

*Para construir una educación latinoamericana.
El pensamiento pedagógico y curricular de Rolando Pinto¹*

Valentina Parra Lavín

Resumen

En este artículo destacamos el valor que para el campo de la Pedagogía Crítica significan las experiencias y la capacidad reflexiva con que Rolando Pinto se ha enfrentado a la praxis educativa. Abordamos su planteamiento con el propósito de generar un marco de referencia conciso sobre las líneas teóricas y de acción que planteó el educador chileno, para enfrentarnos a la construcción de la verdadera perspectiva educacional *desde y para* América Latina. Partimos de la certeza que su pensamiento emergió desde la metodología “reflexión-acción” (Pinto) y la “lectura del mundo” (Freire) materializándose en las obras seleccionadas donde aborda las características de la “pedagogía, el currículo y el docente crítico situado”, permitiéndonos identificar, comprender y sistematizar los tres ejes estructurales de la propuesta para su posterior valoración. Serán las comunidades educativas críticas-latinoamericanas que reconocerán ámbitos y acciones necesarias para transformar la educación impuesta.

Palabras claves: Rolando Pinto - Pedagogía Crítica - Paradigma educativo latinoamericano - Práctica educativa.

Autora

Valentina Parra Lavín

Profesora de Historia y Geografía, Universidad de Chile. Correo electrónico: vparralavin@gmail.com

Fecha de recepción de artículo: 24 de agosto de 2016

Fecha de aceptación de artículo: 22 de noviembre de 2016

¹ Versión corregida de la investigación realizada en Seminario “*Pensamiento Pedagógico Latinoamericano: exploraciones contemporáneas*”, conducente a Título Profesional de Profesor(a) de Educación Media con mención en Historia y Geografía, Universidad de Chile (agosto, 2016).

“...la educación es el procedimiento mediante el cual las clases dominantes preparan en la mentalidad y la conducta de los niños las condiciones fundamentales de su propia existencia. [...] La clase que domina materialmente es la que domina también con su moral, su educación y sus ideas”²

INTRODUCCIÓN

En la América Latina decimonónica, la educación del populacho fue aceptada por la clase dominante como una cuestión de la modernidad cultural a la que debían poner atención cuando le evidenciaron como potencial de instrumentalización de mentalidades a favor de sus propósitos, perpetuando la subyugación de los pobres a través de la transmisión de contenidos culturales seleccionados e intencionados. Herramienta fundamental para concretar la “comunidad imaginada”³ y la deseada “gobernabilidad”⁴ que en definitiva harían posible la proyección de su legitimidad. Siendo el efectivo desarrollo y logro de sus intenciones políticas y económicas la gran razón de las proyecciones de acciones contra la “barbarie” encubriéndole en discursos de necesidad “civilizatoria” del populacho⁵. Cuestión presente transversalmente en nuestra historia ya que los especialistas podrían remontar sus investigaciones al periodo colonial para dilucidar los propósitos de la educación impuesta a la población indígena y criolla, evidenciando su funcionalidad en los diversos proyectos políticos, económicos y culturales que la metrópolis desarrolló desde el siglo XVI en el territorio invadido⁶. También, trasladando el análisis en perspectiva contemporánea se evidenciarían los marcos “democratizadores” de la educación

² Aníbal Ponce, *Educación y Lucha de Clases* (España: Edición del Partido Comunista Obrero Español: 1972):110 (versión digital). Cursivas en original.

³ Benedict Anderson, *Imagined Communities. Reflections on the Origin and Spread of Nationalism* (London y New York: Ed. VERSO, 1983).

⁴ Gabriel Salazar y Julio Pinto, *Historia Contemporánea de Chile I. Estado, legitimidad, ciudadanía* (Santiago de Chile: LOM, 2010).

⁵ Domingo Faustino Sarmiento, *Civilización y barbarie* (Santiago de Chile: Progreso, 1845).

⁶ Amanda Labarca, *Historia de la enseñanza en Chile* (Santiago de Chile: Imprenta Universitaria, 1939); Miguel Lecaros, “Los orígenes de la educación en el Reino de Chile”, *Cuadernos Chilenos de Historia de la Educación*, 1 (2013): 7-25; Mario Orellana, 2012, *Chile en el siglo XVI: aborígenes y españoles*. 3ra Edición, Editorial Librotecnia y Universidad del Pacífico; Sol Serrano, Macarena Ponce de León y, Francisca Rengifo, *Historia de la Educación en Chile (1810-2010)* (Santiago de Chile: Editorial Taurus, 2012), Tomás Thayer, “La instrucción en Chile durante el siglo XVI”, *Revista chilena de Historia y Geografía*, 1 (1911): 81-99.

latinoamericana puestos al servicio del empresariado y del “todo poderoso Mercado”.⁷ Por ello, sostenemos que los procesos educativos de la región se sujetan a *una* característica: la herencia colonial occidental que pretende mediante la instrucción/enseñanza transferir su cultura por medio de “saberes universales” al ser necesario legitimar su dominio sobre los pueblos oprimidos. Matriz hereditaria que pese a los diversos procesos de reformas educativas del siglo XX y el actual⁸, no ha sido en absoluto trastocada, en más, ni siquiera le ponen en cuestión.

La universalización cultural desde la educación se encuentra intrínseca en principios kantianos y durkhenianos. En la *ética universal* del alemán Immanuel Kant (1724-1804) se asume por valores sociales universales aquellos que, taxativamente, han de organizar la moral de un pueblo independientemente de su tiempo histórico, escenarios de desarrollos y/o condiciones de realidad contextual por el solo hecho de pertenecer al complejo socio-cultural desde el nacimiento. Por consiguiente, América Latina posee existencia solo desde *el descubrimiento de América*; naciendo por la acción de Europa para formar parte de occidente y debiendo someterse al cumplimiento de la moral del pueblo que le ha dado existencia⁹. Y, en el *paradigma socializante* de Emile Durkheim (1878-1856) la única manera para que se desarrolle el correcto funcionamiento de la sociedad moderna es mediante la mantención y perpetuación, con gran recelo, de la moral-ética cultural del pueblo en cuestión. Para su propósito, la institución social de la Escuela que homogeneizará en los valores culturales a cada uno de los miembros de la sociedad, velando por su trascendencia social¹⁰.

Pese al brutal sometimiento con que se ha impuesto la moral occidental en Nuestra América, las diferencias históricas, sociales y culturales continúan vigentes, cabiendo preguntarnos ¿es posible plantear una perspectiva educativa con capacidad de romper la presencia de occidente en los procesos formativos con propósito de recuperar la moral-ética del Pueblo Latinoamericano?, ¿cuáles serían las consecuencias para el paradigma educativo dominante si América Latina reclamase por ética universal la moral que surge desde sus

⁷ Rolando Pinto, “Sentidos y contrasentidos en la educación chilena actual”, *Foro Educativo* 20 (2012): 13-28. Carlos Ruiz, *De la República al Mercado: ideas educativas y políticas en Chile* (Santiago de Chile: LOM: 2010).

⁸ Cecilia Braslavsky y Gustavo Cosse, “Las actuales reformas educativas en América Latina: cuatro actores, tres lógicas y ocho tensiones”, *REICE*, 4:2 (2006): 1-26; Carolina Guzmán, “Reformas educativas en América Latina: un análisis crítico”. *Revista iberoamericana de Educación*, 36 (2005): 1-11; y, Sebastián Donoso, “Reforma y Política en Chile 1990-2004: El neoliberalismo en crisis,” *Estudios Pedagógicos*, XXXI:1 (2004): 113-135.

⁹ Immanuel Kant, *Crítica de la razón práctica* (España: Editorial Alianza, 2013).

¹⁰ Emile Durkheim, *Educación y Sociología* (Barcelona: Ediciones Península, 1975).

sustratos socio-antropológicos-históricos silenciados por las concepciones etnocentristas occidentales?, ¿cómo debiese ser un paradigma educativo “descolonizado” con propiedad Latinoamérica? y, ¿cuáles serían las delimitaciones teóricas-prácticas que le dan sustento de posibilidad? Invitamos a abordar dichos cuestionamientos desde la perspectiva pedagógica de uno de los exponentes de la educación crítica latinoamericanista más relevantes de nuestros tiempos. Nos referimos a la propuesta del Filósofo de la Educación Rolando Pinto. Atribuimos su relevancia a la capacidad con que plantea la transformación de la educación, reivindicando las dimensiones socio-antropológicas e históricas del ser latinoamericano para la emancipación y transformación de nuestro pueblo.

Rolando Pinto es profesor de filosofía de nacionalidad chilena especializado en saberes de Sociología del Desarrollo y Ciencias de la Educación por medio de estudios realizados en Bélgica durante la década de 1970. Su pensamiento fue problematizado, consolidando un complejo entramado teórico y práctico, por medio de experiencias formativas y profesionales desempeñadas en Chile y en el extranjero. Experiencias en que ahondó en saberes generales, concretos y culturales del campo de la educación popular rural, la docencia e investigación con enfoque en la formación de profesores y especialistas en universidades nacionales, latinoamericanas y europeas. La riqueza que se entrama en su pensamiento fue reconocida en nuestro país el año 2015 a través del Programa Disciplinario de Educación de Jóvenes y Adultos de la Universidad de Playa Ancha (Valparaíso-Chile) concediéndole el *Premio Paulo Freire*, valorando su labor, aportes intelectuales y trayectoria profesional como la más representativa del ideario humanista cristiano del educador popular brasileño.

Pese a lo anterior, no existe relato sistemático –biográfico, periodístico o científico– sobre sus experiencias de educador/investigador que precise en el proceso de construcción de su propuesta educativa, accedemos solo por disponibilidad de otros ámbitos.

Una primera instancia son las precisiones personales compartidas en sus escritos, esclareciendo preocupaciones epistemológicas y políticas que incitaron a constituirse en actor activo de la búsqueda de perspectivas posibles para las problemáticas de la educación latinoamericana, como: cuestionamientos sobre los procesos democratizadores en relación a las teorías críticas de educación latinoamericana¹¹, fundamentos filosóficos y prácticos que deben estar presente en la perspectiva formadora de educadores latinoamericanos¹², y

¹¹ Rolando Pinto, *El currículo crítico. Una pedagogía transformativa para la educación latinoamericana* (Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile, 2008).

¹² Rolando Pinto, *Principios filosóficos y epistemológicos del ser docente*, Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana (San José: CEEC/SICA, 2012).

aquellos que deben dar constitución al paradigma educativo de la región¹³. También ha develado sinceramente su posicionamiento teórico y político declarando influencias filosóficas y sociológicas que han forjado situacionalmente su pensamiento, como las teorías planteadas por Freire, Zemelman Ferrada, Gramsci, Habermas, Lyotard, Bourdieu y Bernstein.

Como segunda instancia, se accede desde la interpretación de la complejidad discursiva de sus planteamientos. Fundamental es poseer claridad de que fueron formulados mediante la “reflexión-acción” que implica la resignificación de conocimientos sometiéndolo a la lectura de contextos educativos con propósito de ir transformando su praxis educativa llevándolo a plantear una perspectiva pedagógica y curricular íntimamente codificada por su subjetividad-situada en intercomunicación con el mundo social y cultural de los espacios educativos en los que se desempeñó como educador latinoamericano, denominada: *Teoría Crítica y Transformativa de la Pedagogía y el Currículo desde y para América Latina*.

Lo anterior sumando a la relevancia que significa para el campo de las Teorías Críticas de la Educación, donde se posiciona como una perspectiva que abre sendas sólidas para la acción transformativa y liberadora de los educandos latinoamericanos al representar una perspectiva concreta para enfrentar las problemáticas educativas con códigos propios, es fundamental sistematizarle con propósito de generar un marco de referencia conciso de las líneas teóricas y de acción que presenta para la construcción de una verdadera perspectiva educacional y pedagógica *desde y para América Latina*.

Sin pretensión simplista, partiremos de la certeza que el pensamiento materializado en sus obras emergió desde la metodología “reflexión-acción” (R. Pinto, 2008) y la “lectura del mundo” (P. Freire, 2010) cabiendo abordar esquemáticamente los ámbitos principales de su propuesta para posteriormente realizar valoraciones al respecto. Para ello, seleccionamos tres obras donde profundiza en las transformaciones necesarias a la institucionalidad de la educación, planteando el desarrollo de “la pedagogía, el currículo y el docente crítico situado”, siendo: *El currículo crítico. Una pedagogía transformativa para la educación latinoamericana* (2008), *Principios filosóficos y epistemológicos del ser docente* (2012) y, *Pedagogía crítica para una educación pública y transformadora en América Latina* (2014).

Desde el desentramado discursivo, consistente en la identificación y comprensión de los ejes estructurales (teóricos y prácticos) del planteamiento se expondrá en el primer apartado, en perspectiva freiriana, la “lectura del mundo” educativo latinoamericano realizada como fuerza concientizante de la praxis educativa (reflexión-acción), se relacionan

¹³ Rolando Pinto, *Pedagogía crítica para una educación pública y transformadora en América Latina* (Perú: Ed. Derrama magisterial, 2014).

las problemáticas existentes, las aristas de trabajo futuro para gestar su transformación e introducen los principios teóricos-filosóficos del nuevo paradigma educativo. En el segundo apartado, se expone sintéticamente la nueva pedagogía, el currículo y la formación de los docentes críticos latinoamericanos. A nivel de conclusión, se presentan los aportes y limitaciones de la propuesta del pensador.

LECTURA DEL MUNDO Y RACIONALIDAD ERRADA

La propuesta del pensador se gesta en la comprensión intersubjetiva-transformativa sobre su condición de intelectual y latinoamericano, factible por las diversas experiencias educativas que le concientizaron respecto a que su colectivo socio-cultural -y él- erróneamente estaba “leyendo el mundo, la palabra y la lectura anterior del mundo”¹⁴. En el decir de Paulo Freire, al *enseñar* el educador *aprendió* que “las lecturas del mundo” realizadas por los actores de la relación educativa se enmarcaban en racionalidades culturales ajenas que intercedían en la comprensión subjetiva real del mundo latinoamericano. Por lo que, a partir de la “lectura de la palabra” el educador se remitió al entendimiento de las lecturas realizadas sobre el mundo¹⁵. Develando en síntesis <<por qué>> la lectura de la realidad cotidiana, local y regional se realizaba desde una particular racionalidad, <<cuáles>> son las configuraciones culturales de dicha y, el esclarecimiento de <<implicancias>> de las lecturas erradas en la configuración de la perspectiva educativa de la región.

Implementar una racionalidad errada en la lectura del mundo latinoamericano se debe, según el filósofo, a que sus marcos organizadores escapan a las configuraciones socio-históricas y culturales autóctonas, sobreponiéndose por el contrario una racionalidad sustentada en <<lo ajeno>> que configura simbólicamente el mundo, el lenguaje, el conocimiento y de las acciones, impidiéndose la codificación epistemológica y socio-cultural del mundo con sustrato latinoamericano.

La permanente presencia de occidente en el devenir latinoamericano es una inquietud que yace instalada hace medio siglo en los debates intelectuales de sociólogos, filósofos y educadores de la región. Su punto de gestación se remite a la formación del Centro Latinoamericano de Ciencias Sociales y a las experiencias de Educación Popular desarrolladas en América Latina desde la década de 1960, generando amplia producción académica que subraya su continuidad en las expresiones ontológicas, epistemológicas,

¹⁴ Rolando Pinto, *Pedagogía crítica para una educación pública y transformadora en América Latina* (Perú: Ed. Derrama magisterial, 2014).

¹⁵ Emerge desde “la lectura del mundo”. Consiste en el ejercicio dialéctico de comprender con la mayor claridad el significado de la subjetividad verbalizada de los educandos y la propia.

axiológicas y gnoseológicas de Latinoamérica. Estos esfuerzos plantean que la racionalidad occidental se instaló como posibilidad única de existencia, pensamiento y acción en las sociedades latinoamericanas calando hondo en las dinámicas internas del espacio social y en el marco global de las relaciones internacionales, destinando al sustrato latinoamericano-popular a la imposibilidad de ser articulador y sostenedor del curso ontológico de su pueblo. Para los latinoamericanistas es imperioso subvertirle y generar una ruptura profunda capaz de transformar los códigos hegemónicos que nos mantienen en un profundo desarraigo gnoseológico, axiológico y cultural.

Situamos en esta línea la obra del filósofo, por enfatizar en las consecuencias de la hegemonía etnocentrista en el pensamiento social, educativo y curricular latinoamericano destinando sus esfuerzos por más de 46 años a la búsqueda de una opción transformativa¹⁶. Para este la imperante racionalidad se constituye en configurador de “una estrategia intelectual deslegitimadora de nuestra práctica educativa y del saber que vamos construyendo de acuerdo a lo que somos y a lo que aspiramos a seguir siendo: latinoamericanos”¹⁷. Significando en consecuencia para el campo educativo que “en vez de generar conciencia crítica o reflexión/acciones transformativas, se reproducen paradigmas del hacer pedagógico y disciplinario que son ajenos, extraños a la búsqueda de una matriz epistémico-cultural propia para la educación latinoamericana”¹⁸. Por lo tanto, es fundamental pensar Latinoamérica desde <<lo que es>> para construir posibilidades de acción con capacidad real de guiar las decisiones generales y formativas del Pueblo Latinoamericano. Fomentar el desarrollo de racionalidades críticas de la educación, sustentadas en el pensamiento epistemológico situado/auténtico, debe ser la primera medida para el desarrollo de la ruptura; solo así el paradigma tradicional se transformará a las orientaciones identitarias y problemáticas regionales. Y, como segunda medida, plantear como objetivo central del sistema educativo, la formación de sujetos epistémicos-sociales situados capaces de leer y transformar el mundo desde subjetividades/acción enmarcadas en las matrices-epistémicos y culturales de su ser ontológico auténtico. Empero, ¿cómo ha de constituirse la racionalidad crítica de la educación en América Latina?, ¿qué características habrían de definir al sujeto epistémico-social situado?, ¿cómo debe ser el

¹⁶ Rolando Pinto, “Multiculturalidad en el currículo escolar para América Latina”, *Pensamiento Educativo*, 26 (2000): 201-219; Rolando Pinto y María Guzmán, “Ruptura epistemológica en el campo pedagógico: el currículo como opción crítica”, *Theoria, Ciencia, Arte y Humanidades*, 13 (2004): 121-131; Rolando Pinto, *El currículo crítico*; Rolando Pinto, “La necesidad de un nuevo paradigma curricular para una época compleja”, *Postgrado y Sociedad*, 9:1 (2009): 1-25; Rolando Pinto, “Sentidos y contrasentidos en la educación chilena actual”, *Foro Educativo*, 20 (2012): 13-28; Rolando Pinto, *Pedagogía crítica...*

¹⁷ Rolando Pinto, *El currículo crítico*, 20.

¹⁸ Rolando Pinto, *El currículo crítico*, 51.

pensar situado latinoamericano?, ¿qué elementos permitirían constituir a una filosofía en verdadera racionalidad epistemológica-cultural latinoamericana? y por último, ¿cuáles serían los espacios del sistema educacional en los que ha de concretarse esta racionalidad crítica para transformarse en una perspectiva formativa de sujetos epistémicos-sociales y culturales situados?

Para responder, primero, posiciona su planteamiento desde los principios teóricos-prácticos de la *Teoría Crítica para la Educación Latinoamericana*, por considerarle opción factible de transformación y construcción del nuevo paradigma a “enraizarse en las instituciones y en las prácticas formativas de los actores socioeducativos”, para lo que plantea dos objetivos de análisis: a) “rescatar y resignificar las vertientes de la Teoría Crítica en la Educación Institucional de América Latina” y, b) “rescatar, perfilar, elaborar o resignificar una filosofía de la Educación que se funde en las matrices reales del ser antropológico latinoamericano”¹⁹. En segundo lugar, las reflexiones que se desprendan las insertará en el marco institucional de la educación transformando su racionalidad y propósitos al impactar el currículo escolar, la pedagogía y la formación de los/las docentes latinoamericanos.

Teoría crítica para la educación emancipadora

Los principios de la racionalidad crítica para la educación regional se enmarcan en la tradición educativa marxista pero, reposicionados. Indagando en orígenes y características de la Teoría Crítica Marxista y su relación con la crítica Latinoamericana asume postulados generales de la educación socialista y la tensión latinoamericanista con el etnocentrismo intrínseco en la teoría. En este sentido, como supuesto básico de la original teoría, aceptará que “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 va a ir posibilitando y potenciando su práctica revolucionaria indeterminada”²⁰. Y, que los procesos formativos emancipadores son la inquietud principal de la educación socialista, cuestionándose sus principios:

El primero, corresponde a la idea fuerza de la educación marxista manifestada en la concepción de *individuo social/trabajador colectivo*: “la ruptura con el autoritarismo directivo de la escuela capitalista mediante la formulación de una pedagogía institucional

¹⁹ Rolando Pinto, Aproximación a los fundamentos filosóficos de una Pedagogía Crítica Latinoamericana, *Extramuros*, 1 (2002): 28.

²⁰ Rolando Pinto, *Pedagogía crítica*, xxiv.

“autogestionaria”²¹. Implicando que en las relaciones educativas se desencadene un proceso transformador de la institución escolar capaz generar con su fuerza social y política, un proceso transformador de la propia sociedad²². Postulado que amplía al vincularlo con los planteamientos sobre las relaciones entre trabajo y cultura y, entre productores e intelectuales del filósofo italiano Antonio Gramsci (1976). Para Pinto, serán los postulados los que incidirían en la construcción de una nueva escuela-socialista, rompiendo con la perspectiva capitalista moderna y elitista de la institución escolar capitalista, ya que, se integraría en la cultura educativa institucional junto al principio colectivo y clasista la noción de recuperar la unidad entre las relaciones de producción²³. El segundo, hallado en la Décima Tesis sobre Feuerbach refiere a la relación entre teoría y práctica, aceptando que yace solo en la práctica la validez de todo pensamiento, espacio en que conflictúa <<la realidad y la irrealidad>> gestando la síntesis de comprensión del pensamiento²⁴. Y el tercero, desde la teoría de plusvalía de la producción de bienes no materiales, aceptando que toda producción devendría en mercancía “cuando su valor de uso adquiere significación distinta para los productores y para los consumidores...”²⁵, al mismo tiempo que, es imposible disociar el acto de producción del acto de producir, por lo que es fundamental “entender la educación como un proceso de producción pedagógica, en el que el producto de la educación escolar y la naturaleza del saber involucrado en el proceso educativo escolar, son consumidos por el educando según sean las relaciones de poder que reproduce el educador en el aula”²⁶.

Desde de dichos principios concluye: a) que la educación corresponde a un aparato ideológico en disputa por las clases sociales. Esto porque en el campo educativo se confrontan visiones de clases quedando –en el marco de la lucha de clases– en condición de subordinación aquellas visiones que no logran acumular todo el capital social y cultural para la negociación hegemónica. Lo que ha hecho primar, por consiguiente, una educación burguesa-capitalista por sobre una educación obrera/popular-socialista; b) la educación actúa en el marco de la producción desde una actitud productiva-reproductiva de la cultura. Lo que implica que la educación es por excelencia el medio de producción de bienes no materiales en los que se selecciona, organiza, orienta por medio del currículo educativo el contenido cultural que se significará para las nuevas generaciones; y, c) la

²¹ Rolando Pinto, *El currículo crítico*, 137.

²² Karl Marx, *El Capital*, Libro I, Vol. 1 (Moscú: Ed. Progreso, 1974), 36.

²³ Rolando Pinto, *El currículo crítico*, 138.

²⁴ Karl Marx, *El Capital*, Libro I, Vol. 2 (Moscú: Ed. Progreso, 1974), 257.

²⁵ MARX, Karl Marx, *El Capital*, 79.

²⁶ Rolando Pinto, *El currículo crítico*, 140.

educación en sí misma posee una autonomía relativa que le posibilita constituirse como construcción contrahegemónica de la educación y la sociedad en la que esta inmersa²⁷.

Por otra parte, subraya que desde los planteamientos de los teóricos críticos más influyente en la racionalidad crítica latinoamericana se deben establecer los pilares del pensar auténtico para la emergencia de la Teoría Crítica Latinoamericana-popular que posibilite indagar en las características filosóficas y del sujeto epistémico-social y cultural situado. Respecto a Gramsci (1979) y M. Horkheimer (1972) considera trascendental la perspectiva estructural con que asumen la constitución de la conciencia individual y social, subrayando la relación dialéctica del sujeto cognoscente y las condiciones sociales-materiales de existencia y explotación con que habita en el sistema capitalista (realidad). Propuesta que permite, en primer lugar, comprender la contradicción que posee la sociedad capitalista moderna al ser poseedora de su propia reprobación al contener posibilidades de transformaciones revolucionarias. Y en segundo lugar, se presenta como aspecto que condiciona al pensamiento crítico a constantes tensiones por desarrollarse al interior de dicha sociedad²⁸.

Este último punto es de importancia al contraponerle con la interpretación sobre la realidad latinoamericana. Al primar el sustrato etnocentrista se mantiene subordinado el conocimiento y la construcción de la conciencia del sujeto-actor transformador a la dicotomía externalizadora de la realidad, quien tendrá acceso a ella solo parcialmente dependiendo, además, de la disposición con que el sujeto se enfrenta al acto de conocer. Por no hallar encuentro entre las dimensiones intersubjetivas y las realidades particulares de cada sujeto en la globalidad de la sociedad/realidad constituye el punto de *desencuentro* entre la clásica teoría crítica y la de carácter latinoamericano. Dado que en la racionalidad latinoamericana “tanto el conocimiento como [las otras dimensiones de integridad del sujeto y la propia] 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”²⁹.

Valora de Boaventura De Sousa la *Sociología de la Emergencia y de la Ausencia* planteada en contexto de crisis del capitalismo europeo, rescatando dos planteamientos que acuñan valor y perspectiva metodológica a los procesos de emancipación levantados por sectores populares/oprimidos: a) el énfasis que pone en la recuperación del sentido común o más bien dicho del saber, la experiencia y las prácticas populares para situarles

²⁷ Rolando Pinto, “Aproximación”, 28-29.

²⁸ Max Horkheimer, *Critical Theory: Selected Essays* (New York: Herder y Herder, 1975); Rolando Pinto, *Pedagogía crítica*, xxv.

²⁹ Rolando Pinto, *Pedagogía crítica*, xxvii.

como base del conocimiento emancipador crítico popular; y, b) la necesidad de refundar el movimiento social emancipador mediante la construcción de proyectos antihegemónicos que aborden discursivamente nuevas relaciones de poder, conceptos y sentidos de lucha³⁰.

Respecto al sociólogo Jürgen Habermas, rescata los conceptos centrales de la *Teoría de la Acción Comunicativa* (1988). Sustentada en la oposición racionalidad/ conocimiento subvierte el cognitivismo-instrumental del pensamiento objetivo, lógico y susceptible de fundamentación y crítica “si y sólo si cumple con los criterios de eficacia y verdad”³¹ instalando una <<racionalidad argumentativa>> que abre posibilidades de existencias intersubjetivas. Abordando al pensamiento social desde las posibilidades que confiere el lenguaje –en uso y acción– a los sujetos participes de *la acción comunicativa* incita a abrir el pensamiento más allá del mundo objetivo. Precisa al respecto que, es a través del sinfín de argumentaciones que desenvuelven en *el acto de habla* los sujetos dispuestos a entenderse desde lo que les es común, donde las experiencias y subjetividades de estos adquieren protagonismo involucrándose de manera activa en la utilización del saber/lenguaje compartido en la acción comunicativa, permitiendo que se desarrollen procesos de reflexión sustentados en el diálogo de sus configuraciones y apreciaciones sobre el mundo, llevando a la comprensión y transformación dialéctica de ellos mismos. Esto significa que tanto la unidad del mundo como la del sujeto, se construyen y modifican socialmente en el acto comunicativo por medio de la relación intersubjetiva de los contextos en que los sujetos desarrollan sus vidas.

Rescata además su posición sobre el lenguaje, al que comprende como la capacidad mediante la cual los sujetos establecen comunicación. Además de apreciarle como expresión o manifestación concreta del “mundo objetivo (como totalidad de enunciados verdaderos), del mundo social (mundo de relaciones interpersonales) y del mundo subjetivo (como totalidad de las propias vivencias)”³², relevando que la constitución de los sujetos es un proceso complejo, dialogante e intersubjetivo.

Complementando la propuesta del sociólogo alemán, los planteamientos de los latinoamericanos críticos Paulo Freire (1998) y Hugo Zemelman (1998) aportan a la pregunta de cómo se constituye auténticamente la conciencia crítica de los latinoamericanos y las diferencias existentes entre las racionalidades occidental-etnocentrista/latinoamericana. Respecto a Paulo Freire, sostiene que adelantándose en periodos planteó en la década de 1960 una lectura latinoamericana sobre la Teoría Comunicativa de Habermas, al sostener que la constitución del sujeto epistémico-social

³⁰ Rolando Pinto, *Pedagogía crítica*, xxvi.

³¹ Rolando Pinto, *El currículo crítico*, 95.

³² Rolando Pinto, *El currículo crítico*, 97.

latinoamericano –en términos gnoseológicos– se desarrolla en una correspondencia dialéctica entre <<lo intersubjetivo y lo socio-cultural>>. Asumiendo que la subjetividad crítica se encuentra inmersa en una *transitividad sensitiva* por la conjugación de dichas aristas que van reposicionando al sujeto en su medio social.

Mientras que para Zemelman el sujeto/individuo no posee actitud gnoseológica-axiológica de carácter unidireccional y fragmentada que busca validación de su subjetividad en los códigos experienciales de los otros, sino que, es un sujeto social que por cuestión de su configuración ontológica-gnoseológica se constituye e interactúa en el mundo en plena relación con la configuración identitaria que le entrega el colectivo social al que pertenece. En este sentido, el sujeto y su individualización están inmersos en un proceso de construcción intersubjetiva y dialogante con el resto de los componentes sociales que conforman su colectivo social lo que permite la gestación de su subjetividad a partir del sentido de pertenencia e identidad que ese grupo social le entrega. Entendiéndose por ello que “pareciera que la intersubjetividad constructiva que se desarrolla en América Latina se relaciona más con la manifestación normativa del yo colectivo que con la individualización del yo social”³³. Además, conceptualiza a la realidad como *horizonte –infinito– de posibilidades* a propósito de que los sujetos activamente van construyendo y actualizando la realidad en el mundo de la vida –conjugando la conciencia de sí mismo, la trayectoria de la vida y la necesidad de nuevos horizontes– forjando de esta manera las transformaciones del devenir inédito de la historia que decantará en la construcción de nuevos lenguajes gestados por apropiaciones y resignificaciones que hagan los sujetos sus experiencias en la realidad³⁴. Amplia el pensamiento habermasiano puntualizando que en la comunicación argumentativa no solo se expresa la experiencia subjetiva de los sujetos, sino que además, en ella se conjugan experiencias diversas fundadas en la identificación que poseen de sus colectivos sociales; abriendo posibilidades de conciencia, existencia y conocimientos y aportando al desarrollo de sus autonomías en el diálogo con las experiencias de otros³⁵.

Desde la síntesis dialéctica que realiza de los planteamientos expuestos, inició la búsqueda de la matriz/sustrato filosófico que permitiera dar cuenta <<quién y cómo es el sujeto epistémico social-situado latinoamericano>>. Apoyándose en tres sentidos que actúan como marcos de indagación certeros de su contenido socio-antropológico-histórico para bosquejar la filosofía para la educación latinoamericana. No obstante, el objetivo presentó un gran problema: la inexistencia de una filosofía Latinoamérica consolidada que

³³ Rolando Pinto, *El currículo crítico*, 53.

³⁴ Rolando Pinto, *El currículo crítico*, 98.

³⁵ Rolando Pinto, *El currículo crítico*, 98.

serviera de trampolín ante lo que debió perfilar un «marco general» de lo que «debiese» ser la filosofía crítica latinoamericana³⁶.

Respecto a los sentidos con que indagará en la dimensión epistémica-social auténtica del sujeto latinoamericano, serán: a) *Sentido ontológico*: concepción que apela a las características del *ser y estar* del sujeto. Al mismo tiempo de «ser sujeto con individualidad» (con particularidad propia) es «sujeto social» que comparte rasgos comunes y se halla en interacción con otros y con el mundo. Esto porque esta situado en un espacio-temporal en que despliega interrelaciones sociales, comunicativas y subjetivas con otros sujetos y realidades. Con quienes comparte características equivalentes y limitantes que en sí mismas ofrecen horizontes para transformarles; b) *Sentido de identidad cultural y territorial*: asume al sujeto como ser dispuesto al conocimiento, apelando desde la necesidad que posee el ser humano de actuar y transformar la naturaleza para conocerla. Lo que le lleva a crear cultura. En este sentido, el sujeto conoce su espacio-temporal y territorial investigando, pensando y creando sentidos comprendidos por él y su colectivo social; c) *Sentido de sujeto social que se constituye en y con el mundo*: asume al sujeto/individuo como un constructo social-cultural inacabado que se desarrolla en la interrelación con otros y el mundo, mediante lo que desarrolla su individualidad pero siempre con vocación de bien comunitario³⁷.

Pensamiento filosófico para la educación latinoamericana

Como se mencionó Rolando Pinto debió cubrir la usencia de filosofía autóctona. Una vez tratado este punto vinculó las aristas filosóficas con el ámbito educativo, identificando seis *ejes matriciales* que permiten consolidar una Filosofía para la Educación latinoamericana:

La presencia del cuerpo como producción del pensamiento teórico

Desde el siglo XVI al presente globalizado, la construcción socio-antropológica de los sujetos ha estado inmersa en la tradición original de los pueblos latinoamericanos (híbridos y resistentes). Versa en que el marco socio-cultural se sostenga en lo múltiple, lo diverso y lo contradictorio, gestando condiciones que repercuten en la configuración ontológica del ser latinoamericano por nutrirle de formas gnoseológicas y axiológicas particulares. Por lo anterior, la existencia socio-antropológica de realidad corporal auténtica: el *cuerpo social*

³⁶ Sobre el proceso de construcción de la filosofía del ser y del estar en América Latina, la trascendencia del pensamiento filosófico-latinoamericano y las consideraciones que deben primar en la construcción del pensar genuino de la región y ámbitos matriciales, revisar el esquema presentado en el artículo Rolando Pinto, Aproximación, 30-4 y, Rolando Pinto, *El currículo crítico*, 195-208.

³⁷ Rolando Pinto, *Pedagogía crítica*, 1-2.

comunitario es una forma “de asumirse y vivir la raza, la cultura y las tradiciones comunitarias”³⁸. ¿Qué quiere decir? Debemos tomar conciencia de nuestras particularidades corporales en términos individuales y colectivos para reconocernos y asumirnos poseedores de ellas en términos físicos, temporales y espaciales, porque son las que van construyendo nuestras relaciones sociales y formas de <<ser y estar en y con el mundo>>.

Al respecto propone tres dimensiones corporales del ser latinoamericano: a) *Lo físico-fisiológico*: referente a la “altura, volumen, color y fortaleza” particular que cada componente social posee en tanto miembro de la comunidad latinoamericana, b) *la transitoriedad-movimiento*: referente al “sexo, nivel de madurez, expresividad y funcionalidad social” que cada miembro constituye o representa en tanto componente socio-cultural de la región y da forma a la comunidad, c) *Lo espacial-geográfico o ambiental*: asociado a la “ubicación, el clima, disponibilidad de recursos naturales y sus correspondientes usos humanos” en correspondencia a la espacialidad vital y la relación material e inmaterial-simbólica que cada miembro socio-cultural posee junto a su colectivo con el espacio natural en que se desenvuelven³⁹.

¿Dónde yace su relevancia en el pensamiento educativo latinoamericano? En las posibilidades de construir nueva cultura escolar valorando “las expresiones (actitudes, posicionamientos y movimientos) mórnicas [del docente y los alumnos] como un factor organizador del espacio para la enseñanza y el aprendizaje”⁴⁰.

La expresión de las relaciones mandonistas como comprensión de la organización social e institucional

Subraya la auténtica relación simbólica-material con el entorno en las instancias de organización de la sociedad y de las instituciones confiriendo legitimidad a las relaciones de poder-conocimiento, dirigencia social y política de la comunidad. Codificada con *actitud mandonista/autoritaria* manifiesta dos sustratos constituyentes: a) la herencia armónica, complementaria y recíproca pero también verticalista de las comunidades indígenas prehispánicas y, b) la herencia colonial-autoritaria y determinista de los españoles que connota una actitud peyorativa. Al desmembrar dichos sustratos, sostiene que occidente penetró el marco simbólico-cultural tradicional de las relaciones sociales en que las comunidades indígenas se desarrollaron en el espacio público y privado. Sobreponiéndose, aunque no anulando totalmente al otro, una perspectiva de raigambre

³⁸ Rolando Pinto, *El currículo crítico*, 197.

³⁹ Rolando Pinto, *El currículo crítico*, 197.

⁴⁰ Rolando Pinto, *El currículo crítico*, 198; Rolando Pinto, “Aproximación”, 37.

simbólica y material occidental que configura las relaciones de poder desde la división del espacio social entre público y privado. Se deriva de ello la dicotomía opuesta que sostiene a las instituciones sociales en lo “oficial y lo subalterno, lo dominable y lo sometible”⁴¹.

Pinto, destaca la diferencia de códigos existentes entre la organización social occidental y las comunidades originarias (en la que primaban “relaciones de poder” sustentadas en relaciones sociales colectivas-familiares de valores armónicos, recíprocos y complementarios en goce y convivencia con el mundo). No obstante, en el mundo indígena existieron cúpulas de carácter verticalistas que se acercaron a la visión imperialistas de los españoles, que difirieron de beneficio comunitario del poder-conocimiento y de que se situara en manos de “los que saben” para entregar al conjunto plenitud de vida y goce⁴².

Se subraya que en la organización escolar tradicional prima la relación mandonista hegemónica occidental, convirtiéndose en “una práctica de ejercicio y circulación del poder, donde el que manda no siempre es el que sabe articular diversidades de ser y de estar en y con el mundo [...] es alguien que posee capital político externo a la escuela, y por lo tanto que influye discriminatoriamente en la circulación del poder”⁴³. Porque urge plantear relaciones de poder en la perspectiva híbrida originaria transformar el mandonismo en práctica legitimadora de “los que saben”⁴⁴.

La visión humanista materialista de lo divino

Refiere a relaciones con el mundo divino-sagrado. Destacan dos vertientes cosmogónicas diferenciadas en formas de enfrentar el mundo social, la ciencia, la cultura, la naturaleza, las vivencias y las instituciones. Contemporáneamente es imposible encontrar a cualquiera en estado puro por verse inmersas en procesos sincréticos-contradictorios permanentes. No obstante, es el mundo popular quien mayormente las manifiesta en ámbitos socio-religiosos desde la “humanización de la corporeidad divina”⁴⁵. Nacen desde las visiones de espiritualidad que los pueblos prehispánicos y colonizadores poseyeron. Para el primero la divinidad es un todo cósmico, que ordena y explica la naturaleza y el mundo cotidiano de los hombres, su cultura y su construcción material. Para el segundo, es, un juez y expresión dicotómica entre el mundo sagrado y el mundo de los hombres donde el segundo posee rol servil-normativo designado por leyes sagradas declaradas por el primero⁴⁶.

⁴¹ Rolando Pinto, *El currículo crítico*, 200.

⁴² Rodolfo Kusch, *América Profunda* (Buenos Aires, Ed. Biblos, 1999).

⁴³ Rolando Pinto, *El currículo crítico*, 200.

⁴⁴ Rolando Pinto, “Aproximación”, 200-201.

⁴⁵ Rolando Pinto, *El currículo crítico*, 202.

⁴⁶ Rolando Pinto, *El currículo crítico*, 201-203.

¿Qué beneficios conlleva la integración de la relación con la espiritualidad al ámbito educativo? Según Pinto, visibiliza prácticas no racionales e híbridas que conviven en el mundo educativo oficial, como por ejemplo, las experiencias que se remiten a la intuición, la noción de lo mágico, el azar, lo espiritista y lo festivo. Siendo por lo tanto válido para la transformación crítica de la cultura educativa oficial.

La vivencia ética de la reciprocidad

Se centra en valores culturales de las sociedades andinas y mesoamericanas que priman en la vida comunitaria-familiar respecto a la relación con el medio social y con el medio natural: correspondencia, complementariedad y reciprocidad⁴⁷. Le denomina “la sabiduría de lo que se debe hacer” al ser principio ético que organiza y ordena la convivencia con el cosmos. Sus valores poseen fuerte influencia en actitudes y prácticas del mundo popular como, la “fecundidad, reglas de comportamiento cotidiano, colectivo e individual, la amabilidad, la hospitalidad, el sacrificio, la generalidad y la solidaridad”⁴⁸.

Para la práctica educativa latinoamericana es relevante ya que constituye racionalidades opuestas a la perspectiva occidental-lógica configurándose bajo patrones de racionalidad que apelan a lo intuitivo, al compromiso con los otros y a las percepciones, siendo representativa del credo ético de la comunidad. Es decir, no es racionalidad cientificista-positiva en que todo está ordenado lógicamente y posible de refutar mediante argumentos también cuestionables por la lógica, sino que, correspondería a una racionalidad subjetiva y social que emerge en la medida que las relaciones sociales-naturales tienen desarrollo, manifestándose el comportamiento ético-cultural de las comunidades en diversas expresiones contendedoras de los valores comunitarios. Integrar dicha matriz al pensamiento filosófico de la educación latinoamericana sería, entonces, permitir la integración de las perspectivas ético-culturales con que las comunidades y/o pueblos de Nuestra América vivencian social y subjetivamente las relaciones sociales-naturales y sociales-sociales.

El equilibrio entre lo diverso y lo común en la identidad latinoamericana

Siendo crítico de aquella noción tradicional que asume la identidad de la región como un todo *aculturado* por aceptar a las expresiones culturales indígenas como totalmente dominadas por las expresiones culturales occidentales entregándoles condición de pasividad, llevándole incluso decantar en la anulación del sustrato y de aquella que le asume como *sumatoria* de las diversidades socio-culturales englobándole en una totalidad de

⁴⁷ Rolando Pinto, *El currículo crítico*, 203.

⁴⁸ Rolando, *El currículo crítico*, 204-205, Rolando Pinto, “Aproximación”, 203.

“lo mestizo”, sostiene que la denominación correcta se acerca a la noción de *sincretismo cultural* por entender la identidad como diálogo cultural de los sustratos culturales residentes. Cuestión que permite apelar a la convivencia cultural a partir de la aceptación, respeto y reconocimiento del otro pero, al mismo tiempo, de la integración armónica de sus particularidades a las propias concepciones simbólicas-culturales, ya que dentro de la diversidad existente imperan sentidos de comunión que les hacen unidad⁴⁹.

Incorporarle significaría transformar ampliamente la práctica educativa desde las dimensiones de gestión, currículo, formación cognoscitiva-afectiva de los educando hasta la calidad de vida de los actores de la educación por estimular el diálogo y valoración multicultural.

La visión epistemológica que surge del cruce de la razón intuitiva con la razón positivista
¿Qué racionalidad se presenta en la lectura del mundo realizada por el sujeto social Latinoamericano? En la racionalidad occidental prima la noción positiva-racional-abstracta e instrumental como mecanismos de acceso al conocimiento. En nuestra región, por el contrario, el sujeto epistémico enfrenta el mundo mediante “un cruce” de racionalidades: entre lo cognoscitivo y lo intuitivo-sentimiento-mito. Donde la ciencia es visión de “conjunto de saberes que se obtiene al ser y estar con la realidad”. Se le denomina “sabiduría”. No es puro esfuerzo intelectual, sino que “experiencia vivida, amplia y colectiva” de la que las nuevas generaciones se nutren⁵⁰.

Incluirle en la educación es ampliar para potenciar en los saberes populares, indígenas y marginados por la racionalidad lógica positivista de occidente, la cultura educativa y escolar en su conjunto, involucrando, por ejemplo, perspectivas multiespistémicas-multirracionales en la gestión educativa, el currículo cultural y la pedagogía⁵¹.

UN NUEVO PARADIGMA EDUCATIVO PARA Y DESDE AMÉRICA LATINA

En permanente reflexión y planteando acciones sobre las contradicciones emergentes en la práctica docente, Rolando Pinto plantea una nueva perspectiva educativa para Nuestra América. Su característica fundamental es la ruptura radical con los marcos tradicionales del quehacer pedagógico occidental. Por medio de *tres áreas institucionales* manifiesta su tajante rechazo a la perduración de racionalidades ajenas a las necesidades y epistemologías de Latinoamérica. Esta propuesta, *La Teoría Crítica y Transformativa de la Pedagogía y el*

⁴⁹ Rolando Pinto, *El currículo crítico*, 206.

⁵⁰ Rolando Pinto, *El currículo crítico*, 207.

⁵¹ Rolando Pinto, *El currículo crítico*, 208.

Currículo desde y para América Latina, significa en definitiva “instalar en su reemplazo una visión originaria de América Latina, de una pedagogía y un currículo crítico transformativo de la identidad cultural y de las prácticas formativas que se desarrollan en las instituciones educativas”⁵².

La concepción de pedagogía crítica, situada y transformativa

Vinculando los marcos de la Teoría Crítica clásica y latinoamericana, el esfuerzo organizativo, político y cultural de la Educación Popular Crítica con las características socio-antropológicas e históricas del ser latinoamericano da forma a <<la pedagogía>> que posee por propósito formativo “instalar una cierta inteligencia social crítica, asentada en la reflexión teórica que discrimine entre lo propio y lo ajeno, vinculando a la acción de asumirnos en lo propio con los sectores de nuestra región”⁵³. Que, a diferencia de la perspectiva tradicional instrumental, funcionalista y reproductora de la cultura dominante significa el rol de la educación como proceso intersubjetivo de construcción social, por medio del cual se desarrolla la acción comunicativa que permite la construcción de conciencias críticas llevando al diálogo y despliegue de la autonomía del educando al mismo tiempo que mantiene su relación con el agente interventor-docente. Y, que asume a los procesos pedagógicos como mutuos, sociales e intersubjetivos a la vez que les comprende como instancias de desarrollo del pensamiento crítico, las transformaciones y emancipaciones de las realidades sociales e individuales⁵⁴.

El nuevo paradigma requiere para su consolidación agentes educadores formados con rasgos docentes, manejos teóricos y metodológicos específicos que respondan al *perfil* de competencias de educador crítico situado⁵⁵ en pos de los procesos transformadores de los educandos y de la correcta puesta en acción de “saberes pedagógicos”⁵⁶. Para de esta manera proceder adecuadamente en la selección y organización de los procesos formativos que direccionan correctamente el logro del objetivo de “construir sujetos críticos y transformadores de sí mismos, de las relaciones con los demás y del contexto territorial y cultural en el que están situados”⁵⁷.

⁵² Rolando Pinto, *Principios filosóficos*, 101.

⁵³ Rolando Pinto, *Pedagogía crítica*, 22.

⁵⁴ Rolando Pinto, *Pedagogía crítica*, 20-30.

⁵⁵ Sobre el perfil del educador crítico, véase Rolando Pinto, *Pedagogía crítica*, 101-115.

⁵⁶ Rolando Pinto, *Pedagogía crítica*, 33-67; 71-98.

⁵⁷ Rolando Pinto, *Pedagogía crítica*, 33.

La formación de profesores críticos, situados y transformadores

Como mencionamos, los y las docentes críticos deben ser formados en saberes pedagógicos que les confieran capacidad para enfrentarse a la práctica con plena correspondencia a los objetivos de la educación emancipadora. Principios teóricos, reflexiones situadas, acciones comunicativas transformativas, metodológicas y decisiones-éticas son las aristas formativas a tratar. En este sentido, algunos de los saberes fundamentales, son:

Fuentes del conocimiento

Complejos socio-culturales que condensan ciertos contenidos, conocimientos, sentidos y organizaciones simbólicas sobre la realidad social, política, educativa, etc. Permiten en todos los procesos formativos delimitar los saberes y las prácticas en la relación formativa educando-educador. No obstante, para los propósitos del nuevo paradigma serán de relevancia aquellas fuentes de conocimiento que fomentan la relación pedagógica crítica. Existen solo *cuatro fuentes* facilitadoras de “la presencia protagónica del educando en su proceso formativo y que instalan estrategias para 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”⁵⁸.

La cultura universal

Condensa saberes de las disciplinas tradicionales cooptadas por el sistema educativo oficial a través de Programas y Textos de Estudios con intención de transferir y reproducirlos mecánicamente. Se encuentra presente en todas las realidades educativas de América Latina. Para Pinto, estos saberes deben ser “contextualizarlo[s] históricamente y situarlos problemáticamente a nivel del educando, a los problemas que él vive en su medio social-cultural y familiar próximo o en la necesidad comunitaria que requiere ser respondida con la acción formativa de sus educandos”⁵⁹.

Intereses, necesidades y capitales simbólicos del educando y del educador

Sustanciales por pertenecer al ámbito de lo subjetivo-individual del sujeto en formación, determinarán las motivaciones y usos que uno y el otro tendrán sobre los distintos conocimientos/acciones disciplinarias que emerjan desde la relación pedagógica. En este sentido, el acento de la acción crítica está en la consideración de los saberes emergentes del

⁵⁸ Rolando Pinto, *Pedagogía crítica*, 33.

⁵⁹ Rolando Pinto, *Pedagogía crítica*, 34.

educando, cuales podrían plantearse, por ejemplo como: una pregunta, un aprendizaje previo, una visión cosmogónica ancestral o una curiosidad ingenua⁶⁰.

Conjunto de la historia, tradiciones y vida cotidiana del mundo educandos y educadores

Estructuras socio-culturales-experienciales que fijan los valores y conductas amplias o restringidas, con que el educador enfrentará la enseñanza de los contenidos prescritos como *importantes*. Es una fuente estratégica, en primer lugar, por entregar sentido contextual, identitario y legitimidad a cualquier contenido a enseñar. Y, en segundo lugar, por ser base axiológica con que los docentes enfrentarán las demás fuentes del conocimiento, los valores humanistas y las diversas acciones de los educandos⁶¹.

Manifestaciones de dinámica social y epocal

Son fuerzas que permiten la consolidación de modelos y prácticas de convivencia cultural, como las categorías de identidad de género, raza, edad e ideología. Son de importancia por posibilitar un sistema educativo con fuerzas de inclusión y diversidad cultural.

Ciclos del proceso de conocimiento

Requiere organización y énfasis de los momentos en que los educandos se acercan a los contenidos de cada fuente con el propósito de conocerlos. Pinto atribuye a cada fuente del conocimiento un ciclo del conocimiento, siendo tremendamente importante que ambas variables esten en íntima relación, ya que solo así se obtendrán aprendizajes de “tipo y calidad” particular pero, no estandarizados ni menos homogéneos⁶². En este sentido, es importante que el educador crítico maneje las características curriculares que se desprenden en sus interrelaciones.

Contenidos cognitivos, valóricos y activos a asegurar en el proceso de enseñanza/aprendizaje crítico

La selección y organización del currículo se realiza poniendo énfasis a cada una de las *estructuras ontológicas-blandas* que emergen en ciclos gnoseológicos de los contenidos de fuentes del conocimiento. Entonces, serán todas aquellas manifestaciones socio-antropológicas del mundo popular-oprimido expresadas en el acto educativo en términos emocionales, valóricos y activos. Siendo de importancia, para la comprensión de la

⁶⁰ Rolando Pinto, *Pedagogía crítica*, 35.

⁶¹ Rolando Pinto, *Pedagogía crítica*, 36.

⁶² Rolando Pinto, *Pedagogía crítica*, 38.

realidad, abordarles desde una postura holística que involucre a la vida comunitaria, la historia y la posición situacional de los sujetos en función de lograr una formación integral.

Pinto indica *cinco aristas* desde las cuales los contenidos blandos emergen en el proceso formativo crítico –y que sus manifestaciones son rastreables en términos concretos⁶³: a) contenidos de la cultura y la vida social-comunitaria latinoamericana que posee cada educando-educador y que expresan formas de ser y estar en y con el mundo, b) instancias de inclusión dinámicas de los saberes/contenidos populares que permiten enriquecer los contenidos oficiales, c) compromisos personales y ético-sociales entorno a su autoaprendizaje y la lucha por la emancipación y el cambio social, político, cultural y humano de la sociedad dominante, d) valores, actitudes y acciones comunitarias-individuales que tienen correspondencia en los códigos éticos del sentido común y ancestrales de las comunidades, y e) las instancias de potenciación transformativa de los conocimientos, valores y acciones producidos socialmente⁶⁴.

Operaciones de decisión y gestión de los procesos y componentes pedagógicos

Las *operaciones* involucradas “en la organización del currículo, los énfasis didácticos y la[s] orientacion[es] estratégica[s] para lograr aprendizajes significativos en sus eventuales educandos, tanto a nivel aula como de la institución educativa”⁶⁵ serán de profunda relevancia debido a que influirán “directamente en la formación crítica, emancipadora y transformadora del sujeto en formación y de su potenciación como sujeto de la transformación psicosocial y cultural, más amplia”⁶⁶.

Involucra cinco áreas desde donde los/as docentes críticos serán capaces de: a) organizar el currículo como “dispositivo cultural y epistemológico ético para el aprendizaje significativo del educando y para el impacto transformador que debe alcanzar el conocimiento comprendido...”, b) seleccionar, adaptar y crear “estrategias de comunicación y dialogo que permitan lograr aprendizajes críticos "emancipadores en los educandos”, c) tomar “decisiones-didácticas metodológicas que contribuyan más apropiadamente a realizar una docencia atenta a la transformación epistemológica del acto de formar...”, d) “considerar las estrategias de evaluación de los procesos y logros de aprendizajes como perspectivas que permiten apoyar el autoestima y desarrollo de los educandos y e) trabajar en la gestión educativa desde una concepción participativa, comunitaria y familiar

⁶³ Expresiones prácticas en correspondencia a las dimensiones filosóficas tratadas, revisar: Rolando Pinto, *Principios filosóficos*, 43-67 y Rolando Pinto, *Pedagogía crítica*, 60-81.

⁶⁴ Rolando Pinto, *Pedagogía crítica*, 41.

⁶⁵ Rolando Pinto, *Pedagogía crítica*, 72.

⁶⁶ Rolando Pinto, *Pedagogía crítica*, 71.

permitiendo de esta manera generar apoyo técnico y administrativo de recursos materiales estructurales y pedagógicos para la formación crítica y situada de los educandos⁶⁷.

El currículo crítico, situado y transformativo

Lo anterior, a plasmarse en el órgano institucional que delimita la racionalidad educativa en tanto orientaciones epistemológicas, gnoseológicas, éticas y políticas que interferirán en la elaboración, organización, integración y comprensión de los contenidos multiculturales en los procesos formativos. Por ello, plantea la construcción de un currículo crítico, situado y transformativo que asuma la gestión curricular, en sentido tradicional, como proceso de “seleccionar, organizar, transmitir y evaluar contenidos [multi]culturales para el proceso de enseñanza-aprendizaje, de acuerdo a ciertos criterios y procedimientos de validación científica”⁶⁸. Estos contenidos realizarán aportes innovadores y rupturistas de las concepciones y racionalidades etnocentristas occidentales dominantes en la educación latinoamericana.

Según lo expuesto, el currículo crítico se sustenta en dos principios teóricos: a) la dialéctica moderna de Habermas resignificada desde lecturas socio-constructivistas de la acción comunicativa de Freire y Zemelman y, b) la noción emancipadora universal proveniente de la teoría crítica marxista (hermenéutica crítica)⁶⁹. Ambas convergerán en lo que denomina la *Teoría del Currículo Mínimo*. De esta manera, primero, el giro curricular de la propuesta es el reposicionamiento de las lógicas educacionales. El interés formativo ya no se centrará en la transferencia-absorción de conocimientos para la reproducción y perpetuación de la cultura dominante, sino que, se centrará en los procesos y acciones intersubjetivas que surgen a partir de los aprendizajes dialogados –únicos y no homogéneos– a desatarse desde experiencias comunicativas sobre particulares contenidos multiculturales, transformándose en un foco formativo que estimulará el desarrollo de la curiosidad epistémica y la emancipación de sus consciencias para transformar las estructuras imperantes en la sociedad aportando de esta forma a la liberación de los pueblos. Y en segundo lugar, se posicionará como currículo de carácter idiosincrático, histórico y contextualizado que reclama una apertura constante a los nuevos saberes que emergentes en los procesos formativos del aula. En este sentido, la construcción del currículo no estará cooptada por los aparatos burocráticos-tecnicistas oficiales que le expresan como una cuestión de “especialistas” (impuesta e impenetrable), por el contrario, significará que es un “proyecto [social] por construir, siempre abierto al examen crítico de

⁶⁷ Rolando Pinto, *Pedagogía crítica*, 72-98; Rolando Pinto, *Principios filosóficos*, 118-140.

⁶⁸ Rolando Pinto, *El currículo crítico*, 91.

⁶⁹ Rolando Pinto, *El currículo crítico*, 114.

los actores que están en la práctica pedagógica”⁷⁰ en el que el/la docente tomará rol activo en la elaboración y desarrollo, convirtiéndose en articulador de saberes de los educandos.

Destacamos que en base a lo expuesto, el nuevo currículo de la educación *desde y para* América Latina se sostendrá netamente en criterios socio-constructivistas críticos con objetivos de tensionar contenidos prescritos por medio de la integración de potencialidades y diversidades antropológicas-históricas del ser y estar latinoamericano en el marco de procesos formativos intersubjetivos-dialogados transformativos. En el decir de Rolando Pinto, dicho implicaría integrarle a la dimensión pedagógica constructivista con dos nuevas perspectivas:

el actor curricular principal es el educador, interactuando con el educando y su mundo vital y con el marco curricular propuesto por el Ministerio o la instancia político-técnico que define este marco, y por otro lado, [significa] reconocer la no neutralidad ideológica, gnoseológica y práctica de los criterios normativos, parámetros y procedimientos de la elaboración del currículo⁷¹.

CONCLUSIONES

De acuerdo a los objetivos propuestos, desglosamos sintéticamente los tres ejes estructurales de la propuesta del pensador de la educación, advirtiéndose que se constituye de: a) La relación dialéctica entre la Teoría Crítica Emancipadora clásica y autóctona como principios de la Educación Latinoamérica; b) la configuración de una filosofía para la educación de raigambre latinoamericanista y, c) la síntesis de las anteriores aristas en las esferas institucionales de la educación (la pedagogía, el currículo y la formación docente). Sus elementos permitirán problematizar, comprender y proponer nuevos elementos teóricos-prácticos a las comunidades educativas para transformar el sistema educativo que históricamente nos ha negado, como latinoamericanos, nuestra racionalidad epistémica. Devolviendo a nuestros pueblos-educandos la posibilidad de realizar lecturas del mundo situadas que permitan construir sociedades futuras desde y para la región.

En el estudio, la relación metodológica “lectura de mundo-reflexión-acción” ha sido un punto clave para ahondar en la conformación del pensamiento del educador debido a que vislumbra cómo, en su condición de sujeto, se relaciona con el mundo y con los sujetos del medio social. Puntualizando que adquiere rol activo y colectivo que subjetiva e intersubjetivamente crea conocimientos y realidades que le permiten enfrentarse a las

⁷⁰ Rolando Pinto, *El currículo crítico*, 119.

⁷¹ Rolando Pinto, *El currículo crítico*, 116.

problemáticas propias de sus medios cotidianos, sociales y profesionales. En este sentido, nos ha permitido plantear que con conciencia crítica se involucró en la lectura del mundo latinoamericano interpretando que es codificado por sus componentes sociales en subjetividades y lenguajes <<descontextualizados>>, que en consecuencia inciden negativamente en las construcciones de realidad y las acciones concretas que sobre la misma.

La cuestión de la “ajenidad” manifiesta en la formación de nuestras poblaciones y nuevas generaciones ha sido funcional a la internalización y reproducción de la cultura dominante, por ello consideramos que la propuesta educativa de Pinto nos remece llamando nuestra atención al sostener que la emancipación de los pueblos latinoamericanos sigue siendo una cuestión *en debe*, no lograda por el estancamiento de la lucha; quedando *mucho quehacer* para derribarla en todas sus formas y concepciones epistémicas, culturales, políticas y/o económicas. En este sentido, es de total trascendencia el llamado al re-posicionamiento antropológico-histórico del ser latinoamericano, ya que busca hacer de este el marco estructural y sustrato cultural una herramienta para que los latinoamericanos enfrentemos las problemáticas educativas de nuestras sociedades. Además, es muy valorable su propuesta frente al perfil de sociedad actual en que impera la despolitización y neoliberalización de las propuestas, intereses y relaciones sociales, por lo que se considera importante que emerjan perspectivas teóricas-prácticas que planteen la reivindicación y autonomía de las comunidades de la región en pro del control de su devenir.

No obstante, llama la atención que la propuesta educativa al mismo tiempo que reivindica políticamente la educación desde y para América Latina, plantee la mantención de la subyugación política a las lógicas de las relaciones políticas mundiales impuestas por occidente. Esto porque pretende llevar la perspectiva racional latinoamericana a la participación activa en las lógicas de la globalización, siendo en parte, una propuesta funcional al capitalismo posmoderno, ya que silencia la posibilidad que desde ella emerja la conciencia autónoma de gobierno regional con capacidad de guiar y sostenerse a sí misma por medio de sus concepciones ontológicas, gnoseológicas, axiológicas. Puntualizamos, entonces, que es necesario plantear perspectivas latinoamericanistas, entre estas educativas, que no solo reivindiquen la región desde <<lo que es>> con el objetivo de generar marcos de acción contextualizados e historiadados, sino que también, para llevarlos a las distintas dimensiones de la sociedad. En este sentido, debemos pensar la transformación de la educación latinoamericana con el propósito de forjar conciencias y cimentar mecanismos de reivindicación, autonomía y deliberación *holísticos* para y desde la región. Una educación latinoamericana al servicio de la autonomía de América Latina.

Pese a lo anterior, la propuesta educativa de Pinto con creces logra condensar distintos lineamientos teórico-prácticos de la Teoría Crítica clásica y latinoamericana, al mismo tiempo que rescata el pensamiento popular, indigenista y sincrético de intelectuales-antropólogos y filósofos de relevancia en el pensamiento de la región permitiéndole generar un paradigma educativo complejo y amplio que debe ser valorado, considerado, repensado y ampliado en pos de propósitos educativos emancipadores de nuestros pueblos, siempre que la intención sea encaminarnos a la construcción de la verdadera educación y autonomía *desde y para* América Latina.

REFERENCIAS

- Anderson, Benedict. *Imagined Communities. Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*. London y New York: Ed. VERSO, 1983.
- Braslavsky, Cecilia y Gustavo Cosse. “Las actuales reformas educativas en América Latina: cuatro actores, tres lógicas y ocho tensiones”. *REICE*, 4, 2, 2006.
- De Sousa, Boaventura. *Una epistemología de sur*. México: Siglo XXI, 2009.
- Donoso, Sebastián. “Reforma y Política en Chile 1990-2004: El neoliberalismo en crisis”. *Estudios Pedagógicos*, XXXI, 1, 2004.
- Durkheim, Emile. *Educación y Sociología*. Barcelona: Ediciones Península, 1975.
- Freire, Paulo. *Cartas para quien pretende enseñar*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2010.
- Freire, Paulo. *Pedagogía de la Autonomía*. México: Siglo XXI, 1998.
- Gondezzi, Juan. “Equidad en la diversidad. Reflexiones sobre educación e interculturalidad en los Andes y la Amazonia”. *Multilingüismo y educación bilingüe en América y España*, editado por Julio Calvo y Juan Gondezzi. Cuzco: Centro de Estudios Regionales Andinos Bartolomé de las Casas, 1997.
- Gramsci, Antonio. *La alternativa pedagógica. Escritos sobre Educación*. Barcelona: Terra Nova, 1976.
- Guzmán, Carolina. “Reformas educativas en América Latina: un análisis crítico”. *Revista Iberoamericana de Educación*, 36, 2005.
- Habermas, Jürgen. *Teoría de la Acción Comunicativa*, Tomos I y II. 2da. edición, Madrid: TAURUS Humanidades, 1988.
- Horkheimer, Max. *Critical Theory: Selected Essays*. New York: Herder y Herder, 1972.
- Kant, Immanuel. *Crítica de la razón práctica*. 2da edición. España: Editorial Alianza, 2013.
- Kusch, Rodolfo. *América Profunda*. Buenos Aires: Ed. Biblos, 1999.
- Labarca, Amanda. *Historia de la enseñanza en Chile*. Santiago de Chile: Imprenta Universitaria, 1939.
- Lander, Edgardo. “Pensamiento Crítico Latinoamericano: la impugnación del eurocentrismo”. *Revista de Sociología*, 15, 2001.
- Lecaros, Miguel. “Los orígenes de la educación en el Reino de Chile”. *Cuadernos Chilenos de Historia de la Educación*, 1, 2013.
- Marx, Karl. *El Capital*. Moscú: Progreso, 1974.
- Orellana, Mario. *Chile en el siglo XVI: aborígenes y españoles*. Santiago de Chile: Editorial Librotecnia y Universidad del Pacífico, 2012.

- Pinto, Rolando y María Guzmán. “Ruptura epistemológica en el campo pedagógico: el currículo como opción crítica”. *Theoria, Ciencia, Arte y Humanidades*, 13, 2004.
- Pinto, Rolando. “Aproximación a los fundamentos filosóficos de una Pedagogía Crítica Latinoamericana”. *Extramuros*, 1, 2002.
- Pinto, Rolando. “La necesidad de un nuevo paradigma curricular para una época compleja”. *Postgrado y Sociedad*, 9, 1, 2009.
- Pinto, Rolando. “Multiculturalidad en el currículo escolar para América Latina”. *Pensamiento Educativo*, 26, 2000.
- Pinto, Rolando. “Sentidos y contrasentidos en la educación chilena actual”. *Foro Educativo*, 20, 2012.
- Pinto, Rolando. *El currículo crítico. Una pedagogía transformativa para la educación latinoamericana*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile, 2008.
- Pinto, Rolando. *Pedagogía crítica para una educación pública y transformadora en América Latina*. Perú: Ed. Derrama magisterial, 2014.
- Pinto, Rolando. *Principios filosóficos y epistemológicos del ser docente*. San José: CEEC/SICA, 2012.
- Ponce, Aníbal. *Educación y Lucha de Clases*. España: Edición del Partido Comunista Obrero Español, 1972 (versión digital).
- Ruiz, Carlos. *De la República al Mercado: ideas educacionales y políticas en Chile*. Santiago de Chile: LOM, 2010.
- Salazar, Gabriel, y Julio Pinto. *Historia Contemporánea de Chile I. Estado, legitimidad, ciudadanía*. Santiago de Chile: LOM, 2010.
- Sarmiento, Domingo Faustino. *Civilización y barbarie*. Santiago de Chile: Progreso, 1845.
- Serrano, Sol, Macarena Ponce de León y Francisca Rengifo, *Historia de la Educación en Chile (1810-2010)*. Santiago de Chile: Editorial Taurus, 2012.
- Thayer, Tomás. “La instrucción en Chile durante el siglo XVI”. *Revista chilena de Historia y Geografía*, 1, 1911.
- Zemelman, Hugo. *Sujeto: existencia y potencia*. Madrid: Ed. Anthropos, 1998.