Tercer Capítulo de esta de este texto que proponemos.

¹¹¹Se trata de nuestro libro y varios colaboradores latinoamericanos, *Un camino que encuentra su rumbo. Innovaciones pedagógicas y curriculares en la educación latinoamericana*, (2012), Editorial Académica Española, Madrid (España).



CAPÍTULO

IV

**LA NECESIDAD DE
FORMAR PEDAGOGOS
CRÍTICOS**

Hablar en América Latina de "formar un educador crítico/transformador" no siempre nos lleva a un sentido unívoco, ni tampoco a un tema sin discusión ideológica discriminatorio en un sentido u otro. La verdad es que para nosotros también resulta problemático hablar de "formar a otro educador como crítico", con tales o cuales características, sin caer en una perspectiva funcional-instrumentalista que proviene de lo que son las actuales prácticas de formar educadores, en general. A veces, cuando vemos Programas de Formación Inicial de Educadores que se autocalifican de "críticos", nos da la impresión que la calidad de "lo crítico" fuese transmisible o enseñable. Pero por respeto al trabajo formativo crítico que están haciendo muchos educadores populares e institucionales no oficiales de América Latina, no queremos adoptar una actitud docta de señalar un Plan o un esbozo de programa de formación del educador crítico o su posible "perfil de egreso", sino que aportar algunas reflexiones sobre lo que hemos visto y conversado con esos educadores, y desde esa deriva, mostrar las prácticas docentes críticas, de tal manera de entender desde ellas cómo esos docentes llegaron a ser críticos y cómo ellos mismos se formaron, sea en sus formación profesional institucionalizada o en sus actividades de compromiso socio-cultural y político con los sectores populares oprimidos.

De cualquier manera la formación de formadores críticos, incluso en la sistematización de los relatos que hacen los docentes involucrados con experiencias de educación/organización de sectores populares oprimidos, la vemos como una problemática instalada en el desarrollo de la educación latinoamericana y nuestra aproximación es distinguir en ella aquellas dimensiones que nos permitan avanzar en la comprensión del saber pedagógico crítico necesario que esos educadores han desarrollado en sus prácticas formativas.

Tampoco aspiramos a configurar "perfiles personales y/o profesionales de ser educador crítico", situado en la educación latinoamericana. En este sentido, continuando con nuestra visión onto-gnoseológica y socio-política crítica de la educación latinoamericana, queremos reflexionar sobre lo que hemos conversado y observado en esos educadores en-acción y lo que sería rescatable para la concreción de la Pedagogía Crítica en Chile y en América Latina. Adoptamos esta aproximación reflexiva a lo que podría ser una sistematización antropológica y epistemológica de "ser educador-a crítico-a" en América Latina.

En esta perspectiva, nos gustaría ordenar esta sistematización en torno a tres dimensiones:

- En primer lugar, el reconocimiento de un conjunto de conocimientos y prácticas educativas que desarrollan los docentes críticos populares, que

hemos conocido y conversado durante más de 45 años de trabajo formador, en América Latina y el Caribe.¹¹²

- En segundo lugar, la posibilidad de determinar/construir/caracterizar los mecanismos y modalidades de formación política y pedagógica posibles, que explicitan los docentes populares críticos en sus conversaciones; y
- En tercer lugar, también la posibilidad de trascender la pragmática pedagógica, para entender lo que son los rasgos profesionales y personales comunes que tienen estos educadores críticos, en cualquier contexto que desarrollen sus prácticas de gestionar y realizar procesos de enseñanza/aprendizaje críticos transformadores y emancipadores.

Estas tres dimensiones nos permitirán, a nuestro juicio, comprender el espacio y el ámbito de ser profesional de la formación y el currículo crítico, en la educación latinoamericana.

4.1. Los conocimientos y prácticas que caracterizan al educador-a crítico en América Latina .

Todos los antecedentes teóricos y empíricos que manejamos hasta el momento, nos señalan una realidad política/institucional que niega o pone en duda la calidad epistemológica y pedagógica que desarrollan los educadores populares críticos, más todavía no se les reconoce su capacidad para construir currículos y procesos de aprendizaje significativos, equivalentes o superiores a los aprendizajes alcanzados en sistemas formativos oficiales.

Se habla de la insuficiente formación pedagógica y epistemológica teórica del docente popular. A su vez, las políticas públicas sobre el cambio curricular, obligan a los funcionarios de la educación, llamados docentes, a circunscribirse al “saber aplicar los programas de estudio estandarizados oficialmente” y a “saber enseñar su disciplina”, obligándolo a adaptar didácticamente los

¹¹²Desde el año 1968, con mi incorporación a ICIRA (Instituto de Capacitación e Investigación en Reforma Agraria) dónde me tocó trabajar con Paulo Freire, en Chile, se inicio este “conversatorio”; luego seguimos trabajando en Chile y otros países de América Latina, de Europa y de África (1970-1986) en diversos programas de Educación Rural Campesina, donde conocimos y conversamos con muchos educadores populares críticos; más tarde ya reinstalado en Chile, en el año 1990 y profundizando en el proceso de formación inicial y postgradual de profesionales de la educación, me correspondió evaluar experiencias de Educación Crítica Innovadora; administrar docencia y desarrollar aprendizajes críticos sobre Innovación y Cambio de la Educación en una sociedad compleja, en varias Universidades Chilenas, Latinoamericanas y Europeas, dónde se presentaban y analizaban cientos de experiencias educativas críticas y se conversaba con sus docentes o actores de esas experiencias (1987-2013) y seguí inagotablemente acompañando muchas experiencias y movimientos de educación crítica, en Chile y en América Latina, donde hay muchas más conversaciones registradas, y esto, hasta el día de hoy. Ver: R. Pinto Contreras y colaboradores (2012). Un camino que encuentra su rumbo. Op.cit. Capítulos II y IV.

programas de estudio oficiales, a la elaboración de planificaciones de aula o intervenciones didácticas puramente reactivas a las eventuales emergencias cognitivas que formulan sus alumnos; y a esto se le llama el "Marco para una Buena Enseñanza"¹¹³

Pues bien en los cientos de educadores populares críticos que hemos conocido e interaccionados, en diversos momentos de la historia latinoamericana, hemos constatado:

- a. Que siendo efectiva la insuficiente formación inicial y perfeccionamiento en el ámbito del proceso de diseño, de desarrollo y de organización del currículo, y de las actualizaciones didáctica-metodológicas de las disciplinas oficiales de la educación sistémica nacional, en una gran mayoría de estos educadores populares, en la realidad de su acción ellos muestran un conocimiento profundo en los siguientes componentes dinámicos de la formación:
 - Asumen los contextos socio-culturales de sus educandos y en torno a las necesidades y problemas que ellos reconocen, van elaborando los programas de formación adecuados a la búsqueda de soluciones individuales y colectivas a las mismas/os.
 - Asumen la no neutralidad de la formación, más bien son explícitos en sus opciones y compromisos políticos, sociales y culturales a favor de los procesos de liberación de los oprimidos. Aquí reconocen y adoptan la expresión de Paulo Freire¹¹⁴ "el conocimiento y la acción formativa siempre se desarrollan a favor de alguien y de algo, pero también en contra de alguien y de algo".
 - Muestran cotidianamente su compromiso personal y profesional con el aprendizaje necesario y significativo de sus eventuales educandos, criticando, estimulando y reconociendo los logros o las insuficiencias que éstos alcanzan en los diversos ámbitos de su formación.
 - Muestran habilidad para buscar permanentemente el diálogo con sus pares, sus educandos y las familias de éstos, procurando concertar esfuerzos que ayuden a los sujetos en formación, a ampliar y profundizar el

¹¹³En Chile esta situación devaluada del saber-hacer docente, ha llevado a los Gobiernos de la Concertación de Partidos por la Democracia, a definir verticalmente un "Marco para la Buena Enseñanza" donde se norman todas las acciones y conductas personales y profesionales que deben asumir y desarrollar los docentes del país, y para verificar su grado de cumplimiento ha establecido la "Evaluación Nacional del Desempeño Docente", delimitado y enmarcado en ese documento "Marco".

¹¹⁴Ver P. Freire (1965). *La naturaleza política del acto educativo*. Siglos XXI Editores S.A., México.

dominio cognoscitivo y los valores asociados a la formación.

- A través de la participación activa en su organización gremial y política, muestran su visión situacional de la formación que desarrolla con sus educandos, pero al mismo tiempo asume una visión ética-política de su profesión y de su acción consecuente con la liberación de los oprimidos.
- Utiliza todo el entorno socio-comunitario, regional y nacional, así como los dispositivos, memoria histórica y otros instrumentos existentes, para organizar de manera activa el proceso de aprendizaje. Por lo general reconocen en la propuesta de investigación-acción o de la pedagogía de la pregunta, los dispositivos de aumentar la capacidad cuestionadora e indagativa de sus eventuales educandos.
- Se atreven a formular planes o proyectos de formación que incluyan saberes y prácticas ancestrales que dan identidad al conocimiento de sus educandos, incluso muchos se atreven a cambiar el propio espacio aula para hacerlo más acogedor y dinámico, en relación a las variadas formas de trabajar un conocimiento necesario y significativo.
- En fin, tienen la actitud y el coraje democrático para participar proactivamente en la gestión de su institución educativa, con el propósito de generar un clima institucional de encuentro horizontal de sujetos en formación.

Es decir, la gran mayoría de estos cientos de educadores populares latinoamericanos que hemos co-actuado, muestran ser educadores críticos situados de la transformación de la práctica educativa local, regional o nacional.

- b.** Es efectivo también, la inexistencia de espacios institucionales de participación y de identificación de los docentes con los procesos pedagógicos que implican los programas de formación, por ejemplo en el diseño y desarrollo curricular que siguen siendo implementados desde el nivel central, sin embargo los docentes populares que hemos conocido:
- Tienen y asumen conscientemente una visión teórica sobre el sujeto epistémico-social que aspira a formar, así como la opción ética-social en que encuadra su acción formativa y consecuentemente ambos aspectos los transforma en una opción pedagógica para el cambio o mejoramiento de la educación que desarrolla.
 - Asumen con seguridad (se empodera de) su situación de constituirse como educador crítico-transformador de sí mismo, de sus eventuales

educandos y de las relaciones de ser y estar cognitiva, valórica, afectiva y activamente en y con la realidad de sus entornos comunitarios, regionales y/o nacionales.

- Expresan en sus lenguajes orales y actitudinales su compromiso con un paradigma crítico-transformador de la educación, centrando en la construcción del conocimiento, de los valores, los afectos y los dispositivos para la acción transformativa, en los aprendizajes que logran sus eventuales educandos.
- Reflexionan en los espacios institucionales colectivos (reunión de profesores, Consejos de Profesores, Comité Curricular, Comité de gestión institucional, Reuniones con Padres y Apoderados y otros comités) sobre su práctica formativa de tal manera de instalar espacios pedagógicos de corrección de prácticas formativas inconsecuentes.
- Centran su acción formativa en el diálogo y en las relaciones comunicacionales o interactivas con sus educandos, sus pares educadores de la institución u organización educativa y con el entorno cultural y territorial que los enmarca.
- Crean condiciones pedagógicas interactivas que permiten a sus educandos desarrollar creatividad, sentido crítico-científico y aprendizajes aplicables a su propio desarrollo personal y a la vida que lo enmarca en su vida cultural y social cotidiana.
- Están preocupados por el desarrollo integral de sus eventuales educandos y como respuesta activa, seleccionan temas y ejes vitales-comunitarios, presentes en la convivencia comunitaria (la importancia de la artesanía, o del trabajo productivo de los padres, o la motricidad corporal, o la cultura religiosa y sus prácticas rituales).
- En fin, organizan sus entornos comunitarios como efectiva “comunidad de aprendizajes” y de búsqueda de soluciones a los problemas de monotonía y aburrimiento en los actos formativos diversos que organizan.

En síntesis, los docentes populares que conocemos en América Latina y El Caribe son protagonistas democráticos e interactivamente críticos en los Proyectos, Programas o Instituciones Educativas en que trabajan.

- c. En fin, la cultura organizativa sistémica de la educación nacional, en los diversos países de la Región, no tienen o no aplican criterios ni principios de negociación del contenido curricular a nivel de la Unidad Escolar, ni tampoco a nivel del aula, sin embargo los educadores populares latinoamericanos con los que hemos interactuado muestran habilidades e

iniciativas organizacionales que generan espacios de autonomía y de libertad crítica en sus aulas y en sus organizaciones educativas; entre otras iniciativas rescatamos:

- La habilidad que muchos de ellos tienen para diseñar proyectos formativos vinculados a problemas o necesidades vitales que formulan las comunidades o poblaciones del entorno educativo; y lo que me parece más importante aún es la vinculación de la formación de sus educandos, para que apliquen los nuevos conocimientos a la solución o respuestas posibles a esos problemas o necesidades vitales que las originaron. Así, por ejemplos: proyectos que enfatizan conocimientos de la biodiversidad local, con acciones de reforestación con árboles y plantas nativas; o proyectos de revitalización de ritos comunitarios ancestrales, con acciones de afirmación de las lenguas originales; etc.
- Otra habilidad que es común en estos educadores es la facilidad con que generan condiciones para el involucramiento comprometido en las acciones formativas que ellos lideran, al máximo de actores que entornan el medio o espacio educativo en que esas acciones se realizan. Así, por ejemplos: involucramiento de la población mayor a la reconstitución de la historia y la comprensión cultural de la comunidad; o el involucramiento de sectores empresariales más sensibles para contratar servicios de la propia actividad comunitaria que realiza la escuela y los padres y apoderados que pertenecen a esa institución; etc. Por lo general, con este involucramiento se van constituyendo “Comunidades de Aprendizaje” en torno a las acciones formativas que organizan y lideran estos educadores populares.
- Siempre en el ámbito de las habilidades de estos educadores, está la de articular la coherencia formativa de sus educandos, sobre una doble dimensión: el respeto al otro y de acoger su colaboración para construir aprendizajes.

Por otro lado, ser coherentes en la lógica del conocimiento enseñable con los contenidos, valores y prácticas que traen o aportan los educandos, desde su realidad familiar y comunitaria. Esta coherencia supone siempre hacer lo que se dice, y decir lo que mi reflexión de lo que hago, me señala. Así, por ejemplos: la iniciativa de desarrollar investigaciones participativas que sistematicen la cultura ancestral y luego integrar esos saberes y prácticas rescatadas, al plan de formación escolar; o la iniciativa de enseñar el inglés como lengua extranjera, jugando con los niños en rondas, canciones, cuentos y películas que muestren la lengua inglesa aplicada en poblaciones de niños/as similares; etc.

- La iniciativa de instalar en la cotidianidad de la acción formativa dispositivos pedagógicos que favorezcan: la investigación/acción como búsqueda del conocimiento; el trabajo en equipo y la resolución de tareas en grupo; la realización de plenarias de síntesis y sistematización de hallazgos; la problematización/reflexión crítica permanente de los educandos y de él mismo, sobre los procesos y actividades vividas en el espacio formativo.
- En el mismo sentido anterior es destacable el esfuerzo de estos educadores populares por organizar y realizar actividades de formación que le permitan combinar: acciones de investigación o búsqueda de conocimientos provenientes del medio real de los educandos; utilización de tecnología con el propósito de generar espacios formativos para el intercambio de informaciones, discusiones en red, elaboración de programas o medios tecnológicos/audiovisuales atractivos para la intercomunicación; congruentes con los propósitos, contenidos y procesos formativos que se realicen en el aula o en el espacio de capacitación específica.
- En fin, estos educadores populares tienen como capacidad permanente la facilidad con que integran a su plan de formación los temas y valores transversales provenientes del entorno social comunitario; por ejemplo los valores que se viven en la convivencia comunitaria o las prácticas o rituales socio-culturales y religiosos que se celebran en el colectivo próximo. Esta transversalidad significa enmarcar los saberes y prácticas pedagógicas verticales, que están instaladas como mínimos obligatorios en ese mismo Plan de Formación, de los sentidos contextuales/adaptativos que provienen de la realidad comunitaria próxima o de la propia sociedad nacional; de esta manera la acción formativa concreta va modelando la conciencia ciudadana en los educandos, conjuntamente con el aprendizaje de las disciplinas obligatorias.

Entonces se habla de "Etnomatemática"¹¹⁵, en el sentido de vincular desarrollo del pensamiento lógico-dialéctico, con las nociones matemáticas que son contextualizadas en su historia y en su situación socio-cultural; o de "Biodiversidad"¹¹⁶, en el sentido de articular los conocimientos

¹¹⁵Recomendamos ver en esta perspectiva: J.P. Machado, M.C. Santos y R. Ferreira, Organizadores (2004), "Etnomatemática: papel, valor e significado, Editora ZOUK, Porto Alegre, R.S. (Brasil) y también R. Cantoral y colaboradores (2002). Matemáticas en su contexto socio-cultural. CINTERFORM, México.

¹¹⁶Recomendamos ver: S. McFall, Compiladora (2001). Territorio Mapuche y Expansión Forestal. Instituto de Estudios Indígenas, Universidad de la Frontera, Ediciones Escaparate, Temuco (Chile) y también, R. Pinto Contreras y colaboradores (2011). Matriz del Diseño Curricular para la Escuela Básica "Kom Pu Lof Ñi Kimeltuwe", de Lago Budi, Llaguepulli. UNESCO/IESALC/UMCE, Ediciones UMCE.

Científicos Naturales (Biología, Física, Química y Geografía) con el sentido armónico y equilibrado del desarrollo humano; o de "Epistemología del Cuerpo"¹¹⁷, procurando entender el cuerpo y su motricidad con un profundo sentido recreativo y de buena salud integral del ciudadano; o de "Biotecnología"¹¹⁸, en el sentido de comprender la actividad y los productos tecnológicos al servicio del desarrollo de la vida humana y de la naturaleza en calidad; o de "Lenguaje Emocional"¹¹⁹, integrando al proceso cognitivo de cualquier disciplina positiva, la emocionalidad por convivir y aprender de ellas; o de "Antropología-psiquiátrica"¹²⁰, con el propósito de entender el funcionamiento bio-neurológico del cerebro en una perspectiva socio-cultural; o de cualquiera integración multidisciplinaria, que articula conocimiento cristalizado con temas emergentes en la formación de sujetos epistémico-sociales críticos.

Pues bien, los educadores populares latinoamericanos que conocemos si se les ocurre articular en los Planes de Formación que desarrollan los ejes transversales emergentes, con disciplinas del conocimiento vertical, creando nuevas propuestas, mucho más innovadoras y autónomas, de ámbitos multidisciplinarios y multiculturales de la formación.

Estos educadores asumen así la responsabilidad social de formar sujetos epistémico-sociales para el cambio y la ruptura con cualquier manifestación de dominación o de opresión individual y social.

4.2. Las dimensiones y los mecanismos de autoformación que reconocen los educadores-as críticos en América Latina

Según el conocimiento sobre su formación como educadores populares que nos han enseñado en sus conversaciones, podemos revelar los siguientes aportes:

- La inexistencia en cualquier institución que los formó como profesionales, de una política o una acción explícita de formarlos como educadores críticos; por lo general en todos aquellos que se formaron como

¹¹⁷Recomendamos ver: M.Sergio (2005). Os Olhares do Corpo. Instituto Jean Piaget de Lisboa, Edicoes Compendium, Lisboa (Portugal); también la excelente monografía sobre "Motricidad, Educación y Corporeidad", que organizamos con S. Toro y que publicamos en la Revista Pensamiento Educativo, PUCCH, Vol. 38, Primer Semestre de 2006.

¹¹⁸Recomendamos ver: H. Maturana y F. Varela (1992). De máquinas y seres vivos. Editorial Universitaria, Santiago (Chile); también, M. Castells (2005). Globalización, desarrollo y democracia: Chile en el contexto mundial. Fondo de Cultura Económica Chile S.A., Santiago (Chile). Primer Capítulo.

¹¹⁹Ver H. Maturana (1992). El sentido de lo Humano. Hachette Ediciones, Santiago (Chile).

¹²⁰Ver J.M. Gómez (2010). Neurociencia y Aprendizaje. Por un conocimiento científico de la educación. Facultad de Medicina Poniente, Universidad de Chile, Documento de Trabajo.

pedagogos (más o menos el 50% del total de educadores populares que hemos conocido) no recuerdan haber tenido en sus respectivas mallas curriculares, alguna actividad que los instruyera en las teorías críticas; a lo más que encontraron en su formación sistemática inicial fue algún profesor, principalmente del Área de Fundamentos de la Educación, que les dio a leer y los orientó hacia una visión crítica alternativa al conocimiento oficial. Aquellos educadores populares que no son pedagogos, pero tienen otra profesión afín (25% del universo de educadores populares que hemos conocido) o que claramente no tienen ninguna formación profesional regular (22% de esos educadores) no tuvieron ni siquiera un curso de especialización en Ciencias de la Educación. Se puede decir, entonces, que todos estos educadores populares hicieron su aprendizaje de pedagogos críticos, en la práctica formativa con sectores populares.

- Las vías de aprendizaje de ser educador popular crítico son variadas y se inician con diversas motivaciones políticas en cada uno de ellos. Sin el ánimo de ser exhaustivo, señalamos las que mencionan con mayor frecuencia:
 - Su propio origen popular y proveniente de familias con una historia de lucha política popular, por su liberación colectiva o como reivindicación de mejoramiento salarial y de condiciones de vida más humanas para sus grupos de oprimidos. Así la vida de pobre les hace asumir su condición de clase y su aspiración por salir de ahí.
 - Su militancia revolucionaria o contestataria temprana, también es un argumento que explica su despertar de formador crítico. Primero con la acción misma de ser militante joven, pero también con la lectura de textos políticos y teóricos del marxismo que los van instruyendo en una perspectiva de clase oprimida. En el ámbito de la organización política descubren los mecanismos de capacitación y de investigación/acción de aprender la realidad y las causas sociales e históricas de la opresión. En muchos casos esta militancia revolucionaria temprana los motiva a estudiar pedagogía u otra profesión afín.
 - Instalados como sujetos epistémico-sociales populares, en su formación profesional, transfieren a la lucha por el poder en la institución universitaria su fuerza revolucionaria. Ahí aprenden a realizar alianzas con aquellos formadores que coinciden en sus intereses revolucionarios y comienzan, junto a ellos o con la asesoría de ellos, a generar proyectos de "Extensión Universitaria" o de "Investigación en la disciplina social o educacional de su preferencia" que los vincula como sujetos profesionales, nuevamente a sectores populares oprimidos. Persisten en su formación profesional

y aprenden ciertas herramientas conceptuales y del hacer pedagógico, particularmente de aquellos que estudian pedagogía, que van aplicando en su acción política-formativa.

- Pero también entienden la necesidad de la colaboración y del dialogo, no sólo para el ejercicio formativo sino que para avanzar en la organización popular, como fuerza popular que pueda abrir compuertas o meter cuñas en la política pública. Para mi fue extremadamente interesante comprobar como la gran mayoría de estos educadores populares, además de su pertenencia a colectivos o referentes políticos revolucionarios, generaban sus propias redes sociales de colaboración, intercambio de experiencias y planificación de acciones transformativas, en el contexto de la formación y la investigación/acción.
- De acuerdo con lo anterior, comienzan la crítica social a sus pares y a su propia función política pedagógica, para no caer en la reproducción educativa que los condena a ser una expresión del funcionario público, sostenedor de la opresión. Para esto los educadores populares latinoamericanos comienzan a evidenciar los obstáculos estructurales que tiene el ser educador crítico, entre otras dimensiones:
 - Ellos fueron formados en la Universidad o Escuela Normal o Institución formadora para transmitir conocimientos instalados como legítimos por los actores que toman las decisiones formativas y gestionan programas educativos;
 - Ellos conocen el ciclo del conocimiento de la disciplina en que se formó y que lo reduce a la reiteración de una lógica de pensar y hacer hegemónica la educación que imparte;
 - Ellos asumen su responsabilidad pedagógica como aquellos que enseñan, que se supone que son los que saben, y los educandos que aprenden, que se supone que son los que se forman;
 - El sistema educativo los obliga a sostener la fragmentación del conocimiento y la realidad cuando les otorga el grado académico o el título profesional de "Profesor de una Disciplina o Asignatura, ni siquiera problematizando o complejizando su propuesta unidimensional a la realidad a la cual se destinan;
 - También los obliga a ser buenos comunicadores de su disciplina, sin considerar la situación subjetiva e intersubjetiva de los eventuales educandos;
 - En fin, el peligro de la "prescripción de contenidos", cuando dicen

optar por una visión crítica de la vida, les hace prescribir la crítica y entonces, verbaliza el discurso crítico, transformándolo en un contenido instalado, como alternativo al oficial, en los "programas críticos, pero siempre desarticulándolo de la práctica transformativa que supone su adopción.

En América Latina, con muy poca variación en el tiempo, las instituciones formadoras y de perfeccionamiento docente, desde la creación de las Escuelas Normales, de los Institutos Pedagógicos en las Universidades Nacionales de cada país o de los Centros de Formación Docente y ahora con la existencia de las Universidades Pedagógicas, en algunos otros; todavía siguen reproduciendo el mismo paradigma prescriptivo instruccional en la formación inicial docente y en el perfeccionamiento en servicio, y ello es el principal obstáculo estructural que descubre el educador popular crítico en su práctica de formación.¹²¹

Tal como hemos mostrado y analizado en una publicación reciente¹²², las experiencias innovadoras de la práctica educativa que se realizan: para los casos de innovaciones didácticas en el aula, en Chile; en el de Tilcara que influye en todo el diseño y desarrollo curricular en una Escuela, en Argentina; en el ejemplo de contextualización curricular en la Escuela Básica de Bolívar, en Colombia; y en el de EDUCA, que en su inicio generaron un currículo para el medio rural propio, en El Salvador; los educadores muestran una capacidad de construcción curricular que asumieron, sin mucha claridad teórica

¹²¹ Pero también hay otros obstáculos que debe hacer frente el educador popular crítico, entre otros:

- ✓ los bajos salarios y el poco reconocimiento social;
- ✓ la poca estabilidad laboral o destinaciones funcionarias arbitrarias;
- ✓ los cursos numerosos y muchas veces sobre poblados;
- ✓ la escasez de espacios y de instalaciones institucionales para su trabajo pedagógico (preparar sus planificaciones, calificar estudiantes, preparar material educativo, leer y actualizar su saber disciplinario y pedagógico, atender apoderados, fortalecer a sus eventuales estudiantes con dificultades de aprendizaje);
- ✓ el poco tiempo para dedicar al pensar profesional, al intercambio docente o para su recuperación como sujeto individual y social;
- ✓ la existencia de jornadas diarias sobrecargadas de actividades no docentes directas y de relaciones burocráticas que lo agotan en su ser personal y familiar; y, todavía,

la visión impuesta en su formación y autoasumida en su práctica cotidiana, de responsabilidad didáctica tradicional que lo reafirman en su rol reproductivo de la cultura oficial y que le parecieran suficientes para su accionar de transmisor del contenido homogeneizador.

¹²² Ver: R. Pinto (2012). Un Camino que encuentra su rumbo. Op. Cit. Capítulo II.

inicial, pero se atrevieron a ser protagonistas de un cambio paradigmático importante.

En estas experiencias se efectiviza la posibilidad del desarrollo de ciertos rasgos de profesionalización docente, que se expresan en el desarrollo de proyectos de construcción curricular más pertinentes a las culturas y realidades sociales contextuales a la unidad escolar específica. Entre otras experiencias que ya conocemos y que hemos recogido de manera extensa en ese libro citado, agregamos aquí otras que conocemos por sus informes técnicos específicos y que están en la misma línea de ruptura paradigmática que hemos valorado. Estas experiencias son: "Los Centros Regionales de Profesores del Uruguay"; "Los Micro Centros Rurales"; "Los Grupos Profesionales de Trabajo Docente"¹²³; "Colectivo Pedagogía Crítica"¹²⁴; "Movimiento pedagógico del Colegio de Profesores de Chile"¹²⁵.

Al parecer, cada vez que el docente se constituye como colectivo entre pares, que comparten experiencias y reflexionan sobre sus prácticas, re-iluminándolas con nuevos referentes teóricos y metodológicos, que los haga reposicionarse en su ámbito o territorio propio: la escuela y el aula; él avanza en su profesionalidad y se transforma en un actor-articulador de la innovación de su práctica y, entre otras acciones, asume su profesionalidad que le permite decidir sobre los propósitos, el diseño, el desarrollo, la organización e implementación-evaluación formativa del currículo.

4.3. Hacia la autonomía crítica del educado-a latinoamericano-a

Hay varios autores europeos o norteamericanos¹²⁶ que advierten sobre la dificultad que existe de hablar de autonomía escolar y del docente en realidades sistémicas de la educación. Se trata, en efecto, que esa autonomía es siempre relativa ya que ambas situaciones dependen siempre de factores estructurales, externos a la escuela y al educador. Estos factores condicionantes obligan al educador y a la escuela a someterse a una dependencia política sistémica en el cumplimiento de una función social de homogeneización en la cultura oficial, a las nuevas generaciones de educandos. De esta manera "su autonomía" quedaría reducida a ciertas prácticas de reflexión docente sobre estrategias innovadoras a nivel de la sala de clase. Estas restricciones, que son reales, en el ámbito de la experiencia formativa de muchos educadores populares latinoamericanos ha sido una manera de

¹²³ D.Vaillant, 2002

¹²⁴ B. Areyuna, 2003

¹²⁵ J. Ássael, 2004

¹²⁶ Ver, entre otros, José Contreras (1997). *La Autonomía del Profesorados*. Ediciones MORATA, S.L., Colección Manuales de Pedagogía. Madrid (España).

resistencia y ruptura epistemológica y pedagógica con esa dependencia sistémica.

En muchos de esos casos la máxima ha sido la consigna freiriana: "en América Latina cambiar en la educación es siempre difícil, pero no imposible. El desafío es saber siempre a favor de quién y qué se educa y contra quién y qué también se educa"¹²⁷.

Rescatando esta consigna, varios educadores-as hemos investigado y experimentado sobre la amplitud de posibilidades de autonomía educativa que tiene la Escuela y el Docente, cuando se acepta el desafío de cambiar sus prácticas formativas.

En efecto, las investigaciones curriculares realizadas, las evaluaciones y análisis que de las experiencias exitosas hemos realizado, nos permiten proponer un nuevo paradigma para la construcción social del currículo¹²⁸. Desde este paradigma surge la necesidad de retroalimentar los procesos iniciales de profesionalización curricular del docente, con la explicitación de algunas estrategias de contextualización de los Planes y Programas oficiales, en una perspectiva de innovar los sentidos y los significados simbólicos que ellos tienen. Lo central de estas estrategias es hacer que el currículo sea una organización cultural que permite integrar en un nuevo Plan de Formación, saberes establecidos y cristalizados con saberes ancestrales y emergentes que son, sin duda, más permanentes y pertinentes para los educandos específicos y para sus esfuerzos de lograr aprendizajes significativos.

Se rescata y elabora, participativamente, con todos los miembros de una comunidad educativa, los nuevos Planes de Formación crítica de los/las educandos/as latinoamericanos/as; se aprende, entonces, de la práctica de elaborar planes y programas de estudio conjuntamente educando y educadores. De esta manera, el esfuerzo innovador es siempre una realización colectiva y que han implementado los educadores populares latinoamericanos y que hemos conocido, en parte, en este texto.

Estos educadores se han atrevido a ser autónomos; de hecho es lo que hemos visto en varias experiencias que hemos mostrado en este texto. Esta enseñanza de los educadores populares nos ejemplifica el ser educadores en acción, esto es:

- Un primer paso es romper con la estructura rígida del currículo oficial; aquí, conjuntamente con los saberes y lenguajes esenciales, organiza-

¹²⁷ Ver: P. Freire (1998) *Pedagogía de la Autonomía*, Siglo XXI Editores, México

¹²⁸ Ver: R. Pinto (2008), *Op.cit.*, particularmente lo referente al Capítulo II.

dos en los actuales sectores del aprendizaje homogeneizador, incluir los saberes y lenguajes informatizados que han descubierto los educandos actuales; los sentires y lenguajes de la emoción; el cuerpo y sus lenguajes de expresión motriz y de sensualidad; en fin, las prácticas de la diversidad socio-cultural populares y sus expresiones comunicacionales de la estética y la ética de la autonomía o de la liberación de lo diferente y lo alterno a lo oficial¹²⁹.

- Un segundo paso, es la articulación social y cognoscitiva en torno al programa de la formación oficial pero reformulado, integrando a su contenido los diversos intereses, curiosidades y necesidades que emergen en la formación con la participación de los educandos y sus familias. La participación de la comunidad en la implementación de la formación, es lo que constituye las "comunidades de aprendizaje", que le dan actualidad y proyección a la formación escolar. En esto hay mucho lo que se puede avanzar, incluso en muchas ocasiones, sin romper del todo con la estructura de la escuela, se puede invitar al aula a personas o representantes comunitarios que entreguen a los educandos conocimientos aplicados actualizados de los saberes que son aprendidos en la escuela. La participación de Redes Locales de Apoyo al mejoramiento de la calidad de los aprendizajes escolares, puede ser una excelente posibilidad de ampliar el referente cultural y social de la escuela.
- Un tercer paso es la inclusión de estrategias pedagógicas críticas-comunicacionales, que abren la formación sistémica oficial al mundo real del cual provienen los educandos. Ya lo veíamos en apartados anteriores: el mundo real de significaciones, saberes y prácticas del que vienen los educandos es una fuente inagotable de conocimientos y valores que deben integrarse a la formación; de esta manera la acogida curricular a lo emergente puede ser una flexibilización formativa importante. Para esto hay que generar en todo el proceso formativo tensiones epistémicas en torno a la reflexión crítica de esas prácticas del entorno y desde sus insuficiencias o aciertos aprender a construir nuevos sentidos y saberes que las perfeccionen; sin duda, tales sentidos proyectan la posibilidad de vincular la educación con el mejoramiento de la vida de los educandos. Se avanza así a la elaboración, en colaboración con los sectores populares oprimidos, proyectos de Investigación/acción; redes sociales de intercambio de experiencia y de capacitación, sea mediante plataformas virtuales u organizacionales directas; en fin, nuevas formas de articular el proceso educativo con la comunidad que lo entorna.

¹²⁹Sobre la necesidad de incorporar nuevos saberes y lenguajes al actual currículo escolar en América Latina, recomendamos ver: R. Pinto Contreras (2012). Principios Filosóficos...Op.cit. Capítulos I y II.:

- Por último, y como un cuarto paso, insistimos en la necesidad de configurar definitivamente el paradigma crítico/transformador desde la práctica educativa pública latinoamericana. Esta necesidad es urgente de implementar a nivel de los sistemas nacionales de educación y ahí el gremio docente en cada país, debe mostrarse y comprometerse con ese cambio paradigmático, para eso y tal como lo hemos venido haciendo con el Movimiento Pedagógico Crítico, del Colegio de Profesores de Chile¹³⁰, los profesores que participan de este movimiento crítico reflexivo comienzan a modificar sus prácticas docentes, haciendo que la formación se centre en el aprendizaje socialmente significativo de los educandos y, también, van contextualizando el currículo de sus respectivas disciplinas, en una perspectiva de hacerlo más próximo a las necesidades de aprendizaje social que manifiestan sus eventuales educandos. Estas prácticas innovadoras comienzan a hacerse visibles en el sistema escolar chileno y en las comunidades populares en que se ubican las instituciones escolares, legitimándose en este nivel formativo el cambio pedagógico y curricular que requiere una educación pública de calidad para todos los/las niños/as y jóvenes chilenos.

El conjunto de estos saberes pedagógicos surgidos de las prácticas de formación con sectores populares, constituyen la base territorial de una nueva cultura escolar y son sus experiencias las que favorecen la emergencia de la Pedagogía Crítica transformadora en América Latina.

¹³⁰Por iniciativa del Departamento Nacional de Educación y de Perfeccionamiento, del Colegio de Profesores de Chile, se generó en su interior un Taller de Reflexión Crítica de las prácticas docentes y del rol docente en el cambio educativo nacional, al cual nos invitaron a algunos académicos chilenos que trabajábamos con la Teoría Crítica. De ese taller surgió el Movimiento Pedagógico Innovador de los Educadores Chilenos que inicialmente éramos unos pocos docentes (tal vez unos 30), en el año 1999, pero que en el transcurso del tiempo y de las acciones de ampliación del propio Movimiento, estos talleres de Reflexión se comenzaron a realizar en las diversas regiones y provincias del país, a fines de 2013, involucraba a más de 5.000 educadores chilenos. Ver: Revista Docencia N°50, Año XVII, Santiago (Chile), Diciembre de 2013. Hacia un Movimiento Pedagógico Nacional: 15 años del Movimiento Pedagógico del Colegio de Profesores de Chile A.G.



CAPÍTULO

V

**LA EDUCACIÓN COMO
INNOVACIÓN CIUDADA-
NA: PEDAGOGÍA CRÍTICA
Y DEMOCRACIA DE LA
DIVERSIDAD**

5.1. La resistida invocación ciudadana en la política educativa: aprendizajes, recursos cívico-culturales y transformación democrática de la educación.

Uno de los principales déficit de la democracia chilena desde los años noventa del siglo pasado ha sido su precaria condición deliberativa. La transición institucional post dictadura exigió niveles altos de consensos y disciplina para asegurar gobernabilidad. Ha sido recurrente valorar el desarrollo político de los últimos veinte años por la existencia de un régimen de acuerdos. El disenso adquirió un tono sospechoso y dañino para la seguridad democrática.

Podemos decir que nuestra vía a la democracia post dictadura ha estado de manera importante sustentada en un temor al desacuerdo, permaneciendo, de manera invariables, procedimientos e instituciones excluyentes, pero que tienen la virtud de darle estabilidad al régimen político, como es el sistema electoral bi-nominal.

El "sistema de los consensos" ha conllevado una tendencia a la elitización de la política y una estricta observancia de un modelo de gobernabilidad de restrictiva participación ciudadana. Los resultados de este fenómeno ha sido la desafectación política de importantes sectores de la ciudadanía, la parálisis en el desarrollo de nuevas instituciones que aseguren una dimensión participativa de las políticas públicas y un énfasis en la seguridad, más que en el desarrollo de formas participativas y deliberativas de democracia .

La noción de lo común en nuestra democracia ha estado sustentada en el valor de la seguridad. Ante situaciones políticas conflictivas o tensiones sociales es cotidiano escuchar de parte de la clase política la necesidad de blindar los procesos. Esta expresión no es sino la forma como los actores políticos reaccionan ante la incertidumbre y el conflicto. Se desconfía de la deliberación, y las personas tienden a confiar en consensos y acuerdos que aparenten controlar todo riesgo y disminuir el temor a lo "distinto" y lo "inédito". Nos preocupa que en el país se consolide, de este modo, una tendencia hacia una privatización de la democracia y del debate de los asuntos públicos.

Pero lo cierto es que en contextos globales post-industriales la gobernabilidad requiere una gestión del riesgo y la incertidumbre, participación y la apertura de dinámicas deliberativas. La opción contraria sería consolidar una democracia elitista llamada a regular y disciplinar el régimen político, a través del desarrollo de un liderazgo de la seguridad. Entonces, el dilema de los ciudadanos sería renunciar a la participación en el espacio público y entregar una especie de mandato para que unos pocos gestores definan el contenido y el sentido de lo común.

Es evidente que, en Chile, opiniones críticas sobre el desarrollo político se manifiestan en los bordes de tales consensos, por la insuficiente habilidad que tiene nuestra democracia institucional para procesar lo emergente, lo distinto, la alteridad. Así ha sucedido históricamente frente a temas como las violaciones de los derechos humanos, los asuntos de los derechos sexuales y reproductivos y los conflictos medioambientales. No existe una capacidad efectiva de procesar públicamente y bajo condiciones de una democracia deliberativa dilemas morales de fondo.

El debate sobre la educación no es ajeno a esta situación general. En su caso específico, la cuestión se complica aún más por el excesivo celo que han tenido los gestores de la política educativa en razón de sus planteamientos y resultados, y la tendencia a un liderazgo de la seguridad, más que a un liderazgo que integre y cohesione desde la pluralidad. Las políticas educativas en Chile han sido más bien ensimismadas, sustentadas en la auto elaboración de un discurso social que las define como “de consenso”, “consensuadas”, pero la verdad tal proceso de construcción social no ha existido; han sido políticas poco abiertas a la crítica y a la diversidad de planteamientos, fundados en un modelo de procesamiento de los consensos de carácter experto. Sin dudas, que, luego de las movilizaciones estudiantiles de 2006 y 2011 se han generado cambios en los escenarios y en las posiciones políticas

No es, sin embargo, atribuible sólo a esta concepción de gobernabilidad segura el estado actual de nuestra débil ciudadanía democrática y su expresión en las políticas de educación. Podemos señalar, también, como factores coadyuvantes el insuficiente capital social efectivo, las limitaciones de las organizaciones de la sociedad civil, la reducción de los cambios educativos a la dimensión escolar y el abandono de los espacios culturales y la educación comunitaria como fuentes de innovaciones y creación de capacidades ciudadanas para participar, deliberar, resolver conflictos, hacer control social de las políticas públicas. Es preciso, para tener una democracia tonificada invertir en sociedad civil y en el fortalecimiento del asociativismo ciudadano. Y no sólo invertir recursos financieros sino recursos simbólicos y culturales.

Está pendiente responder el por qué de la infertilidad de la relación entre educación, escuela y sociedad civil y comunidad como sustentos de una democracia de calidad e inclusiva. Sostenemos que la “sociedad civil” es un argumento educativo y cultural, no sólo un fenómeno sociológico, pues refiere a una manera de experimentar la democracia y a la densidad cultural de la misma.

Dicho de manera directa: el fortalecimiento de la sociedad civil exige crear

capacidades y capital social, asociatividad, confianza comunitaria, habilitación para la participación y la argumentación, la resolución de conflictos, la gestión de la incertidumbre, acceso y uso de las nuevas tecnologías de la comunicación, entre otras tareas.

El debate sobre la contribución de la escuela a estos requerimientos está pendiente en el país. La reforma de los años 90 no definió sus propósitos desde este horizonte, como sí lo hizo, por ejemplo, la reforma de los años sesenta consonante con el proyecto de integración que suponía participación social y un sustento comunitarista en la educación. Una política educativa debe sustentarse en un proyecto cultural para el aprendizaje y la convivencia democrática.

El principio fundamental para avanzar en una educación inclusiva, participativa y ciudadana es la sinergia y el reconocimiento de la incertidumbre como condición de posibilidad para la creativa política-educativa.

Sobre lo primero: la política educativa debe entenderse como una política cultural que valoriza y se despliega en los diversos ámbitos humanos de socialización, fomentando una pedagogía de lo común y del espacio público, longitudinalmente con niños (a), jóvenes y personas adultas.

Sobre lo segundo: la pregunta sobre la educación y la escuela en una sociedad dubitativa (usando una expresión de Gimeno Sacristán) no puede ser cerrada o delimitada, de una vez para siempre, de manera modular, lineal o experta, por su complejidad, pluralidad y "multiversidad" de manifestaciones. Sostiene Gimeno Sacristán que la indeterminación y la incertidumbre del pensamiento sobre la educación son condiciones derivadas de su mismo objeto y, por tanto son rasgos de las teorizaciones sobre él, lo cual matiza el poder prescribir el curso de las acciones que pudieran adjudicárseles (sobre todo, desde el punto de vista de los tecnócratas que aspiran a la ingeniería pedagógica). La incertidumbre es en ese caso también un argumento democrático. Según Gimeno Sacristán, estamos ante una indeterminación que, en contrapartida, es garantía para el ejercicio de la libertad y para el protagonista de los sujetos-agentes de las prácticas educativas.

Es preciso concebir la política de la educación desde la dimensión cultural y ciudadana del aprendizaje. La ciudadanía no es únicamente el atributo jurídico de la democracia, sino también es un proceso comunicacional, de generación de sentidos comunes, de desarrollo de capacidades reflexiva, argumentativas, deliberativas y de promoción de recursos cívicos que acrecienten el capital social democrático y la participación ciudadana. Es el ámbito en el cual las sociedades llegan a construir su sentido de lo común.

Ciudadanía es todo lo contrario a los blindajes culturales y al consenso como ideología de la seguridad. El consenso efectivo, el que legitima verdaderamente a la democracia, es el que resulta de la deliberación y del reconocimiento de las diversidades y del disenso. El consenso debe ser fruto de la actuación ciudadana responsable, deliberante y conectada activamente, y no el resultado de las decisiones de los administradores del riesgo.

Como país tenemos la tarea de construir un sentido democrático de lo común. La educación, en cuanto, formación para la ciudadanía, implica promover el reconocimiento de horizontes compartidos y en condiciones de ser enseñados legítimamente, como son el respeto y defensa de los derechos humanos, que junto con ser reconocidos como valores irrenunciables generan también ética y políticamente un ámbito de exigibilidad

Ciudadanía es aprendizaje y reflexividad, y como tal es la estrategia para enfrentar el riesgo, la incertidumbre y el miedo. Un punto de vista ciudadanista para entender la educación nos permite apreciarla como un espacio deviniente, que es capaz de constituirse como orden desde la diversidad y la dinámica constituyente de los actores del proceso educativo.

En este plano, la educación es siempre una dramaturgia ciudadana en que nos constituimos para conocer, aproximarnos, indagar, apreciar y dialogar con otros. Ante políticas uniformadoras este enfoque educativo equivale a la rebelión del coro en el teatro griego, y en términos pedagógicos a una práctica participativa, de mutua responsabilidad entre los actores, a la ampliación dialógica de sus saberes, a la generación de sentidos comunes a través del lenguaje y a la apertura a otros, que siempre son diferentes, a la hospitalidad y mutualidad para el bienestar humano de todos.

5.2. Construyendo una pedagogía crítica ciudadana : desde la crisis de la democracia a la construcción reflexiva y alternativa de una respuesta neo-paradigmática

En un fenómeno que consideramos relevante para una nueva política educativa se debate acerca de las dimensiones pedagógicas de la construcción de la ciudadanía democrática, tanto desde los movimientos sociales como desde los deliberantes en torno a las reformas críticas de la educación: ello nos plantea la exigencia tanto de realizar una lectura crítica de su tradición ética como la identificación de su nueva cartografía de ideas y de prácticas. ¿Es acaso la educación ciudadana un altruismo indoloro que identifica Gilles Lipovetsky con el crepúsculo del deber y la ciudadanía fatigada y vacía de nuestra época? ¿Existen señales que nos permitan augurar en las nuevas formas de acción social que se desarrollan globalmente, que tienen su expresión en nuevas organizaciones privadas de desarrollo que persiguen

fines públicos, la emergencia de un nuevo modo de practicar la educación ciudadana? ¿Se dirigirá la educación ciudadana actual hacia una privatización irremediable de las virtudes públicas enclaustradas por el minimalismo utópico? En este artículo queremos plantear que las condiciones contradictorias de la sociedad post-industrial replantean los modos de vivir el tiempo humano desde una racionalidad que no es únicamente económica y abren nuevas posibilidades de pensar y practicar la educación ciudadana. En efecto, la "situación de riesgo" que caracteriza esta nueva fase del desarrollo social a nivel global es el ámbito nuevo en que la educación ciudadana construye sus "imperativos" y "justificaciones" y sobre ellos nos queremos referir en esta introducción. El planteamiento central de la tesis de la sociedad de riesgo es que los riesgos están insertos en la misma sociedad y no podemos buscar soluciones en los mismos productores del riesgo. La sociedad se vuelve desconfiada ante las dinámicas que la constituyen. La modernidad es vista como una amenaza, irrumpe la experiencia de lo incontrolado, de lo incierto, la dependencia, la vulnerabilidad, el desvalimiento ante la contingencia, la exclusión. Se impone el miedo, la sociedad se hace más agresiva, fundamentalista, descreída y enclaustrada en espacios privados seguros.

Las razones de esta sociedad de riesgo está en las nuevas relaciones que la modernidad establece con los recursos de la naturaleza y la cultura, se amenaza la biosfera y se violan o exterminan las tradiciones y los recursos culturales propios de comunidades locales. El derecho, la economía, la ciencia y la tecnología se hacen sospechosos y ellos mismos son identificados como elementos de riesgo. El estado de bienestar está en crisis o bien en los suelos, clausurado, lo que profundiza la indefensión y la vulnerabilidad. Actuar ante estas condiciones supone desarrollar dos grandes principios ante este tipo de sociedad:

El primero es el principio de la reflexividad, que plantea una nueva modernidad capaz de actuar racionalmente para enfrentar la incertidumbre del riesgo, a través del fortalecimiento de redes y asociaciones "interpretativas" de ciudadanos que restablecen con el Estado nuevos contratos en los cuales se garantizan derechos sociales fundamentales y desarrollan instituciones solidarias que replantean como valores de sustentación del nuevo cambio cultural, la reciprocidad y la confianza y plantean la importancia de desarrollar un eco-aprendizaje .

El segundo es el principio de procura definido como la recuperación del sentido de la solicitud por el otro y la solidaridad y responsabilidad con el género humano y lo natural es la dinámica de los riesgos.

El principio de procura se constituye en un argumento muy significativo de la educación ciudadana pues plantea la exigencia de entenderla como un proceso de creación cultural que se constituye en los espacios privados y

públicos en que forma la solidaridad voluntaria. Desarrollar y fortalecer la educación para la ciudadanía democrática contribuye también a promover y descubrir nuevas formas de altruismo y solidaridad. Además, debe ser un tema estratégico para las instituciones dedicadas a la promoción de la educación ciudadana establecer y trabajar pedagógicamente la relación entre la calidad de los mundos vitales de los individuos y de las comunidades - referidos a valores, capital cultural y estimativas éticas - y acción voluntaria de dar.

Siendo la educación ciudadana una acción cultural es pertinente preguntarse cómo en la sociedad es posible capitalizar el sentido ético de la solidaridad o del altruismo, promover una nueva imagen de sociedad justa y abrir una puerta a la reflexión acerca del significado actual del construir lo común.

A nuestro entender un aspecto clave del debate actual sobre la educación ciudadana es entenderla y desarrollarla más que desde un enfoque tradicional, vinculado sólo al acto voluntario individual, sino redimensionando su ámbito individual y autónomo (que es un valor en sí mismo) en una dirección de responsabilidad social ante los dilemas e incertidumbres de la sociedad de riesgo, los miedos, la exclusión social y el deterioro ambiental. Los desafíos de una sociedad de riesgo nos obligan a entender la educación ciudadana como un recurso comunitario, como expresión emergente de una ética del cuidado público que nos lleva a plantear un necesario proceso de ciudadanización de la educación.

La educación ciudadana sería entonces una expresión de una moral pública, que crea confianzas entre sujetos y habilita a quienes la practican en el respeto a la diversidad del otro y a sus derechos; abierta a procesos voluntarios orientados a la creación y potenciación de vínculos y capacidades sociales que permitan que los sujetos de tal educación se hagan competentes, autónomos y buenos gestores de los recursos de su desarrollo.

Dicho esto, es evidente que la educación ciudadana debe incorporar el principio de reflexividad, que module la responsabilidad social ante las exigencias de los nuevos riesgos contemporáneos. Este planteamiento obliga a las instituciones promotoras de la educación ciudadana a actuar como mediadoras capaces de vincular los llamados espacios vitales, que es donde se expresa la educación de base (los individuos, las familias, los movimientos sociales, las comunidades, las empresas, etc.) con los mapas de la necesidad, de la exclusión, de la discriminación y también de las buenas prácticas potenciadoras de la plenitud humana y de la naturaleza.

Reconocemos que la educación ciudadana debe ser capaz de reconocer las dinámicas propias de cada época y por ello nuevas condiciones están permitiendo que nos planteemos este debate. Influye en estas nuevas tenden-

cias de la educación ciudadana la disponibilidad de gran información acerca de los ámbitos de la vulnerabilidad humana en esta época, la fuerza con que se impone la idea de la pertinencia de actuar en lo público creando capacidades entre los sujetos de la educación ciudadana para hacerlos cultural y políticamente competentes, la tendencia a sustentar las democracias en ciudadanías responsables y participativas.

Es preciso reconocer que la educación ciudadana no es ajena a los procesos de "de-tradicionalidad": el mundo global y los espacios vitales originarios de la educación se hacen más inciertos y se colonizan con nuevas interrogantes resultantes de la consolidación de la sociedad de riesgo. Las instituciones educativas requieren dosis mayores de reflexividad, razonamiento y argumentación para explicar y dar sentido lo que en otro tiempo se daba por supuesto. En algunos casos la tendencia ha sido hacia la tecnificación de la educación; en otros casos, la educación se asume como una práctica situada en el ámbito de la cultura y por lo tanto el asunto principal es reflexionar sobre su sentido en la actualidad y transformarla en un "recurso" comunitario.

Una importante influencia puede llegar a tener en algunos contextos un nuevo pragmatismo educativo. Algunas de las nuevas posibilidades que abre este pragmatismo educativo son el descubrimiento del tiempo disponible que deja la nueva sociedad de la información y que potencialmente puede orientarse a la acción social voluntaria, a la adhesión a movimientos solidarios de carácter mediáticos; el fortalecimiento de la práctica de un asociativismo ciudadano que pone el acento en demandas "post materiales"; el retorno de la pregunta por el sentido de lo común como un tema clave de la modernidad que abre una nueva conversación acerca de los derechos humanos en cuanto valores universales; la actualización del tema del reconocimiento, de la confianza y la reciprocidad como componentes del capital social de las comunidades revalorándose la dimensión cultural de todas las políticas de desarrollo en cuanto acciones habilitadoras, creadoras de capacidades y que reconocen la diversidad de los grupos humanos y los derechos a la diferencia.

Podemos reconocer que se está ante la necesidad de renunciar sólo a satisfacernos con el desarrollo de una educación ciudadana reactiva y se gesta una educación ciudadana proactiva ante los desafíos de la sociedad del riesgo y de la vulnerabilidad que incluye a grupos humanos, pero también el medio ambiente y los recursos naturales. Esto exige la elaboración de nuevos mapas de organización del conocimiento de la realidad y de la época y hace más compleja las transformaciones de los mundos vitales originarios de la educación ciudadana

Tenemos por delante la tarea de explorar cómo se van desarrollando estos procesos analizar experiencias y prácticas que desde la innovación van

abriendo camino hacia la nueva educación ciudadana. Debemos saber: qué tipo de nuevas “disposiciones” se requieren desarrollar, en las instituciones que promueven la acción educativa, para generar respuestas ante los nuevos desafíos y desde qué tradiciones intelectuales podemos elaborar los conceptos que sustenten los nuevos aprendizajes.

De este punto de vista la educación ciudadana forma parte de la agenda de un nuevo movimiento orientado a la redefinición de las políticas del desarrollo y de las responsabilidades sociales de los diferentes sectores de la sociedad, en el cual se incluyan temas como la renovación de los roles y funcionamiento de las instituciones públicas, las relaciones entre los gobiernos y la sociedad civil, las reformas de los sistemas educacionales y de garantías sociales, las políticas orientadas a conseguir la sustentabilidad medioambiental del desarrollo, la ética de los emprendimientos económicos, la acción global para una nueva ciudadanía democrática y el fortalecimiento de las organizaciones ciudadanas para su práctica participativa en la democracia.

5.3 La “modernidad educativa” en cuestión: educación neo-paradigmática y pedagogía crítica ciudadana

En muchas de nuestras sociedades constitucionalmente democráticas (verbigracia la chilena), hablar de educación ciudadana sigue siendo un motivo conflictivo, genera debates políticos y jurídicos, disputas de memorias, controversias éticas y discusiones sobre los programas que los Estados deben implementar para promover, educar y respetar los derechos humanos en todas sus generaciones. Por ello, es pertinente reconocer que la educación en los derechos, en cuanto pedagogía ciudadana, es una tarea clave de la construcción efectiva de ciudadanía democráticas. Aún más: dado que el desarrollo político latinoamericano está aún en medio de una crisis de identificación política es crucial radicalizar el debate acerca de la orientación ética de la democratización y explorar las posibilidades de una educación ciudadana apta para devolver el crédito a las instituciones públicas, tanto en su rol de mediadoras como de garantes de los derechos humanos.

Nuestra crisis política es también de referentes globales. El distanciamiento entre la voluntad ciudadana generadora de autoridades y las dinámicas mercantiles y productivas a escala mundial hacen que el quiebre del sentido de la política tradicional sea completo.

El fin de la “tradición” en política es un fenómeno de alcance universal y ha dado lugar al concepto de “sociedad de riesgo”: no hay posibilidad de desplazar las incertidumbres hacia ningún lado; ni la ciencia, ni la religión, ni la misma política son capaces de dar, a las personas y a sus comunidades, respuestas ante la contingencia. De ahí el miedo, la despolitización y un

adelgazamiento de la ciudadanía.

En este contexto, pretendemos discutir la relación entre educación y ética para abrir agenda sobre los retos de la educación en los derechos humanos, en el contexto de reformas educativas contradictorias, que tratan de establecer normas y órdenes disciplinarias homogéneas y reducir el sistema educacional a un dispositivo para la capacitación instrumental, limitándose, de este modo, los cambios del sistema escolar a la apropiación compartimentada de las competencias básicas según grupos sociales; como consecuencia dejan a la mayoría al margen de la modernidad epistémica que se abre con la llamada sociedad del aprendizaje.

Vaya tarea que tenemos: estimular una educación inspirada en valores hasta ahora reconocidos universales y ciertos, en una época mercantilizada y de riesgo, en que se cuestiona pensar la política desde "fundamentos". Sin embargo, si bien estamos ante una declinación de la idea ilustrada de política y democracia, emergen movimientos que generan una circulación de aprendizajes y constituyen organizaciones auto reflexivas con un alto potencial hermenéutico, basados en redes sociales "sub-políticas" usando el lenguaje de Ulrich Beck.

Ante la pretensión de las tendencias tecnocráticas en educación, un verdadero racimo de actores y movimientos está armando un nuevo mapa disidente, también en la educación. Por ello, reformas educativas realizadas desde criterios ingenieriles se ven forzadas a dar pie atrás ante las demandas de participación de los actores involucrados. Las Reformas Educativas de los años noventa y en la primera década del siglo presente, centradas en modernizaciones curriculares y en la actualización de los recursos de la enseñanza, valoraron de manera tenue la educación ética transversal como una temática trascendente; sin embargo, la mirada crítica de estas reformas actualmente en curso han reconocido que todo cambio educativo remite en definitiva al asunto del valor ético del mismo siguiendo la tradición de la "educación democrática" iniciada con Dewey.

Por lo sostenido, nos interesa presentar lo que consideramos son los registros más proactivos para la construcción de la agenda de la educación ciudadana en la actualidad:

- La cuestión de un nuevo paradigma educativo centrado en la noción del "aprendizaje como derecho".
- La apropiación histórica de las diferentes fuentes de la educación ciudadana de este siglo, para construir una pedagogía crítica capaz de hacer de la educación en derechos humanos un ejercicio y un movimiento ciudadano.

-
- La propuesta de una pedagogía de la ciudadanía, que desde los debates éticos de la actualidad releve los valores de la solidaridad, la diferencia, la secularización de la razón y una cultura de la deliberación, como condiciones de la democracia.

5.4. Derechos humanos, ciudadanía y aprendizaje: posibilidades de un nuevo paradigma educativo.

La educación transversal de los derechos humanos en el sistema educativo debe ser un tema clave de la actual agenda del cambio educativo. Este reto no sólo se relaciona con los temas de reorganización curricular sino con las definiciones de sentido y de orientación de tal cambio.

Existe en curso, por lo demás, un debate crucial acerca de la institución escolar y sus posibilidades de responder a los requerimientos epocales. La escuela es hoy un espacio cuestionado, y reflexionar sobre su presente y futuro es una condición para abrir el debate al conjunto de la ciudadanía. Lo peculiar de esta cuestión es que existe un consenso extendido, según el cual la escuela no está cumpliendo satisfactoriamente la función de formar a las futuras generaciones en las capacidades que requiere el desempeño ciudadano en una sociedad globalizada y del conocimiento, productora aún de importantes brechas de acceso a bienes , a capital cultural y al ejercicio de los derechos humanos y ciudadanos , al mismo tiempo que, existe una significativa falta de consenso acerca de cuáles son o deben ser dichas capacidades y el alcance de su difusión .

Forma parte de este mismo consenso la idea de que el conocimiento constituye el factor más importante en la explicación y desarrollo de las nuevas formas de organización social y económica: se afirma que los recursos fundamentales para la construcción de capacidades ciudadanas y productivas de las personas serán la información, el conocimiento y las competencias para producirlos y procesarlos crítica y creativamente.

A nuestro entender la publicación y difusión del Informe realizado, a solicitud de la UNESCO, por la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, presidida por Jacques Delors , establece un hito paradigmático importante en el discurso educativo contemporáneo, estableciéndose el "enfoque de aprendizaje durante toda la vida" como un derecho humano. Bajo las demandas de los movimientos ciudadanos de, se ha configurado un cierto consenso para reconocer el requerimiento de la distribución social de los poderes y la exigencia de constituir una ciudad educadora consciente de las discriminaciones post-industriales, como condiciones de una democracia participativa y de calidad

Esta idea de una sociedad y de una educación sin exclusiones constituye

un fortalecido horizonte ético de la educación: los derechos humanos y ciudadanos y el valor de la ciudadanía se expresan como aprendizaje, pero no sólo como derecho a aprender, sino como posibilidad de cooperación, creación cultural, democratización del conocimiento y apertura a una manera solidaria de vivir.

Un antecedente adicional: también desde los años ochenta pasados se viene sosteniendo, en América Latina, el objetivo de fundar las reformas de la escuela sobre nuevos contratos que articulen calidad educativa, equidad, productividad y ciudadanía. Sin embargo, terminando la primera década del siglo XXI queda pendiente un asunto, cual es si acaso la actual escuela, que fue creada como la institución socializadora por excelencia, seguirá siéndolo en el futuro y si la sociedad del aprendizaje exigirá el mismo diseño institucional vigente hasta ahora. Es evidente, por otra parte, que los cambios productivos, sociales y comunicacionales han agotado el paradigma de una escuela capaz por sí sola de movilizar la sociedad y que sostenía como fin principal de la educación todo aquello que tenía utilidad práctica, por sobre la formación del individuo en cuanto sujeto-ciudadano(a).

En un período de primacía fáctica del "desarrollismo", como es el que vivimos, y de una lectura de la educación en cuanto herramienta del progreso y de la movilidad social de las personas, nuestra opción es plantear los desafíos educativos actuales (neo modernos o de una post modernidad de oposición) - es hacer educación desde un contrato que vincule la libertad, la formación de sujetos y la construcción de una ciudadanía democrática. Con este horizonte, cabe conceptualizar la educación en los derechos humanos como una educación para la ciudadanía, reponiendo la idea de escuela como una esfera comunicativa, y la pedagogía como un saber práctico orientado a reconstituir el sentido público de la educación.

5.5. Enfoques de una Pedagogía Críticas de la Ciudadanía.

La relación entre Pedagogía y Ciudadanía tiene su historia. En las sociedades desarrolladas la transformación acelerada de los públicos demandantes de educación y la ampliación de los derechos sociales reconocidos por el Estado, condujeron a la expansión de proyectos educativos tendientes a hacer viable la participación ciudadana. Versiones centradas en el fortalecimiento de la responsabilidad social de los individuos (pragmatismo liberal), en la formación de virtudes cívicas (republicanismo) y en el asociativismo ciudadano (comunitarismo crítico) produjeron el desarrollo de una educación ciudadana que llegó a la escuela bajo diversas modalidades y sujetos.

En los años sesenta, en estas mismas sociedades, emerge como contraparte de la ciudadanía liberal una noción de lucha social colectiva que da lugar a una nueva reflexión en torno a la construcción ciudadana de la democracia.

A partir de los años setenta, los nuevos movimientos sociales, especialmente el feminismo y el ecologismo político, sistematizaron un concepto libertario de ciudadanía, que entre otros resultados produjo el entendimiento de ésta como una forma de producción cultural plural. Se sostuvo que la formación de los ciudadanos debía asumirse como un proceso ideológico por medio del cual se construye la identidad de los sujetos individuales y colectivos, a la vez que experimentan relaciones con los demás, participando como actores en las redes ciudadanas

Esta versión de la ciudadanía produjo debates muy sustantivos en el contexto de las reformas educacionales de esos años, cuestionando las tendencias orientadas a eliminar la función cívica de la escuela y las definiciones de ésta centradas únicamente en la dinámica del mercado del trabajo.

El desarrollo de nuevos movimientos sociales, la expansión y el fortalecimiento de la educación popular y de la investigación-acción en las escuelas, la crisis de los estructuralismos y la emergencia de enfoques pedagógicos inspirados en la investigación cualitativa y en la hermenéutica, la sistematización de la "pedagogía crítica" y la "descentración" de la política convencional, que dio lugar a nuevas redes de aprendizaje y a la configuración de sujetos móviles e híbridos, ponen en el debate el asunto de la "ciudadanía de la diferencia", dando paso a un nuevo ciclo de la educación ciudadana y cuyas orientaciones más relevantes han sido:

- Proponer una educación de la diferencia, que valora el pluralismo y respeta los derechos de las minorías y de los diversos grupos culturales.
- Promover procesos de construcción de identidad desde los contextos particulares de cada sujeto individual o colectivo.
- Considerar las condiciones particulares de cada comunidad para ampliar la dinámica de producción de los derechos ciudadanos que surgen de las demandas propias de la "diferencia" (género, etnia, lengua, edad, etc.).
- Desarrollar no sólo un discurso de crítica, sino también de posibilidad, por tanto debe asociarse a dinámicas colectivas destinadas a crear nuevos órdenes.
- Constituir las escuelas como esferas públicas (esferas ciudadanas), y entender el gobierno escolar como fruto de relaciones de autogobierno y de proyectos educativos contruidos por el conjunto de los actores (docentes, estudiantes, familias, comunidades, etc.).
- Explicitar los proyectos educativos de las escuelas y generar procesos comunicativos destinados a evidenciar los valores sobre los cuales se desarrollará el proceso educativo.
- Promover los cambios educativos y curriculares no sólo como el resul-

tado de intervenciones técnicas, sino procesos de creación cultural y de afirmación de sujetos sociales autónomos.

- La profesionalidad de los educadores(as) se define de acuerdo a valores; ellos son sujetos, capaces de construir "estimativas éticas" en su trabajo, a la vez que se constituyen en actores de la sistematización del conocimiento y de los aprendizajes. Son profesionales de la acción y su maestría está en un saber -hacer pedagógico-.

De acuerdo a estas proposiciones la educación para la ciudadanía es:

- Una competencia histórica para concretar la ciudadanía como el atributo de calidad de la democracia, y en cuanto tal, actuar como mecanismo de perfectibilidad de los procedimientos institucionales democráticos.
- Un proceso de construcción de identidades colectivas (sujetos) que defienden, crean derechos y usan oportunidades para hacerlos reconocer en la sociedad y en las instituciones (fuente liberal).
- La formación de la "virtud y las capacidades cívicas", de la solidaridad y la responsabilidad pública de actuar y participación en los campos de la argumentación y de defensa de los derechos (fuente republicana).
- Una acción de proximidad a las víctimas de los quiebres y violaciones a los derechos humanos, es la expresión del cuidado y la solidaridad del otro(a) que sufre y es discriminado; es un voluntariado radical (fuente libertaria).
- La formación crítica y creación de capacidades para intervenir en la cultura productiva y en el mundo del trabajo (fuente pragmática clásica).
- Una pedagogía de la diferencia, en cuanto reacción a la versión totalizadora de la razón ilustrada, reconocimiento a la primacía de lo público y de las redes de poder existentes en todos los ámbitos de las relaciones humanas (fuente feminista).
- La formación ética que abre a una manera holística de pensar la llamada "sociedad de riesgo" y de la incertidumbre, la sustentabilidad ambiental de los procesos económicos y la justicia inter-generacional (fuente eco política).

5.6. Los Dilemas éticos de una Pedagogía Crítica de la Ciudadanía.

El debate ético actual ha planteado un asunto clave para el pensamiento educativo: el tema de la fundamentación, la normatividad, los criterios de verdad y las posibilidades de construir un lenguaje de consenso basado en principios de justicia. En vista de sostener una educación en derechos hu-

manos, y más globalmente, una educación para la ciudadanía, este debate es crucial: la naturaleza de toda reflexión educativa significa necesariamente un metalenguaje.

Según estas perspectivas la democracia dependería entonces de la capacidad de proximidad, sensibilidad y compasión de las personas por causas justas, los derechos humanos, por ejemplo, sin necesidad de recurrir a un discurso de fundamentos. Sin embargo, y sin obedecer a lógicas estructurantes, debemos reconocer que el neo-pragmatismo liberal plantea dilemas parecidos al de las versiones comunitaristas y republicanas de ética ciudadana. Ambas entienden la sociedad como un conjunto de ciudadanos(as) libres e iguales que se encuentran en un espacio público donde asumen su recíproca dependencia y construyen una voluntad libre y reflexiva de actuar. De esta forma, la política es una manera de inclusión social, pues desde la autonomía de los individuos se deberían construir consensos. Este ideal supone individuos virtuosos y participativos y siempre aspira y confía en una solución ética de los conflictos.

Pero el debate ético contemporáneo plantea también otra versión del asunto: el de la política deliberativa, que concibe a los ciudadanos(as) como sujetos de colectivas, procurando equilibrios de intereses y compromisos. Busca coherencia jurídica y justificación ética, racionamiento ético y racionamiento instrumental.

Esta ética ciudadana deliberativa reconoce la formación de una voluntad común a través de la elección racional de los medios, del uso de procedimientos democráticos que aceptan negociaciones y un discurso de fundamento sobre la justicia.

La pedagogía ciudadana debe explorar las posibilidades de radicalización de una política deliberativa como el tema de fondo de la discusión actual sobre educación ciudadana, orientándola a promover:

- La solidaridad, la participación en redes asociativas y el compromiso de "alteridad" en el ambiente cotidiano de las comunidades.
- El poder de argumentación, deliberación y desarrollo de una razón ciudadana cuyo titular es un sujeto (individual o colectivo) que se comporta como ciudadano activo y universal teniendo en el horizonte el discurso global de los derechos humanos.
- El cultivo de virtudes públicas que den impulso y crédito ético a la democracia como espacio de no-discriminación y de un habitar intercultural

5.7. Hacia un Programa de la Pedagogía Crítica Ciudadana.

En vista de abrir la agenda a los actores de las políticas de cambio educativo presentamos el siguiente programa temático de la pedagogía ciudadana. La pedagogía ciudadana debe

- entenderse como proceso de producción de identidades en relación a sistemas de poder, redes sociales e intercambio de saberes.
- construir una visión política que forme parte de una plataforma para revitalizar la vida pública democrática.
- nutrirse de una teoría ética que dé sentido a las circunstancias del sujeto y a sus prácticas sociales en redes de poder.
- construirse como una pedagogía de la diferencia de un modo políticamente transformativo. La pedagogía debe hacer de la "identidad" un lugar de la crítica de la historicidad del sujeto y de sus complejas posiciones ("diferencia compleja")
- elaborar un relato de la constitución de los sujetos y de la forma pública de manifestar su pluralidad.
- desarrollar una narrativa-a-construir desde lo contingente, lo cotidiano y lo histórico. Para esto, debe romper sus límites disciplinares y crear nuevas esferas para producir conocimientos.
- reformular el concepto ilustrado de razón, distanciándose de formas totalizadoras y esencialistas de razón que estén más allá de toda crítica..
- combinar el lenguaje de la crítica con el lenguaje de la posibilidad, junto con la teoría de los educadores(as) como intelectuales transformativos que ocupan sitios sociales en redes de poder
- llegar a ser una forma de actuación en los contextos locales y bajo formas de poder diferenciadas, sin embargo, combina el concepto de diferencia con la insistencia de la primacía de lo político y de las redes particulares de organización del poder.
- Remitirse a identidades constituidas de narrativas múltiples y hace más compleja la diferencia, en la medida que amplía la red de análisis de los tejidos del poder, y nos obliga a actuar y pensar hermenéuticamente.
- Construir una cartografía de las posibilidades de teorizar la relación entre identidad (discurso), poder y diferencia desarrollando una pedagogía crítica-hermenéutica haciendo convergentes "crítica" y "construcción de sentidos y horizontes de posibilidad" en la tarea de educar sujetos auto y heterónomos sustentados en consideración radical de las políticas de alteridad o "demo-diversas"

Conclusiones:

SIEMPRE PROVISORIAS Y EN PROCESO.

Al culminar este texto, no así la continuidad de la práctica y la teorización de la Pedagogía Crítica, quisiéramos reiterar algunas precisiones conceptuales y opcionales que hemos desarrollado en este texto, ello como una conclusión provisoria que sistematiza un resumen de estos aportes y hallazgos que hemos mostrado.

1. En primer lugar, la necesidad de enfatizar los fundamentos onto-epistemológicos, ético-sociales y educacionales de la Pedagogía Crítica, situada en América Latina y desarrollada en las experiencias exitosas y la reflexión que realizan sus actores involucrados. Con este texto hemos avanzado en la definición de un perfil de características necesarias y básicas que hemos recogido del pensar crítico latinoamericano. Recordemos que en este texto hemos resumido algunos planteamientos teóricos de Paulo Freire, Orlando Fals Borda, Boaventura de Sousa Santos, Augusto Salazar Bondy, Rodolfo Kusch, Enrique Dussel, Marcos Raúl Mejía, Edgardo Lander, Dermeval Saviani, Moacir Gadotti, Rolando Pinto, Donatila Ferrada y Hugo Zemelman, principalmente, que se refieren a la construcción del sujeto epistémico-social y a la elaboración de una epistemología de la liberación, que sin duda requieren de nuevos aportes y filtros provenientes de nuevas prácticas y reflexiones pedagógico críticas, en América Latina. Pero ya está este Marco Teórico, en lo fundamental.
2. En segundo lugar, está la preocupación por los saberes epistemológicos y pedagógicos necesarios que deben poseer y dominar los educadores

populares críticos. Aquí coincidimos con varios de esos pensadores críticos latinoamericanos de que “no hay pedagogía crítica sin educadores críticos” (P. Freire; M. Gadotti; M.R. Mejías; R. Pinto; etc.). En este sentido, particularmente Marcos Raúl Mejía y Rolando Pinto, hablan de un Educador que sea capaz de gestionar el conocimiento crítico-transformador en la acción formativa. Algunos rasgos generales y básicos que hemos señalado a lo largo de este texto y que habría que profundizarlos, sin duda, lo muestran como un sujeto de la transformación de su práctica y en ella, como superación de los obstáculos estructurales y subjetivos que se le presentan en su acción formativa crítica.

3. En tercer lugar, también la posibilidad de trascender la pragmática pedagógica y desde los fundamentos que hemos propuesto en los capítulos anteriores, poder configurar un marco de capacidades y habilidades comunicativas del docente, que lo lleve a constituirse en un gestor del conocimiento crítico, que permita fijar los rasgos cognoscitivos, valóricos y pedagógicos que dan identidad latinoamericana a las capacidades y habilidades del ser docente crítico situado. Para esto nuevamente insistir en la necesidad de aprender de las prácticas formativas que realizan los educadores populares latinoamericanos y que hemos tratado de mostrar, principalmente en los Capítulos III y IV de este texto.
4. En cuarto lugar, aprender de las prácticas de su propia construcción/formación como profesionales comprometidos con sus eventuales educandos y como pedagogos de la intersubjetividad, de estos educadores populares latinoamericanos. Este aspecto lo hemos relevado en el Capítulo IV y pensamos que es muy urgente que las instituciones formadoras de profesionales de la educación, que piensen en la necesidad de diferenciar en la formación inicial y continua de profesores, su opción por la

Pedagogía Crítica, reflexionen colectivamente, con todos los estamentos universitarios y en cada colectivo de carreras pedagógicas, sobre dos situaciones complejas y contradictorias que tiene la formación de profesores en Chile: por un lado, la necesidad de tomar conciencia de la tradición de formar educadores para que transfieran conocimientos disciplinarios o valores socialmente imperativos y que es la casi totalidad de ofertas que realizan las Universidades Públicas y Privadas de América Latina; y por otro lado, la necesidad de pensar en una formación de profesores centrado en el aprendizaje socialmente significativo, lo que conlleva a la idea del educador "gestor del currículo",

Esto llevaría, necesariamente, a que se revise la arquitectura curricular de cada carrera, definiendo perfiles actualizados de los egresados en una relación de definir las características (capacidades y habilidades) crítico-transformativas que debiesen tener estos; entre otros aspectos que habría que considerar, a mi juicio, son las prácticas continuadas de los estudiantes de pedagogía y el contenido que debiesen tener esas prácticas, que no puede ser sólo replicas de lo aprendido en el aula académica, sino que investigaciones de involucramiento de actores populares en la búsqueda del conocimiento aplicado. También el Área de la Formación en Fundamentos de la Educación, debiese estructurarse como un sector multi-disciplinario y multi e inter- cultural, que permita a los sujetos en formación descubrir, comprender y saber decidir en los espacios institucionales y de aula, como ejercicio de su autonomía profesional.

Por último, no quisiera terminar este texto sin expresarles mi sentimiento e interés de querer formar parte de una obra colectiva de educadores que compartimos la Pedagogía Crítica como un nuevo referente para la educación pública en nuestra América Latina. Tenemos la convicción más profunda que un texto sobre la "Pedagogía Crítica Latinoamericana", desde una

“mirada epistemológica del Sur”, no puede tener conclusiones definitivas; tal posibilidad sería una negación de la construcción crítica, pero además una arrogancia muy poco crítica, ya que sería pensar que lo que aquí planteamos es la verdad de una acción teórica y práctica en construcción.

Este texto lo hemos concebido como una responsabilidad de fijar nuestra posición sobre la necesidad de construir una Pedagogía Crítica Latinoamericana, desde la práctica de la Educación Popular y de las experiencias pedagógicas de los movimientos sociales, con un claro propósito epistemológico de sistematizar una alternativa pedagógica.

Por lo mismo anterior, también este texto lo hemos pensado como un reconocimiento a la contribución teórica y práctica que están haciendo en la formación, los educadores-as populares críticos latinoamericanos. Y este tributo y reconocimiento es sobre todo al esfuerzo que éstos hacen por innovar y resistir con sus nuevas prácticas educativas, a toda la invasión etnocentrista técnico-instrumental que nos imponen los sectores dominantes y los tecnócratas latinoamericanos que siguen instalando la ambigüedad del sin sentido a nuestra educación pública.

Y esto es lo relevante de este texto: situados en la posibilidad de la liberación de los sectores subordinados latinoamericanos de cualquier manifestación de dominación, de explotación, discriminación o de ausencia, silencio y omisión de sus saberes y posibilidades vitales, nos identificamos con su “escritura” y sus estrategias de Vida conjuntamente con la diversidad de portadores de propuestas críticas/transformadoras para la educación que trabajan en nuestro continente.

Referencias

- 1.- APEL, K.O.(1997). **Discurso y Comportamiento**. Editorial TECNOS S.A., Madrid (España).
- 2.- AREYUNA, B. (2003). "Balance y perspectiva del Movimiento de Pedagogía Crítica". En: **Revista Paulo Freire, Segundo Semestre de 2004**, Academia de Humanismo Cristiano, Santiago (Chile).
- 3.- ASSAÉL, J. (2009). "Los 10 años del Movimiento Pedagógico". En: **Revista Docencia, N° 39, Año XIV**, Colegio de Profesores de Chile A.G. Santiago (Chile)
- 4.- BARANTARLO Y ZEDANSKY, A. (2002). **Investigación-Acción una didáctica para la formación de Profesores**. Castellano Editores S.A., México.
- 5.- BERNSTEIN, B. (1998). **Pedagogía, Control Simbólico e Identidad**. Ediciones Morata S.L., Madrid (España).
- 6.- BERRUECOS, L. (1976), **El compadrazgo en América Latina: análisis antropológico de 106 casos**, México
- 7.- CALVO PÉREZ, J. y GODENZZI, J.C. (1997). **Multilingüismo y Educación Bilingüe en América y España**. Centro de Estudios Regionales Andinos "Bartolomé de Las Casas", Cusco (Perú).
- 8.- CASTELLS, M. (1973). "Movimiento de pobladores y lucha de clases en Chile". En: **Revista EURE, CIDU, Vol.III, N° 7, Abril de 1973**, Santiago (Chile).

- 9.- CASTELLS, M. et al. (1972). "Reivindicación urbana y lucha política: los campamentos de pobladores en Santiago de Chile". En: **Revista EURE, CIDU, Vol. II, N° 6**, Santiago (Chile).
- 10.- CASTELLS, M. (2005). **Globalización, desarrollo y democracia**: Chile en el Contexto Mundial. Fondo de Cultura Económica Ediciones, Santiago (Chile).
- 11.- DE SOUSA SANTOS, B. (2008). **Conocer desde el Sur**. Para una Cultura Emancipatoria. Plural Editores, La Paz (Bolivia).
- 12.- DE SOUSA SANTOS, B. (2009). **Una Epistemología del Sur**. Siglo XXI Editores, México.
- 13.- DE SOUSA SANTOS, B. (2010). **Descolonizar el saber, reinventar el poder**. TRICE Editorial, Montevideo (Uruguay).
- 14.- DUCH, LL. y MÉLICH, J.C. (2005). **Escenarios de la Corporeidad**. Antropología de la vida cotidiana. Editorial TROTTA, Barcelona (España).
- 15.- DUSSEL, E. (1972). **Para una ética de la Liberación Latinoamericana**. Siglo XXI Editores S.A. Buenos Aires (Argentina).
- 16.- DUSSEL, E. (1974). **Método para una Filosofía de la Liberación**. Salamanca Ediciones, Buenos Aires (Argentina).
- 17.- DUSSEL, E. (1980). **Filosofía Ética Latinoamericana**. Editorial C.E.D., 4 Tomos, Bogotá (Colombia).
- 18.- DUSSEL, E. (Compilador, 1994). **Debate en torno a la ética del discurso de K. Apel**. Siglo XXI Editores S.A., México.

- 19.- DUSSEL, E. (1998). **Ética de la Liberación en la edad de la Globalización y la Exclusión**. Editorial TROTTA, 2ª Edición, Madrid (España).
- 20.- DUSSEL, E. (2011). **Filosofía de la Liberación**. Fondo de Cultura Económica, Colección Breviarios. 6ª Edición en Castellano, México.
- 21.- DURNSTON, J. (2002). **El Capital Social Campesino en la Gestión del Desarrollo Rural**. Díadas, equipos, puentes y escaleras. Libros CEPAL, Santiago (Chile).
- 22.- ESTERMANN, J. (1998). **Filosofía Andina**. Estudio Intercultural de la Sabiduría Autóctona Andina. Ediciones ABYA-YALA, Cusco (Perú).
- 23.- FALS BORDA, O. (1979). **Por la praxis**. El problema de cómo investigar la realidad para transformarla. Ediciones Tercer Mundo, Bogotá (Colombia).
- 24.- FALS BORDA, O. (2001). **Transformaciones del conocimiento social aplicado**: lo que va de Cartagena a Ballarat. Instituto de Estudios Políticos y Relaciones Internacionales – IEPRI, Universidad Nacional, Bogotá (Colombia).
- 25.- FERRADA, D. (2001). **Curriculum Crítico Comunicativo**. El Roure Editorial S.A., Colección Apertura, Barcelona (España).
- 26.- FERRADA, D. (2012). **Construyendo Escuelas, Compartiendo Esperanzas**. La Experiencia del Proyecto "Enlazando Mundos". Editorial UCSC, Concepción (Chile).
- 27.- FIGUEROA, M. (2011). Jorge Millas. **El valor de pensar**. Ediciones Universidad Diego Portales, Colección Pensamiento Contemporáneo, Santiago (Chile)
- 28.- FIORI, E.M. (1992). **Educacao e Politica**, I&PM Editores, Porto Alegre (Brasil)

- 29.- FOLLARI, R. (2000), **Epistemología y Sociedad**: acerca del debate contemporáneo de la Educación. Homo Sapiens Ediciones, Rosario (Argentina).
- 30.- FREIRE, P. (1969). **La Educación como práctica de la libertad**. Tierra Nueva, Montevideo (Uruguay).
- 31.- FREIRE, P. (1970). **La Pedagogía del Oprimido**. Siglo XXI Editores S.A., México.
- 32.- FREIRE, P. (1993). **Pedagogía de la Esperanza**. Siglo XXI Editores S.A., México.
- 33.- FREIRE, P. (1997). **Pedagogía de la Autonomía**. Siglo XXI Editores S.A., México.
- 34.- FREIRE, P. y SHOR, I. (2011). **Medo e Ousadia no cotidiano do professor**. Editora Paz e Terra, Sao Paulo (Brasil).
- 35.- GADOTTI, M. (1980). **Educaco e Poder**. Introducao a Pedagogia do Conflito. Cortez Editora, Autores Associados, Sao Paulo (Brasil).
- 36.- GADOTTI, M. (1990). **Educacao contra a Educacao**. Cortez Editores, Sao Paulo (Brasil).
- 37.- GADOTTI, M. (1989). **Convite a leitura de Paulo Freire**. Editora Scipione, Sao Paulo (Brasil).
- 38.- GADOTTI, M. (2003). **Perspectivas actuales de la Educación**. Siglo XXI Editores, Buenos Aires (Argentina).
- 39.- GAJARDO, M. (1998). **La Educación Popular en América Latina**. Ediciones PIIIE, Santiago (Chile).

- 40.- GODENZZI, J. C. (1994) **La organización social de los Incas**. Centro Bartolomé de Las Casas, Cusco (Perú).
- 41.- GOMEZ, S.M. y ZEMELMAN, H. (2006). **La Labor del Maestro: formar y formarse**. Editorial PAX, Colección Pedagogía Dinámica. México.
- 42.- GONZALEZ, G. (2007). "La Filosofía de la Liberación de Enrique Dussel". En: **Revista Filosofía A Parte Rei, N° 49**, México.
- 43.- GONZALEZ GAZQUÉS, G. (1989). "Cultura y Sujeto Cultural en el pensamiento de Rodolfo Kusch". En: Azay, Eduardo (Compilador). **Kusch y el Pensamiento desde América**. Centro de Estudios Latinoamericanos. Buenos Aires (Argentina).
- 44.- GRUNDY, Sh. (1991). **Producto o praxis del Currículo**. Editorial MORATA S.L., Colección Pedagogía, Madrid (España).
- 45.- HORKHEIMER, M. (1972). **Critical Theory: Selected Essays**. New York: Herder y Herder.
- 46.- HABERMAS, J. (1986). **Conocimiento e Interés**. TAURUS Humanidades, Madrid (España).
- 47.- HABERMAS, J. (1988). **Teoría de la Acción Comunicativa**. Tomos I y II. 2ª Edición. TAURUS Humanidades. Madrid (España).
- 48.- HABERMAS, J. (1999). **Facticidad y Validez**. Editorial TROTTA, Madrid (España).
- 49.- JACKSON, G. (2013). **El país que soñamos**. Random House Mondadori S.A, Colección DEBATE, Santiago (Chile).
- 50.- KUSCH, R. (1999). **América Profunda**. Editorial Biblos, Buenos Aires (Argentina).

- 51.- LANDER, E. (1997). **La democracia en las Ciencias Sociales Latinoamericanas Contemporáneas**. Colección Bibliográfica FOBAL-CS, Universidad Central de Venezuela, Caracas.
- 52.- LANDER, E. (Compilador, 2005). **La Colonialidad del saber: Eurocentrismo y Ciencias Sociales. Perspectivas Latinoamericanas**. Libros CLACSO, Buenos Aires (Argentina).
- 53.- LANDER, E. (2006). **La Ciencia Neoliberal**. Ediciones de la Universidad Central de Venezuela, Caracas.
- 54.- LANDER, E. (2011). "Pensamiento Crítico Latinoamericano: la impugnación del Eurocentrismo". En: **Revista de Sociología, Centro de Investigación y Formación de Movimientos Sociales Latinoamericanos**, Santiago (Chile).
- 55.- MACHADO, J.P.; M.C. SANTOS Y R. FERREIRA, Organizadores (2004). **Etnomatemática: papel, valor e significado**, Editora ZOUK, Porto Alegre, R.S. (Brasil)
- 56.- MARIÁTEGUI, J.C. (1979). **Siete Ensayos de Interpretación de la realidad peruana**. Editorial Biblioteca Ayacucho, Caracas (Venezuela).
- 57.- MATOS MAR, J. (1977). **Marginalidad Rural, Educación y Multilingüismo en el contexto de reformas políticas**. El caso Peruano. DEALC, Buenos Aires (Argentina).
- 58.- MATURANA, H. (1997). **Amor y Juego**. Fundamentos Olvidados de lo Humano. Cuatro Vientos Editorial, Santiago (Chile).
- 59.- MATURANA, H. (1992). **El sentido de lo Humano**. Hachette Ediciones, Santiago (Chile).

- 60.- MCFALL, S. Compiladora (2001). **Territorio Mapuche y Expansión Forestal**. Instituto de Estudios Indígenas, Universidad de la Frontera, Ediciones Escaparate, Temuco (Chile)
- 61.- MEJÍA, M.R. y AWAD, M. (2003). **Educación Popular Hoy**. En Tiempo de Globalización. Ediciones Aurora, Bogotá (Colombia).
- 62.- MEJÍA, M.R. (2006). **Educación (es) en la (s) globalización (es)**. Entre el pensamiento único y la nueva crítica. Ediciones "Desde Abajo", Biblioteca Vértices Colombianos, Bogotá.
- 63.- MEJÍA, M.R. (2011). **La (s) escuela (s) de la (s) globalización (es)**. Entre el uso técnico instrumental y las educomunicaciones. Ediciones "Desde Abajo", Biblioteca Vértices Colombianos, Bogotá.
- 64.- MEZA, I.; PINTO, R.; Pascual, E.; Erazo, S.; Osandón, L. y Galaz, A. (2001). "La política de producción curricular en la reforma educativa chileno de los noventa". **Boletín de Investigación Educativa**, Vol. 16, Facultad de Educación, PUCCH. Pág. 307 a 324.
- 65.- MEZA, I.; PINTO, R. y Pascual, E. (2005) "La influencia de variables institucionales y profesionales en los niveles de contextualización curricular de centros escolares", **Boletín de Investigación Educativa**, Vol.20, N°1, Junio de 2005. P.125 a 156.
- 66.- MEZA, I.; PINTO, R.; Guzmán, M.A. y Pascual, E. (2006) "Contextualización curricular a nivel del aula" **Revista PAIDEIA**, Vol. 39, Facultad de Educación, Universidad de Concepción, Junio 2006.
- 67.- MEZA, I.; PINTO, R.; Guzmán, M.A. y Pascual, E. (2007). "La contextualización como estrategia de construcción curricular". **Boletín de Investigación Educativa**, Vol. 22, N° 1; Págs. 209 a 231.
- 68.- MILLA, J. (1943). **Idea de la individualidad**. Prensa Universidad de Chile, Santiago (Chile).

- 69.- MILLA, J. (1962). **El desafío espiritual de la sociedad de masas**. Editorial Universitaria, Santiago (Chile).
- 70.- MOURA, C. (1994). **Dialetica Radical do Brasil Negro**. Editora ATICA, Sao Paulo (Brasil).
- 71.- MOURA, C. (1999). **Sociología do Negro Brasileiro**. Editora ATICA, Sao Paulo (Brasil).
- 72.- NUÑEZ, C. (2007). **El Pablo que no conocí**. Ediciones CEAAL, Guadalajara (México).
- 73.- ORTEGA, F. (2011). "Tomen lo bueno, dejen lo malo: Simón Rodríguez y la Educación Popular". En: **Revista de Estudios Sociales N° 38**, Bogotá (Colombia).
- 74.- OSORIO, J. y RUBIO, G. (2007). **La Calidad. Reflexividad, Investigación Acción y Enfoque Indicial en la Educación**. Escuela de Humanidades y Política. Valparaíso
- 75.- OTEIZA, E. (1997). "30° Aniversario de CLACSO, una experiencia latinoamericana de Investigación Colaborativa en Ciencias Sociales". **XVIII Asamblea General de CLACSO, Discurso del Director**. Buenos Aires (Argentina).
- 76.- PICÓN, C. (1983). **Educación de Adultos en América Latina: una visión situacional y estratégica**. Ediciones de CREFAL, Colección Retablo de Papel, Pátzcuaro (México).
- 77.- PINTO CONTRERAS, R. (1994). **Extensionista Rural como educador**. Cuadernos PIIIE, Santiago (Chile).
- 78.- PINTO CONTRERAS, R. (2005). "El docente como profesional del Currículo". En: **EXTRAMUROS N° 6, Revista de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación**, Santiago. Págs. 65 a 90

- 79.- PINTO CONTRERAS, R. (2007). "Educación y Desarrollo: relación permanente en la práctica, conceptos equívocos y diferentes en los discursos políticos". En: **Revista REXE, Vol. 6, N° 11**, Enero de 2007, Universidad Católica de la Santísima Concepción (Chile). Págs. 49 a 68.
- 80.- PINTO CONTRERAS, R. (2008). **El Currículo Crítico en la Educación Latinoamericana**. Una Pedagogía que busca su rumbo. Ediciones Universidad Católica, Colección "Libros de Apoyo Docente", Santiago (Chile).
- 81.- PINTO CONTRERAS, R. y colaboradores (2011). **Matriz del Diseño Curricular para la Escuela Básica "Kom Pu Lof Ñi Kimeltuwe", de Lago Budi, Llaguepulli**. UNESCO/IESALC/UMCE, Ediciones UMCE
- 82.- PINTO CONTRERAS, R. (2012). **Un camino que encuentra su rumbo**. Innovaciones pedagógicas y Curriculares en la Educación Latinoamericana. Editora Académica Iberoamericana, Madrid (España).
- 83.- PINTO CONTRERAS, R. (2012). **Principios Filosóficos y Epistemológicos del Ser Docente**. CECC/SICA Ediciones, Volumen 60, Colección Pedagógica Formación Inicial de Docentes Centroamericanos de Educación Primaria o Básica. San José, (Costa Rica)..
- 84.- PONCE, A. (1930). **Educación y Lucha de Clases**. Editorial Nueva Década, Buenos Aires (Argentina).
- 85.- POZO, J. (2010) **Acerca de la construcción de aprendizajes**: sentidos y contrasentidos. En: **Revista Pensar Pedagógico**, Universidad de Cmagüe, (Argentina).
- 86.- PREAL (2009). **Reformas Pendientes en la Educación Secundaria**. Fondo de Investigaciones Educativas, Santiago Cueto Editor, Santiago (Chile).
- 87.- PUIGGRÓS, A. (1984). **La educación popular en América Latina**. Orígenes, polémicas y perspectivas. Editorial Nueva Imagen, México.

- 88.- RIBEIRO, DARCY (1988) **Indianidades y Venutopías**, Ediciones del Instituto Nacional Indigenista, Quito, (Ecuador).
- 89.- RODRIGUEZ, SIMON (1988). **Obras Completas**. Ediciones del Congreso de la República, Universidad Central de Venezuela, Caracas.
- 90.- RUIZ SCHNEIDER, C. (1989). **Escuela, política y democracia**. El caso de Chile en el siglo XIX. Realidad Universitaria Ediciones, N° 7, CERC, Academia de Humanismos Cristiano, Santiago (Chile).
- 91.- RUIZ SCH., C. (2010). **De la República al Mercado**: ideas educacionales y políticas en Chile. Ediciones LOM, Santiago (Chile).
- 92.- RUIZ SCH., C. (2011). "Notas sobre el concepto de lo público y el modelo educacional chileno". En: **Revista Docencia, N° 44, Año XVI**, Colegio de Profesores de Chile A.G., Santiago. Pp. 4 a 13.
- 93.- SALAZAR BONDY, F. A. (1967). **¿Existe una Filosofía en nuestra América?**. Siglo XXI Editores S.A., México.
- 94.- SALAZAR BONDY, F.A. (1976). **El proceso de la instrucción pública**. Biblioteca AMAUTA, Lima (Perú).
- 95.- SAVIANI, D. (1980). **Educacao: do senso comum à consciencia filosófica**. Autores Associados Editora, Sao Paulo (Brasil). 18° Edicao.
- 96.- SAVIANI, D. (1991). **Pedagogia Histórico-Crítica**. Autores Associados Editora, Sao Paulo (Brasil). 11ª Edicao.
- 97.- SAVIANI, D. e OUTROS (1973). **Filosofía da Educacao Brasileira**, Paz e Terra Edicoes, Sao Paulo (Brasil).
- 98.- SERGIO, M. (2003). **Alguns olhares sobre o corpo**. Instituto Piaget, Lisboa (Portugal).

- 99.- SERGIO, M. (2006). "Motricidad Humana ¿Cuál es el futuro?". En: **Pensamiento Educativo N° 38**, PUCCH, Santiago (Chile).
- 100.- VASCONI, T.A. (1972). **Ideología, Lucha de Clases y Aparatos Educativos en el Desarrollo de América Latina**. Editorial Latina Ltda. Bogotá (Colombia).
- 101.- VAILLANT, D. (2004). **Construcción de la Profesión Docente en América Latina**. Tendencias, temas y debates. PREAL, 1era.y 2da. Partes. Santiago (Chile).
- 102.- VILLALOBOS, M. (2010). **Ciencia Social como crítica social**. La revolución epistemológica d Karl Marx. LOM Ediciones, Colección Ciencias Humanas. Santiago (Chile).
- 103.- VITALE, L. (1984). **Historia General de América Latina**. 4 Tomos. Ediciones de la Universidad Central de Venezuela, Caracas (Venezuela).
- 104.- VITALE, L. (2009). **Los principales períodos de la Historia de América Latina**. Contribución al debate del Bicentenario. LOM Ediciones, Santiago (Chile).
- 105.- ZEA, L. (1993). **Fuentes de la Cultura Latinoamericana**. Fondo de Cultura Económica, México.
- 106.- ZEMELMAN, H. (1998). **Sujeto: existencia y potencia**. ANTHROPOS Editorial, Barcelona (España).
- 107.- ZEMELMAN, H. (2005). **Voluntad de Conocer**. El sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico. ANTHROPOS Editorial, Barcelona (España).

Rolando Pinto Contreras

Es Profesor de Estado en Filosofía, se especializó en Sociología del Desarrollo y es Doctor en Ciencias de la Educación, en la Universidad Católica de Lovaina (Bélgica). Es chileno y su trabajo académico en los últimos 30 años ha sido la "formación de profesionales de la Educación", tanto a nivel inicial (Pregrado como Postgradual) en la Pontificia Universidad Católica de Chile y la Universidad Metropolitana en Ciencias de la Educación (1978-2008), también ha trabajado como Profesor Invitado en varias Universidades Latinoamericanas y Europeas. Tanto en la docencia universitaria como en la investigación educacional ha trabajado sobre "fundamentos epistemológicos críticos de la Educación y el Currículo Chileno y Latinoamericano".

Entre su publicaciones se encuentran 5 libros con Comités Editoriales y más de 200 artículos en Revistas de Corriente Principal o indexadas.

Actualmente trabaja de manera independiente, asesorando proyectos de construcción de Currículo Crítico Emergente y la formación de educadores de adultos, con poblaciones vulnerables. Su correo electrónico actual es: rolopintocontreras@gmail.com

Jorge Osorio Vargas

Educador e historiador chileno. Licenciado en Historia de la Universidad Católica de Valparaíso y Diplomado de Post Graduación en Derechos Humanos y Desarrollo del Instituto de Estudios Sociales (ISS) de La Haya. Docente e investigador en ámbitos como la Educación Popular, Educación y de Adultos, Educación para los Derechos Humanos y la Ciudadanía, Investigación-Acción, Pedagogía Crítica. Ex Secretario General y Presidente del Consejo de Educación de Adultos de América Latina (CEAAL). Autor de libros y publicaciones en sus materias de trabajo. Actualmente es docente de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Playa Ancha y de la Escuela de Psicología de la Universidad de Valparaíso.

