

Revista Posgrado y Sociedad
Sistema de Estudios de Posgrado
Universidad Estatal a Distancia
ISSN 1659 – 178X
Costa Rica
revistaposgradoysoci@uned.ac.cr

**La necesidad de un nuevo paradigma curricular
para una época compleja**

The need of a new curricular paradigm for a complex era.

Dr. Rolando N. Pinto Contreras
Universidad del Mar, Chile

Volumen 9, Número 1
marzo 2009
pp. 01 - 25

Recibido: noviembre, 2008

Aprobado: febrero, 2009

Resumen.

Se parte de la caracterización paradigmática del diseño y desarrollo del currículo. En esta perspectiva, se recogen las principales racionalidades que orientan, deciden y organizan estos procesos; por un lado, la racionalidad técnico-instrumental, que domina los escenarios político-educativos en América Latina, con las recientes reformas curriculares que se aplican en la región y, por otro lado, como consecuencia del análisis crítico que se realiza de ellas, el autor de este artículo procura avanzar a otra racionalidad, la crítica transformativa o de la autonomía, que centra su selección y organización de los diversos componentes del currículo, en la posibilidad del aprendizaje socialmente construido y con significación para quien lo desarrolla. El artículo concluye con la propuesta de algunos ejes novedosos, que surgen de la tradición educativa popular en América Latina, que podrían organizar el currículo como una acción educativa más convivial y comunicativa.

Palabras clave: ESCENARIOS POLÍTICO-EDUCATIVOS EN AMÉRICA LATINA; RACIONALIDADES CURRICULARES; RACIONALIDAD TÉCNICO-INSTRUMENTAL; PEDAGOGÍA CRÍTICA; EL CURRÍCULO CRÍTICO-TRANSFORMATIVO; NUEVOS EJES MATRICIALES DE LA ORGANIZACIÓN DEL CURRÍCULO.

Abstract

The starting point is the paradigmatic characterization of both the design and the development of the curriculum. From this scope, the main rationale are taken, and these guide, organize and decide these processes. On one hand, the technical rationale which leads the political and educational areas in Latin America, together with the recent curricular reforms which have been applied in the region, and on the other hand, as a consequence of the critical analysis which is made from them, the author of this article pretends to go forward to another rationale: the transformative critic or also called autonomy critic, which settles the selection and organization of the several curricular components in the possibility of the socially built learning process which is meaningful for the one who develops it. The article ends with the proposal of some new axes which come from the popular educative tradition in Latin America, which could organize the curriculum as an educative action more convivial and communicative.

Keywords: POLITICAL AND EDUCATIONAL AREAS; CURRICULAR RATIONALE; TECHNICAL RATIONALE; CRITICAL PEDAGOGY; THE TRANSFORMATIVE CRITICAL CURRICULUM; NEW MAIN AXES IN THE ORGANIZATION OF THE CURRICULUM.

Introducción

El currículo, hasta ahora, se ha entendido como la expresión política y cultural sistémica/institucional que orienta y determina la organización de los componentes pedagógicos de la enseñanza. Estos componentes, que son: dispositivos cognitivos/valóricos, propósitos/objetivos estratégicos, relaciones pedagógicas, entre otros; se instalan en la formación y encuadran al educando en la construcción de su aprendizaje cognitivo-afectivo-activo y en su posicionamiento vital como sujeto social.

En esta visión del currículo, la función de la escuela y del docente, en cuantos ejecutores de lo que se debe enseñar, significa seleccionar y organizar los objetivos, contenidos y estrategias formativas que encuadran a los sujetos en formación.

Al mismo tiempo, este diseño formativo significa también que el educando vaya adoptando el mundo real, que lo mediatiza en su relación con otros, dándole sentido a su vida, según los parámetros que a la sociedad le acomoda y que le sirve para construir conciencia ciudadana personal y social a la vez.

Esta manera de instalar currículo en la educación latinoamericana y, naturalmente, a nivel planetario, ha sido la perspectiva epistemológica técnica-instrumental, que hace funcional la enseñanza de los saberes instalados en la cultura oficial, al modo de producción dominante en la sociedad capitalista globalizada.

Así el currículo se reduce, en última instancia, a los Planes y Programas de Estudio que se instalan en el Sistema Educativo Nacional o Regional. Y éstos, en síntesis, significan: seleccionar, organizar, transmitir y evaluar el conocimiento enseñable, de acuerdo a ciertos principios de estructuración homogenizante del

contenido, para alcanzar ciertas conductas sociales deseables por la sociedad capitalista globalizada.

En consecuencia, éstos Planes y Programas de Estudio se transforman en un mecanismo regulatorio del sistema de enseñanza, que obliga y gradúa la complejidad, el volumen y la actualidad del aprendizaje, según los fines pedagógicos que se quieran alcanzar con el proceso de enseñanza hegemónica. Así, las poblaciones infantiles, adolescentes, juveniles y adultas de un determinado país o región de países, son incluidos o excluidos de su formación como personas según el grado de "aprendizaje reproductivo" que muestran en sus evaluaciones educacionales.

El sentido funcional e instrumental que adquiere la inclusión del educando a un mundo ya construido, se concibe como el desarrollo escolar gradual de su formación adaptadora/domesticadora, se asegura sistémicamente en la estructura jerárquica del currículo, que se organiza en tres niveles de concreción¹.

El primer nivel corresponde al diseño del Marco Curricular Mínimo y Obligatorio que tanto desde el punto de vista de sus objetivos como de sus contenidos, deben alcanzar nacional, regional o mundialmente todos los educandos de la serie o grado educativo correspondiente. En este nivel "macro" se fijan los estándares de logros de aprendizajes mínimos que deben alcanzar todos los educandos del correspondiente grado y ciclo escolares. Hoy día, incluso, se llega a hablar de estándares mínimos de desempeño escolar del educando por disciplina y por grado escolar. Se parte del supuesto que el aprendizaje es un proceso y un resultado regulable de manera estandarizada y que el educando,

¹ Hay varios autores que se refieren a los niveles de concreción del currículo, en este caso se ha tomado de García (1998).

cualquiera sea su interés, situación de vida o capacidad individual, debe aprender lo que se le enseña de manera natural, respondiendo siempre a la textualidad de la cultura oficial.

El segundo nivel de concreción del currículo corresponde a la elaboración de Planes y Programas de Estudio propios a cada centro escolar específico. Se supone que en este nivel de concreción cada Centro Escolar toma el Marco Curricular Nacional y de acuerdo al propio perfil doctrinario del Centro, elabora Planes y Programas de Estudios contextualizados que faciliten el logro de aprendizajes significativos y efectivos, frente a cada disciplina o asignatura o subsector del saber específico, instalado socialmente en el sistema escolar nacional, regional o mundial. Sin duda que este segundo nivel de concreción ya supone entrar a la sala de clase con una cierta propuesta de programa escolar que requiere, todavía, una concreción todavía mayor en el aula.

El tercer nivel de concreción y ya situados en el ámbito de la sala de clases, supone que cada docente, teniendo en cuenta las características de sus alumnos, sus ritmos e intereses, como también su propia experiencia pedagógica, asume la tarea de adaptar, complementar o innovar el programa de estudio y genera una planificación curricular contextualizada y original para ese grupo-aula. En este nivel de concreción se trata que el docente, supuestamente conocedor de los códigos de su disciplina científica o cultural, de los códigos estructurales de la arquitectura lógica del currículo y de las características psicosociales y culturales de sus estudiantes situados, selecciona y organiza el conocimiento disciplinario en una estructura cognoscitiva que no solo es atractiva para el aprendizaje del educando, sino que también y al mismo tiempo, le permite a éste avanzar en un proceso de satisfacción de su curiosidad epistemológica, supuestamente alcanzable de manera parecida y de forma ascendente en complejidad y profundidad, reproduciendo siempre lo mismo.

La necesidad de un nuevo paradigma curricular para una época compleja

La selección y organización curricular así entendida, va permitiendo al educando motivado, construir secuenciaciones en el manejo de los códigos esenciales del saber disciplinario enseñado, hasta el punto de integrarlo competentemente en el mundo de la vida. Así la decisión pedagógica del docente de organizar el conocimiento disciplinario enseñado en la lógica comprensiva gradual de ese conocimiento, en la selección y adopción de estrategias pedagógicas del "buen enseñar" y del "buen y efectivo aprendizaje", y en la secuencia y el ritmo de la enseñanza del contenido disciplinario, en la perspectiva de formar en el sujeto estudiante la capacidad de ir mostrando la reproducción epistemológica de la disciplina enseñada, constituyen la esencia del currículo técnico-instrumental, que aquí comentamos.

Algunos supuestos teóricos del paradigma técnico/instrumental del currículo.

En el currículo CENTRADO EN LA ENSEÑANZA, se consideran principalmente tres supuestos básicos que configuran el episteme dominante en el actual campo curricular mundial:

1. El primer supuesto es que quienes diseñan el modelo curricular entendido como Marco Curricular Central en estos tres niveles de concreción, son expertos técnicos y políticos que dominan el saber erudito disciplinario y son capaces, además, de transformarlos en saberes enseñables, pedagógicamente organizados en Planes y Programas de Estudios. Es decir,

son los actores que producen el saber disciplinario "erudito"² y son capaces, al mismo tiempo, de transformarlo en conocimiento "enseñable", de tal manera de lograr aprendizajes efectivos.

Curiosamente este supuesto, en el caso, por ejemplo en la educación chilena, en que se implementa una reforma curricular para todo el sistema escolar nacional, identifica a los "expertos curriculares" como profesionales que no son pedagogos ni profesores del sistema, sino que son especialistas de disciplinas específicas de apoyo a la educación, sin una práctica docente sistemática y efectiva que los legitime como "enseñantes".

2. El segundo supuesto es que el Marco Curricular Central apunta efectivamente a los objetivos fundamentales y los contenidos mínimos obligatorios que deben dominar todos los educandos del país, como estándares comunes y homogéneos de desempeño para un mundo moderno globalizado. Es decir, se trata de un supuesto profundamente ideologizado, que procura concretar en el currículo una cultura escolar hegemónica, unidimensional y etnocentrista, lo que sin duda está reñido con la realidad multicultural en que nos construimos y nos movemos los latinoamericanos en nuestras sociedades nacionales o regionales o mundiales.
3. El tercer supuesto es que los docentes del sistema escolar, dominan los códigos de la didáctica de la disciplina y los saberes pedagógicos que le permiten adaptar sus planificaciones de aula al diseño del Marco Curricular Oficial. Este supuesto desconoce al menos tres indicadores de realidad que lo hace difícilmente viable:

² Cuando utilizamos la distinción "conocimiento o saber sabio o erudito" estamos tomando el concepto de "saber sabio o del experto" que propone Chevallard (1982) en su libro "La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado"

La necesidad de un nuevo paradigma curricular para una época compleja

- La configuración histórica y situacional de las prácticas pedagógicas, internalizadas como actitudes y saber-haceres rutinarios y cotidianos permanentes, en los docentes de cualquier nivel y modalidad del sistema educativo..
- La instalación de una cultura "iluminista" en las instancias que deciden sobre las políticas y acciones educativas que afectan a la sociedad. Esta cultura, fortalecida por el autoritarismo en la gestión educativa, ha significado que los docentes están ausentes o son inconsultos en decisiones sobre reformas educativas y/o curriculares que afectan directamente su función profesional. En Chile, esta invisibilidad de los docentes y su silencio como actores, dura ya 30 años. El último acto político en que participaron fue con la propuesta de Escuela Nacional Unificada, durante el Gobierno de la Unidad Popular³. La falta de este debate lleva a una pérdida de protagonismo educativo y ciudadano al colectivo docente, que sin duda requiere ser recuperado como el único profesional que sabe enseñar para que el educando aprenda y que sabe instalar, en la conciencia y la práctica de ellos, la convivencia democrática y el respeto a la legitimidad del otro o de lo diverso.
- La inexistencia de una renovación teórica y metodológica en las instituciones formadoras de profesores, lo que permite la continuidad reproductiva de una cultura curricular tecnológica y centrada en la "enseñanza". En esta cultura de formación docente, no se le enseña al profesor a construir currículo; él sigue siendo considerado como un

³ La propuesta de Escuela Nacional Unificada (ENU), significaba vincular la educación a un proyecto de país más democrático y a una economía más redistributiva, con mayor protagonismo productivo para el estado y las clases trabajadoras (ver Núñez, 2004)

funcionario que ejecuta un diseño normativo del currículo, elaborado por los "expertos".

Este modelo curricular "centrado en una enseñanza homogenizante", lo más novedoso que propone es el currículo comprensivo, que articula los componentes socialmente determinados como saberes oficiales con los saberes emergentes provenientes de los entornos vitales que condicionan al educando. En este último caso se habla de una "Educación Constructivista Social"⁴ que más que un efecto sobre la organización del sentido cultural que debe tener el contenido del currículo, se refiere al tipo de tratamiento pedagógico al que puede ser sometido el contenido oficial, teniendo como referente el aprendizaje significativo que sobre él va construyendo el educando situado.

Pues bien, la lógica dominante en la reforma curricular que intenta aplicar este modelo comprensivo en la actual gestión curricular y en la docencia cotidiana y rutinaria de la escuela pública, se ha traducido en la concepción neo-conductista del aprendizaje, sin embargo, su impacto en el mejoramiento de la calidad de los aprendizajes que desarrollan los escolares que están en estas escuelas, y que era un propósito estratégico de la educación pública, al que se habían comprometido los gobierno democráticos de transición, todavía no es una realidad instalada en las prácticas formativas de la escuela.

El tema es ¿qué hacer para avanzar al menos en la aplicabilidad del currículo comprensivo en la escuela pública latinoamericana?

⁴ Nos hacemos partícipes de la idea del "Currículo como Construcción Cultural" que plantea Tomas Tadeo Da Silva (2001), en su libro "Espacios de Identidad. Nuevas Visiones sobre el Currículo".

Nuestra propuesta de contextualización

Queremos poner en discusión algunos aspectos controversiales que se derivan de esta continuidad histórica de la racionalidad técnica instrumental de producir, construir, diseñar y desarrollar currículo centrado en la enseñanza. Y esto, porque es empíricamente verificable en cualquier contexto latinoamericano o mundial, que ella no es congruente ni con los tiempos de incertidumbre y complejidad postmoderna que nos toca vivir, ni con los desafíos democratizadores que aspiramos a instalar en nuestras contradictorias sociedades nacionales. Veamos algunas consideraciones que avalan nuestras afirmaciones anteriores.

1. Por un lado, la primera verificación tiene que ver con el contenido filosófico y político de la educación necesaria en América Latina. Se trata de poner en discusión algunos principios y mecanismos organizadores del currículo, que no intencionan la educación como una acción que acoge la realidad diversa y multicultural de nuestra realidad cotidiana y natural. Nuestro contexto de realización del sujeto, de la producción del conocimiento y del mundo que los convoca a su aplicación es, precisamente, una situación latinoamericana con escenarios socioculturales y políticos diversos, complejos y con desafíos de desarrollo de potencialidades que, hasta ahora, no se han instalado ni en el pensar ni en el hacer latinoamericano, y que son propios de nuestra existencia local.
2. Por otro lado, y esta es la segunda verificación, al no responder a la necesidad de mejorar las oportunidades de una educación de calidad para todos los niños/as y jóvenes de nuestros países, particularmente a las mayorías nacionales que asisten a la escuela pública, necesitamos elaborar una propuesta que considere, al menos, la profundización de los procesos

democráticos, la posibilidad de desarrollar nuestras vidas nacionales en una perspectiva de mayor equidad y de justicia social para las mayorías nacionales y la instalación de una mirada epistemológica y socio-política en la que nos situamos, que organice la escuela como una realidad cultural e institucional más propia a nuestras realidades diversas..

3. Desde nuestro punto de vista estas posibilidades de re-construcción ciudadana y epistemológica de la escuela pública, debiera nutrirse de una doble opción teórica: a) la de P. Freire, ya que, para mí en particular, él es el único educador – intelectual de América Latina que supo colocar su práctica educativa en una relación dialéctica fundante entre educación y sociedad;
- b) la mirada socio-crítica de la Ciencias Sociales, en dónde nos reconocemos varios educadores latinoamericanos⁵, que nos hemos nutrido de la educación popular y que planteamos la necesidad de aceptar nuestras identidades latinoamericanas diversas para avanzar a un esfuerzo mancomunado de resolver integrada e integralmente nuestros problemas y desafíos comunes.

Es desde aquí que ponemos en discusión la racionalidad técnico-instrumental y es también con ella que proponemos la necesidad de una autonomía profesional de la escuela y del docente.

Aspiramos a contribuir a una construcción socio-cultural del currículo. Nos centramos en el protagonismo del educando. Hablamos, en este caso, de Currículo Crítico-transformativo (Pinto, 2008) y/o lo que otra concibe como el "Currículo como Acción Comunicativa" (Ferrada, 2005), pero que en común sitúan la construcción o diseño del currículo en una perspectiva que organiza complementariamente las siguientes dimensiones del ser educando:

⁵ Entre otros, H. Zemelman; D. Ferrada; R. Pinto; E. Lander; J. Martinez Bonafé; R. Flecha; etc.

La necesidad de un nuevo paradigma curricular para una época compleja

- La construcción de la conciencia social en la acción formativa;
- El conocimiento como producto que vincula la práctica social y productiva entre educadores y educandos;
- La experiencia diversa de la cultural y de las necesidades de aprendizaje como construcción de mundo y de sentidos democráticos;
- En fin, el diálogo como una acción fundante de la relación enseñanza/aprendizaje en el aula.

La posibilidad de una epistemología curricular centrada en el aprendizaje

Sin duda que plantearse el tema de la innovación curricular en la educación pública de América Latina, supone entender lo que Escudero (2003) llama la "Cultura de Cambio" y, naturalmente, la organización que facilitaría el desarrollo de esta cultura. Pero la comprensión se complejiza cuando se trata de revisar esta innovación desde una perspectiva teórica crítica que centra el proceso educativo en el aprendizaje y en la transformación del sujeto social latinoamericano. En tal perspectiva, no toda innovación puede entenderse como cambio en las relaciones sociales de poder, ni todo cambio sería necesariamente innovador. Esta dialéctica de significaciones contradictorias es la que hace que la innovación curricular en América Latina, necesariamente implica estar particularmente atento al tema de las motivaciones políticas y de los enfoques teóricos y metodológicos que tienen los actores que deciden e impulsan esta innovación. Esto que es válido en general para toda decisión educativa, cuando se aplica al currículo como práctica socioconstructivista, dónde se supone debiera haber una negociación de orientaciones y organización de los procesos formativos

más centrados en la participación de los educandos, resulta todavía más complejo y contradictorio

La mirada a las intenciones políticas y científicas que tienen los actores que **lenguajean**⁶ y practican la innovación, es una exigencia de rigurosidad reflexiva, cuando se trata de entender la innovación curricular como cambio de las relaciones de poder en la acción formativa. De esta manera se puede descubrir que en la medida que la práctica innovadora es efectivamente una negociación de sentidos e intereses que tienen educadores y educandos en interacción formativa, el currículo se comienza a instalar como proceso de aprendizajes más transformativos del sentido del conocimiento y del protagonismo del sujeto aprehendiente. Por el contrario, cuando el currículo establecido para la formación lo deciden los "expertos del conocimiento disciplinario o del saber ser crítico o creativo", la consecuencia es simplemente reproducir la cultura oficial, instalándose entonces el currículo como una "pedagogía bancaria" que acomoda a los educadores y los educandos a las intenciones sistémicas que tienen los "expertos".

De esta manera la configuración del currículo se nos plantea como una situación política, epistemológica y cultural extremadamente importante en la propia concepción de una educación democrática, más emancipadora y solidaria.

Por tanto, el desafío de su innovación es una necesidad democrática para este tipo de educación; se trata, entonces, de abordar la organización del currículo como un cambio de las relaciones sociales de poder, en las situaciones formativas que se realizan en el contexto del capitalismo dominante.

Aquí, en esta disyuntiva, es que emerge el sentido y la dimensión espacial y temporal de este debate que aquí proponemos.

⁶ Aquí nos apropiamos de una expresión comunicativa que utiliza el Microbiólogo Chileno, Dr. Humberto Maturana, orientado a la acción de coordinaciones cognitivas y emocionales que realizan los seres vivos en sus comunicaciones autopoyéticas (Maturana, 1992).

La necesidad de un nuevo paradigma curricular para una época compleja

Se trata de descubrir en nuestros discursos y acciones organizadoras del currículo, las intenciones filosóficas, políticas, culturales e ideológicas que tenemos cuando nos posicionamos y decidimos hacer educación para la democracia, la justicia y la calidad de vida de las mayorías nacionales.

Se trata, entonces, de develar con nuestras decisiones organizativas de los procesos formativos, nuestras verdaderas motivaciones por el cambio, que tanto declaramos en los discursos políticos que se refieren a la educación pública de América Latina.

En efecto, no deja de indignarnos en los diversos eventos que se nos invita para participar en debates sobre la calidad y equidad de la educación pública latinoamericana, cuando escuchamos en los discursos pedagógicos que se autocalifican de reformistas y que los explicitan altos funcionarios de los gobiernos de turno o de los organismos internacionales, alusiones desvergonzadas al "aprendizaje significativo" o al "constructivismo social" o a la "educación liberadora" o para un "desarrollo humano sustentable y de mayor calidad" o como recuperación de esfuerzos para responder necesidades de aprendizajes necesarios, para ser incluidos con propiedad y originalidad al mundo moderno globalizado. Y en la realidad de los procesos reformistas que instalan, operacionalizan y ejecutan, tales retóricas sólo sirven para confundir la reproducción del fracaso educativo estructural que sufren nuestros pueblos.

Esta retórica "reformistas" llega a amenazar la propia confianza popular cuándo comprueban, de manera frustrante, que en vez de esta posibilidad de desarrollo humano de calidad, lo que reciben como educación pública sus hijos/as son los códigos de segunda calidad que no les permite acceder a otra calidad de vida que no sea la de seguir reproduciendo la pobreza de sus padres.

A su vez, comprobamos también que estas retóricas “reformistas” tampoco cambian la estructura y el volumen de los presupuestos nacionales que se destinan a la educación y las inversiones que se orientan a la escuela pública. Todavía la inversión para el mejoramiento de la infraestructura, como para la experimentación de innovaciones pedagógicas y para la formación de profesores para los sectores poblacionales que asisten a ellas, son insuficientes para corregir una situación estructural de arrastre histórico. Estos presupuestos e inversiones se mantienen inalteradamente bajos, insuficientes y escuálidos en América Latina. Puede que, en algunos países, por ejemplo en Chile, se aumenten los ítems presupuestarios para el funcionamiento más regular de la escuela pública, pero el volumen de inversión que requiere este sector mayoritario, todavía no tienen sostenibilidad en el tiempo y tampoco son comparables que, por los mismos periodos, se hacen en otras realidades tercermundistas de Asia y África, que si están saliendo del subdesarrollo ancestral.

Pues bien, todo lo anterior nos lleva al convencimiento que la verdadera “revolución educativa” que requerimos en América Latina es, todavía, una “pedagogía de la esperanza”⁷. Hasta ahora, los sucesivos procesos de metamorfosis política que simplemente siguen adaptando o acomodando o actualizando lo que siempre ha sido dominante: la ilustración de dar luces y moral a nuestros pueblos, basados en la traslación de lo ajeno a lo propio, como diría el ilustre economista venezolano Héctor Malavé Mata⁸ (1987), es una práctica socioeducativa que no innova nada.

⁷ Freire (1994) habla de la esperanza no como espera sino como una utopía educativa, para la cual debemos luchar.

Los principales ejes articuladores del currículo basado en el aprendizaje

Esta "pedagogía de la esperanza" comienza con el proceso de llenar este vacío conceptual latinoamericano que tienen las propuestas de cambio o reforma educativa que se imponen en nuestra región. Se trata de identificar los ejes articuladores que debieran nuclear una propuesta actual de este currículo centrado en el aprendizaje, deseado para la educación pública latinoamericana. Sólo como una explicitación resumida de estos ejes y de los contenidos que cada uno de ellos comprendería, precisemos aquí sus sentidos actuales:

- 1) La necesidad del análisis antropológico del ser y estar en América Latina, como contexto histórico-situacional enmarcante de la innovación educativa crítica. En esto distinguimos algunos ejes de contenidos que debieran nuclear el currículo de una formación centrada en el aprendizaje, entre otros aspectos valoramos:
 - a. La presencia del cuerpo y de su movimiento, como fundamento de la producción del pensamiento teórico-crítico y de competencias complejas.
 - b. La relación mandonista magisterial o sabia como comprensión de la organización social e institucional, en la búsqueda colaborativa de la acción comunitaria.
 - c. La producción económica solidaria como sustento de la construcción política y cultural del mundo de la vida y del trabajo.

- d. La visión humanista de lo divino como materialización de una teología popular liberadora e inspiradora de la cosmogonía terrenal comunitaria, por sobre una visión individualista culposa y animista del pecado y el arrepentimiento.
 - e. La vivencia ética de la reciprocidad y de la complementariedad como valores de construcción de la civilidad o de la ciudadanía activa local.
 - f. El equilibrio entre lo diverso y lo común en las identidades latinoamericanas, como construcción de una pedagogía intercultural que no sólo incluya visiones y lenguajes diversos, sino que en el rescate de la cultura oral vaya generando la pertinencia formativa que entusiasma a los educandos.
 - g. La visión eco antropológica que surge del cruce de la razón intuitiva con la razón positivista, como fundamento epistemológico del conocimiento científico y la curiosidad crítica del educando con su biosocio entorno.
 - h. En fin, el cruce de la dimensión estética y ética del conocimiento y el accionar social, como sustento del compromiso y la afectividad por el cambio y la renovación educativa.
- 2) La comprensión de la multiculturalidad latinoamericana, expresada en varias manifestaciones del lenguaje social y en la diversidad de realidades socioculturales que van conformando nuevos sentidos de humanidad y nuevos marcos orientadores para la selección, organización y gestión de la cultura y el currículo escolar latinoamericano.

El desarrollo del currículo como una acción pedagógica que recoja la diversidad y que de manera crítica vaya construyendo nuevas formas de

La necesidad de un nuevo paradigma curricular para una época compleja

aprendizaje, que convine lenguajes pedagógicos y medios tecnológicos, y que organice espacios y tiempos escolares como vinculaciones múltiples, entre otros énfasis, las siguientes relaciones:

- teoría y realidad,
- reflexión y práctica social,
- conocimiento común y científico,
- investigación y acción docentes,
- simetrías pedagógicas con asimetrías ontológicas,
- relaciones epistémicas con comportamiento éticos responsables del impacto de las opciones científicas y tecnológicas,
- relaciones de poder más solidarias y horizontales en todos los ámbitos de la convivencia social.

Lo anterior nos debiera llevar a un nuevo lenguaje y una nueva organización intelectual del educador y de la institución educativa, en la perspectiva de ir generando una nueva situación educativa que dé el protagonismo al educando. Habría que hablar, entonces, de una nueva alianza política-social de las fuerzas por el cambio curricular para la educación pública en América Latina: la alianza escuela y familia; alianza entre el saber instalado y el emergente; alianza entre curiosidad ingenua o común y curiosidad epistemológica o crítica-científica; en fin, alianza entre competencias complejas, tecnologías educativas e interculturalidad.

3) En fin, comprender la opción crítica transformativa de la educación pública latinoamericana, como una **pedagogía para el desarrollo humano**. El diseño de tal pedagogía junto con ser una posibilidad de

construcción participativa, debe ser una estrategia de vinculación con la realidad local donde se sitúa la acción educativa efectiva. Para ello, habría que adoptar algunos criterios de selección y organización del currículo que se refirieran a:

- Relacionar críticamente el conocimiento estructural, erudito, escolar, formalizado, oficial (como quiera llamarse) con saberes y aplicaciones necesarias que surgen de las acciones del desarrollo humano local.
- Este criterio nos lleva a entender lo que debiera ser un principio organizador de los objetivos, contenidos y actividades de la acción formativa: estos componentes deben potenciar los espacios de diálogo y construcción del conocimiento significativo y útil para cada acción del desarrollo, así como la reflexión y el trabajo en equipo.
- Se trata entonces que el educador, los educandos, las relaciones temporales y espaciales que construyen entre ellos y el contenido o conocimiento que nuclea cada acción formativa en particular, deberían ser organizadas como **comunidades de aprendizaje**⁹.
- En ellas, las relaciones pedagógicas se fundan en la co-responsabilidad del enseñar y el aprender, y en dónde la variables del conocimiento instalado en los Programas de Estudio es un elemento que se mezcla y re-significa con el conocimiento emergente desde los sujetos educandos, para crear un nuevo

⁹ Si bien es cierto lo que se entiende por "comunidad de aprendizaje" tiene un espectro amplio en la literatura educativa más progresista, aquí nos adscribimos y suscribimos la propuesta de Donatila Ferrada (2006), quien entiende por esta situación formativa como una expresión operacional del **currículum crítico comunicativo**.

La necesidad de un nuevo paradigma curricular para una época compleja

conocimiento más pertinente a la respuesta que buscan los sujetos en formación.

- De esta manera, el conocimiento adquiere su utilidad efectiva, al instalarse como un aporte para el mejoramiento de la calidad de vida de los que participan de la acción formativa. Se trata de una pedagogía que re-encanta a los sujetos del aprendizaje para una formación continua y permanente de su propia condición y capacidad de sujeto generador de nuevos mundos cognitivos y afectivos.
- De esta manera, también, los conocimientos estructurales que promueve el desarrollo, que se basa en las racionalidades cognitivas exógenas que se proponen como políticas y estrategias de dinamización e intervención en el medio local, se discuten y se confrontan con los conocimientos emergentes que aportan los actores locales, para que en una síntesis endógena (pedagógica innovadora) se construyan los conocimientos funcionales que se efectivizan en cada acción del desarrollo local.
- Así podría hablarse de una cultura pedagógica innovadora que selecciona y organiza el aprendizaje en torno a contenidos y actividades relevantes para cada sujeto interviniente en la formación. Así, también, su resultado inmediato, es la adquisición de las capacidades y la conciencia para ser ciudadano activo del desarrollo local auto sustentable o potencia su conciencia emprendedora para la continuidad y mejoramiento de la calidad de vida personal y local.

- Por último, la necesidad de centrar la reflexión y el análisis pedagógico en un conocimiento contextualizado. Aquí adoptamos el concepto de contextualización que hemos estado proponiendo en nuestras investigaciones socioeducativas y curriculares¹⁰ y que define la misma como el proceso mediante el cual el centro educativo y los docentes toman decisiones y desarrollan acciones cognitivas y valóricas, a partir de una propuesta curricular oficial, con la finalidad de hacer más pertinente el contenido curricular a transmitir y otorgarle mayor identidad a la acción pedagógica de los profesores.

Pues bien, estas son algunas de las ideas que quería compartir con este texto y que, desde mi punto de vista, abren nuevas perspectivas al debate sobre el Currículo que necesitamos construir para la educación pública latinoamericana. Sin duda estas ideas, tal vez no tan originales, pero si polémicas, podrían ser de alguna utilidad para darle un contenido y un sentido menos superficial y menos mediocre al debate educativo que se abrió recientemente en los organismos técnico-políticos de la educación, que recoge como planteamiento innovador la evaluación del desempeño docente y que busca culpabilizar a este colectivo y a las instituciones asociadas (Centros Formadores de Profesores, Gremios

¹⁰ En la Facultad de Educación de la PUCCH, hemos estado investigando desde hace 8 años la capacidad profesional que tienen los Centros Escolares del sistema educativo chileno, bajo cualquier modalidad y dependencia, y los educadores chilenos, para llegar a contextualizar los Planes y Programas de Estudios elaborados por el MINEDUC. Lo indagado hasta ahora nos permite afirmar que los diseños "inteligentes" señalados como obligatorios por el Ministerio son adoptados y adaptados por los Centros Escolares y que la contextualización de pertinencia hacia el tipo de educandos y realidades contextuales que deben considerar los centros escolares y los docentes, para llegar a conocimientos significativos y aprendizajes de calidad, solo son imitaciones homogeneizantes de lo impuesto por tales diseños (Meza, Pascual, & Pinto (2003; 2006).

Docentes, Perfeccionamiento Docentes, etc.) de la mala calidad de la educación pública¹¹.

Entendiendo que el problema de la mala calidad de la educación pública es un problema complejo y no reductivista, es que pensamos que este texto puede ser de utilidad para un debate serio y fundado sobre este problema estructural e histórico de nuestra educación latinoamericana.

Referencias

- Chevallard, M. (1982). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Da Silva, T. (2001). *Espacios de Identidad. Nuevas Visiones sobre el Currículo*. Barcelona: Octaedro Ediciones.
- Escudero, J. (2003). *Diseño y Desarrollo del Currículo: una perspectiva innovadora en Educación*. Madrid: Editorial Universidad Complutense.
- Ferrada, D. (2005). *El Currículum como Acción Comunicativa*. Barcelona: Editorial La Muralla.
- Ferrada, D. (2006). *Una experiencia Innovadora en la formación de Profesionales de la Educación: comunidades de aprendizaje en Concepción*. Ponencia en

¹¹ Recientemente en Chile se ha explicitado públicamente una "Operación 2020", elaborada por algunos académicos y Centros de Estudiantes Universitarios, vinculados a Facultades de Ingenierías, de algunas universidades elitistas de nuestro país, y de cuyo planteamiento se hacen cargo algunos medios periodísticos, demasiado identificados con el funcionamiento y la mantención del status quo neoliberal en la educación nacional y que postulan equiparar para el año 2020 las 20 instituciones escolares más deprivadas y de menor rendimiento, con las 20 escuelas más ricas y con mejores resultados académicos del país. Y el acento está puesto en el perfeccionamiento docente y en el cambio de las metodologías de enseñanza. Es decir, lo innovador es más de lo mismo.

XV Seminario Internacional sobre Formación de Profesores en el MERCOSUR/CONOSUL. Rio Grande del Sur (Brasil).

Freire, P. (1997). *Pedagogía de la Autonomía*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Freire, P. (1994). *Pedagogía de la Esperanza*. México: Siglo XXI Editores.

García, M. (1998) *Diseño, desarrollo e innovación del currículo*. España: Universidad de Granada,.

Malavé H. (1978). *El desarrollo del subdesarrollo en Venezuela*. Caracas: Universidad Central de Venezuela.

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

Meza, I., Pascual, E. & Pinto, R. (2003). La política de producción curricular en la reforma educativa de los noventa. *Revista de Investigaciones Educativas*, 10, Universidad de La Frontera; págs. 24 a 39

Meza, I., Pascual, E. & Pinto, R. (2006). La contextualización como estrategia de construcción curricular. *Boletín de Investigación Educativa*, 22 (1), Pontificia Universidad Católica de Chile; págs. 104 a 123.

Núñez, I. (2004) *La ENU entre dos siglos. Un ensayo histórico sobre la Escuela Nacional Unificada*. Santiago: Ediciones LOM.

Pinto Contreras, R. (2008). *El Currículo Crítico. Una pedagogía transformativa para la educación latinoamericana*. Santiago, Chile: Editorial UC.

Nota acerca del autor

Dr. Rolando Pinto Contreras

El autor es Doctor en Ciencias de la Educación, Universidad Católica de Lovaina – KUL (1979); actualmente es Decano de Educación, Universidad del Mar, Chile; Profesor Adjunto/Asociado en los Programas de Postgrado en Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile; y Profesor Visitante en los Programas de Doctorado en Educación de las siguientes Universidades: de Valladolid (España); Granada (España); Buenos Aires, Escuela de Graduados Alberto Soriano (Argentina); Católica de Córdoba (Argentina); Católica de Monterrey (México); Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (Chile); Universidad ARCIS (Chile); Academia de Humanismo Cristiano (Chile) y Universidad de Concepción (Chile).

Correo electrónico: rolpinto@udelmar.cl