

En CELEI y CELEI, *Prácticas letradas en clave interseccional y post-colonial: por el derecho a la diferencia y a la re.* Santiago (Chile): Fondo Editorial CELEI.

Entrevista con el Doctor Rolando Pinto Contreras sobre Currículo crítico justicia social e inclusión.

.

Cita:

(2020). *Entrevista con el Doctor Rolando Pinto Contreras sobre Currículo crítico justicia social e inclusión.* En CELEI y CELEI *Prácticas letradas en clave interseccional y post-colonial: por el derecho a la diferencia y a la re.* Santiago (Chile): Fondo Editorial CELEI.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/aldo.ocampo.gonzalez/53>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. *Acta Académica* fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

Conversando en otras coordenadas

Entrevista con el Doctor Rolando Pinto Contreras sobre currículo crítico, justicia social e inclusión

Luis Pincheira Muñoz
Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI)¹, Chile

Aldo Ocampo González
Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI), Chile

Resumen

El propósito principal de este texto es compartir las reflexiones del Doctor Rolando Pinto en torno a ciertos nudos críticos de los discursos educativos actuales. Metodológicamente, y a partir de la estructura dialógica de una entrevista, el trabajo expone las apreciaciones y tensiones señaladas por Pinto siguiendo la siguiente secuencia temática: conflictos genéricos del campo educativo, currículo crítico y saberes situados, justicia social e inclusión. Entre los principales aportes del texto pueden señalarse: la necesidad de repensar la formación pre y posgradual desde enfoque sociopolíticos, la necesidad de reconceptualizar a los sujetos como seres sociales y situados y, finalmente, la necesidad de considerar la educación como un fenómeno cultural para el desarrollo de la justicia social.

Palabras clave: *inclusión; transformación educativa; justicia educativa y social; teoría crítica.*

Bionota:

Rolando Pinto Contreras. Académico Chileno, actualmente jubilado de la Pontificia Universidad Católica de Chile, vinculado como asesor Curricular con Comunidades Mapuche Lafquenche, Llaguepulli (Lago Budi) y con otras Comunidades Mapuches, ubicadas en diversas localidades de la Región de la Araucanía; imparte Docencia y dirige algunas Tesis de Magister en el Programa de Maestría en “Educación de Jóvenes y de Adultos y procesos formativos”, en la Universidad de Playa Ancha (Valparaíso) y es asesor pedagógico de Educación entre Adultos, en el Proyecto Extensión Técnica Rural en la Sexta Región, del GIA. Además, desarrolla diferentes consultorías nacionales e internacionales sobre “Modelos de Formación Innovadores”, netamente su propia propuesta del “Currículum y de la Pedagogía Crítica Emergente Emancipadora”. Trabajó con Paulo Freire en Chile (1968-1972); en Europa (1974-1978); Brasil (1980-1984) y en Centro América (1985-1990). Doctor

¹ Primer centro de investigación creado en Chile y América Latina y el Caribe, dedicado al Estudio teórico y metodológico de la Educación Inclusiva, articula su actividad desde una perspectiva inter-, post-, y para-disciplinar. Institución afiliada al Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) y al International Consortium of Critical Theory Programs (ICCTP).

Honoris causa del Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI) de Chile.

Luis Pincheira Muñoz (L.P.M.): ¿Cuáles son a su juicio los principales nudos críticos de la educación, más allá de lo enunciado por el mainstream?

Rolando Pinto Contreras (R.P.C.): Me cuesta pensar y hablar de los nudos críticos de la educación en abstracto o en general, prefiero pensar en concreto en la educación chilena o, situándome en América Latina, en los países que conozco y he trabajado en el sistema educativo de ellos, que son: Argentina, Brasil, Colombia, Centro América (pero principalmente en Costa Rica, El Salvador, Guatemala y Nicaragua) Ecuador, México, Perú y Venezuela, podría decir que los nudos críticos más importante que debemos resolver en nuestra educación pública en todos estos países son:

- La falta de identidad y autonomía de nuestros sistemas educativos, impartiendo una educación ajena, pensada y operada desde Europa y USA, con una visión etnocentrista y como una transposición didáctica de saberes estimados como propios para socializar a las nuevas generaciones de niños/as y jóvenes para que se integren dócilmente a la sociedad capitalista dominante;
- Como consecuencia de lo anterior se trata de una educación de mala calidad que reproduce en los sujetos en formación visiones y prácticas aplicables, muchas veces en desuso en los países capitalistas desarrollados, de modelos educativos que al no tener pertinencia con nuestra cultura y con el desarrollo político social de nuestras organizaciones subdesarrolladas, resultan para nuestros pueblos una manera de mantener las desigualdades socio-económicas y un desarrollo humano fragmentado, parcial, desequilibrado e injusto; y
- Una educación subordinada a los iluminismos innovadores provenientes del capitalismo desarrollado, incluso avalados por los Organismos Internacionales y que mal adaptados o remedados para la educación en América Latina, resultan nuevas relaciones de dependencia socioeconómica, científica, tecnológica y cultural que agudizan la desigualdad, la pobreza y la desesperanza de una vida mejor para la gran mayoría de nuestros pueblos.

Aldo Ocampo González (A.O.G.): ¿De qué forma el currículo crítico responde a los diferentes saberes situados de sus estudiantes y cómo esto se relaciona con una praxis intercultural en el espacio educativo y político?

R.P.C.: El Curriculum Crítico Emancipador y Transformador de las relaciones formativas dominantes en todos los niveles o en cualquier modalidad de los sistemas educativos, es un componente pedagógico de la Educación Crítica Liberadora de los oprimidos en América Latina.

En su visión teórica original, lo concebimos como una construcción socio-cultural que organiza los componentes epistemológicos, psico-sociales, relacionales y pedagógicos que constituyen la acción y el proceso formativo (2008, págs. 222 a 224)².

Los componentes pedagógicos del currículum tienen que ver con los objetivos, contenidos, procedimientos de enseñanza y de aprendizaje, procesos evaluativos y recursos o materiales educativos; y adquieren su connotación crítica emancipadora cuando se aplican en su diseño y desarrollo los siguientes principios básicos:

- Entender al educando como un “sujeto epistémico social situado”, esto es entender a cualquier sujeto en formación y cualquiera sea la situación de vida, el género y el territorio o edad que este/a tenga él/ella posee un saber previo o una cultura originaria o ancestral que le da identidad epistemológica y por tanto poseedor/a de saberes y prácticas de vida previos, los/as que deben tenerse en cuenta desde el inicio de su formación, en cualquier modalidad formativa en que se va desarrollar con el/la educando/a:
- Aceptar que ese sujeto tiene otras posibilidades de acceder a diversas fuentes de información que, consideradas en el currículum crítico, se pueden organizar como fuentes del conocimiento formativo;

Entre otras fuentes, las más importantes son: la cultura familiar o comunitaria ancestral, que genera hábitos, vocaciones, intereses y motivaciones para el aprendizaje de los educandos; hoy día son muy importante las redes tecnológicas, como depositarias del conocimiento de avance y de actualidad a la que pueden acceder desde sus hogares o en los call center barriales o por medio del celular o la televisión digital, los educandos situados; una tercera fuente importante son los Planes y Programas de Estudios y los textos escolares u otros textos de apoyo al docente y a los educandos, que circulan en las instituciones formativas o en los programas de televisión educativa;

- Comprender que el espacio de la formación, sea este Unidades Educativas (llámese Escuela, Círculos de Autoaprendizaje, Liceos, Centrales de Capacitación o Universidades, etc.) o ámbitos abiertos y no formales de educación social (movimientos sociales, Redes Sociales, organizaciones sociales y políticas, Asambleas de Género), etc.) se encuentran interactuando sujetos con diversos capitales culturales y simbólicos, que transforman la acción educativa en una confrontación de fuentes del conocimiento y que deben organizarse curricularmente como relaciones interculturales, situacionales y epocales a ser investigadas e incluidas en la formación actualizada y crítica de la vida del sujeto en formación; y un cuarto principio,
- Es que en esas interacciones interculturales se construyen ciclos de conocimientos científicos que va desde la recuperación de los saberes previos del educando, su problematización y contextualidad; la problematización de los saberes oficiales que ofrecen los docentes y los programas de estudio y la búsqueda de los

² Véase: Pinto, R. (2008). *El Currículo Crítico. Una Pedagogía transformativa para la educación latinoamericana*. Santiago: Ediciones Pontificia Universidad Católica de Chile.

conocimientos necesarios para el desarrollo crítico emancipador de esos educandos situados.

L.P.M.: ¿De qué manera la conceptualización de currículo crítico que usted propone, se convierte en una auténtica praxis de justicia social y política, respecto de la singularidad del estudiantado y su contexto sociocultural?

R.P.C.: En el diseño y desarrollo del Curriculum Crítico Emancipador y Transformador participan educadores/as y educandos/as en acción, integrando saberes y prácticas emergentes de la curiosidad o presencia en el imaginario de ambos/as actores/actrices, con saberes y prácticas oficiales o eruditas contextualizadas.

Desde esta situación de construcción participativa del curriculum, ya se genera una praxis de justicia social y política. Pero además está el sentido y significado para el desarrollo de la conciencia en tránsito a la liberación, de la selección y organización de los componentes pedagógicos del curriculum crítico.

Los sentidos se hacen explícitos al integrar en el curriculum las fuentes del conocimiento que se incorporan al desarrollo curricular, teniendo en cuenta aquellas próximas al territorio y a las prácticas sociales que usan los educandos en su vida familiar y comunitaria. Y los significados se desarrollan en el énfasis del Ciclo de Conocimiento crítico que se instala en la formación y que procura desarrollar procesos de construcción de los aprendizajes necesarios para avanzar a una sociedad más democrática y con mayor respeto a la diversidad cultural y a la justicia social, entre otros aspectos, el desarrollo de una cultura de respeto y desarrollo de los derechos humanos y sociales de los oprimidos.

A.O.G.: Considerando la relevancia en Latinoamérica de sus escritos, especialmente hoy que con gran insistencia se lucha por la justicia social, ¿qué elementos son centrales para la construcción de justicia social a través del currículo, la enseñanza y la evaluación?

R.P.C.: Pienso que un primer elemento es el reconocimiento y el respeto a la legitimidad de ser y de estar del otro en las situaciones de convivencia y en la formación. Este reconocimiento permite interactuar con el/la otro/a, dialogar y reflexionar sobre las situaciones que se viven y las realidades que se comparten, sobre todo las referidas a la opresión y la pobreza social, política y cultural.

Un segundo elemento que reconozco es la capacidad del docente chileno y/o latinoamericano para contextualizar sus enseñanzas a la realidad que viven y observan sus educandos, temas como el abuso de los poderosos, o del machismo o de injusticia que se viven en cada acción gubernamental (ver ahora como ahora se abusa o se discrimina en la entrega de las cajas de alimentos).

Un tercer elemento es con respecto a la evaluación de aprendizajes, aquí no hay nada bueno que señalar, ya que se parte de un error conceptual: reducir el aprendizaje al logro cognitivo y entonces aplicar pruebas nacionales que siempre muestran lo mismo: que los sectores sociales más vulnerables obtienen los resultados peores en las evaluaciones que se les aplica.

L.P.M.: Para usted, la inclusión es más que un concepto, es una práctica. Sin intentar banalizar esta afirmación, ¿a qué se refiere concretamente?, ¿qué características tendría esta praxis?, ¿es una idea próxima a la filosofía de la praxis?.

R.P.C.: En el análisis de la realidad de la educación, en general, incluso en aquellos discursos analíticos críticos, hay mucha ignorancia teórica y práctica de lo que es la educación como acción real, entonces se genera una política de “inclusión escolar” y se reduce este concepto a lo que siempre hemos entendido los educadores críticos: integrar lo diferente a la escuela no es incluir al curriculum y a la cultura escolar lo diverso.

Incluir lo diverso supone varias acciones formativas y varias relaciones sociales y formativas diferentes, entre otras:

- El reconocimiento y respeto a la legitimidad del otro. Hay dos autores desde visiones epistemológicas diversas que coinciden en llenar de contenidos a esa legitimidad del otro.

Uno es el biólogo chileno Humberto Maturana, que desde sus investigaciones neuro-científicas llega a entender la legitimidad del otro como: “la manera particular e irreplicable del individuo de establecer sus propias coordinaciones conceptuales, afectiva y activas que le dan identidad” (Freire, 1997, págs. 50-51)³.

El otro es E. Dussel, el filósofo argentino que en toda su propuesta teórica sobre Ética de la Liberación a diferencia de la visión Hermenéutica Fenomenológica de Maturana/Levinas, agrega al mero reconocimiento y respeto a la legitimidad del otro, la posibilidad de la alteridad del otro; esto es: la posibilidad del otro de constituirse en la alteridad de mí.

Desde mi punto de vista, sin contradecirse entre ellos, ambos autores hacen un aporte teórico significativo a la distinción esencial del otro como actor/actriz de la acción humanizadora de la educación.

- Aceptar que el otro es un “sujeto epistémico social situado” y en cuanto tal, un actor/actriz que aporta significativamente al proceso de construcción de conocimientos y prácticas necesarias de aprender para mi propio desarrollo humano y social, sino también para él/ella que interactúa conmigo⁴.
- Por último, entender que toda educación crítica es una acción política transformadora de los/as sujetos que interactúan en el desarrollo de una conciencia y una acción crítica emancipadora⁵. En este sentido siempre en la Pedagogía Crítica

³ Maturana, H. (1997). *Amor y Juego. Fundamentos olvidados de los humano*. Santiago: Ediciones del Instituto de Terapia Cognitiva. Con esta obra Maturana se adscribe a la visión Hermenéutica Fenomenológica, que en el ámbito del análisis de la “Otridad” plantea, entre otros filósofos europeos, I. Levinas.

⁴ Véase: Pinto Contreras, R. (2018). *Educación entre adultos. Un protagonismo formativo del joven y el adulto latinoamericano situados*. Valparaíso: Ediciones UPLA. En el Capítulo I de esta obra, se profundiza sobre el concepto “el sujeto adulto como sujeto epistémico social situado”.

⁵ Casi toda la obra de Paulo Freire se refiere a una Educación como práctica de liberación del oprimido, aquí referimos tres de sus obras claves: *Pedagogía del Oprimido* (1972); *Pedagogía de la Esperanza. Reencuentro con la Pedagogía del Oprimido* (1993) y *Pedagogía de la Autonomía* (1998).

y los consecuentes componentes pedagógicos que orientan y desarrollan las prácticas de formación, deben tener claro que “educar críticamente supone saber contra qué y quiénes educo y a favor de qué y quiénes educo” (Freire, 1993, págs. 18-36).

Por tanto, aquí no hay banalidad de ninguna especie, si hay una acción educativa humanizadora en la medida en que la acción crítica cumpla el objetivo transformador de los sujetos interactuantes y para avanzar en la emancipación de los oprimidos. Todos seguiremos siendo oprimidos en la medida que exista en nuestras sociedades cual forma de dominación, de abuso o exclusión del otro/a.

A.O.G.: Desde su concepción como teórico del currículo latinoamericano, ¿qué elementos debiese considerar la enseñanza del currículo en la formación de pre y post-graduación para la construcción de otras especialidades educativas, formas de justicia e inclusión y prácticas democráticas, entendidas estas, como sistemas semióticos alterativos de la realidad?

R.P.C.: Bueno la respuesta es la ampliación de la respuesta anterior; entonces quiero centrarme en la frase de Paulo Freire sobre saber “contra qué y quiénes educo y a favor de qué y quiénes educo”.

En cualquier nivel o modalidad de la educación institucionalizada formalmente o no-formal, siempre educaré contra la opresión y la discriminación/exclusión del otro/a, y siempre denunciaré a los que oprimen, explotan y abusan del otro/a, en las situaciones territoriales específicas; consecuentemente educaré para que exista justicia social, inclusión del otro/a y prácticas de vida más humanizadoras y participativas; procurando siempre la mayor solidaridad y unidad de los oprimidos, excluidos y explotados por quienes tienen el poder político dominante.

Y esta práctica educativa me obliga a construir con los/as educandos/as currículos críticos emergentes; docencia dialogal e interactiva que permitan desarrollar conciencia crítica en los/as educandos y aprendizajes significativos; proponer estrategias de inclusión intercultural y de género específicas; en fin, procesos pedagógicos críticos que contribuyan a desarrollar capacidades y actitudes reflexivas críticas y emancipadoras.

L.P.M.: Si atendemos a la redefinición ontológica del sujeto de la inclusión que efectuamos desde el Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI), ¿cómo imagina usted la organización del currículo centrado en la multiplicidad de singularidades y tiempos entrecruzados en el espacio escolar?

R.P.C.: Me resulta difícil ponerme en la situación del CELEI, ya que no conozco en profundidad sus propuestas formativas, sin embargo si entendiéramos la inclusión en los términos constructivos socio-críticos que hemos desarrollado en las respuestas anteriores, me imaginaría un Curriculum Crítico Emergente flexible y temáticamente abierto a las diversas prácticas y saberes culturales que están presentes en los/as sujetos en formación que están en los espacios de convivencia escolar y en los contextos socio-culturales y políticos que sustentan a tales sujetos/as situados/as.

A.O.G.: ¿Qué cosas no considera hoy la formación de pre y post-graduación para forjar educadores e investigadores en el campo de lo educativo que practiquen activismo intelectual?

R.P.C.: En la actual realidad de las Instituciones que forman educadores de pre y postgrado en América latina, hay varias insuficiencias epistemológicas, políticas y pedagógicas que impiden la formación de investigadores/as y docentes comprometidos con un activismo con cualquier propósito pro-activo. Entre estas insuficiencias las más importantes, a mi juicio, son las siguientes:

- En primer lugar, la persistencia de modelos de formación sustentada en el paradigma de la transposición didáctica, esto es, se prepara a los educadores como funcionarios reproductores de la cultura dominante y se les perfecciona en una didáctica de la especialidad.

En este paradigma se niega la posibilidad del educador como investigador y como sujeto que reflexione su práctica, menos todavía que sea capaz de contextualizar la enseñanza de su disciplina monotemática.

- En segundo lugar está la visión social y política de la educación nacional: somos los responsables de la socialización de las nuevas generaciones para que sean ciudadanos integrados a la función social predeterminada por el mercado o por el estado nacional.

Esta visión socio-política es reproductora de la convivencia social inauténtica y de la cultura oficial, pero no productora de personas pro-activas, constructoras de horizontes nuevos para la continuidad de la vida y su correlato de desarrollo humano autosustentable.

- Y en tercer lugar y ya situados en el ámbito educativo-pedagógico, la formación del educador se centra en una función asignada de control social de los/as educandos. Así el Curriculum es homogéneo y centralizado, que considera sólo la organización de las disciplinas oficiales; la didáctica centrada en la enseñanza repetitiva y reproductora de lo oficialmente establecido, regulada por los textos escolares uniformes; y la evaluación como el control sistemático de la reproducción de lo enseñado.

La continuidad de esta realidad de la formación de educadores de pregrado y de postgrado, seguirá reproduciendo una educación de mala calidad.

REFERENCIAS

- Freire, P. (1972). *Pedagogía del oprimido*. Ciudad de México: Siglo XXI Ediciones.
- Freire, P. (1993). *Pedagogía de la Esperanza*. Ciudad de México: Siglo XXI Ediciones.
- Freire, P. (1998). *Pedagogía de la Autonomía*. Ciudad de México: Siglo XXI Ediciones.
- Dussel, E. (2012). *Para una Ética de la liberación Latinoamericana*. Buenos Aires: Ediciones Docencia.
- Maturana, H. (1997). *Amor y Juego. Fundamentos olvidados de los humano*. Santiago: Edición del Instituto de Terapia Cognitiva.
- Pinto, R. (2008). *El Currículo Crítico. Una pedagogía transformativa para la Educación Latinoamericana*. Santiago: Ediciones de la Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Pinto, R. (2018). *Educación entre adultos. Un protagonismo formativo del joven y el adulto latinoamericano situados*. Valparaíso: Ediciones UPLA.

