



REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación

ISSN: 0717-6945

rexe@ucsc.cl

Universidad Católica de la Santísima
Concepción
Chile

Pinto Contreras, Rolando
EDUCACIÓN Y DESARROLLO: RELACIÓN PERMANENTE EN LA PRÁCTICA, CONCEPTOS
EQUÍVOCOS Y DIFERENTES EN LOS DISCURSOS POLÍTICOS
REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación, núm. 11, 2007, pp. 49-67
Universidad Católica de la Santísima Concepción
Concepción, Chile

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243117032003>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica
Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

EDUCACIÓN Y DESARROLLO: RELACIÓN PERMANENTE EN LA PRÁCTICA, CONCEPTOS EQUÍVOCOS Y DIFERENTES EN LOS DISCURSOS POLÍTICOS.

Dr. Rolando Pinto Contreras¹

RESUMEN

Desde inicio de la década de los años 2000 vuelve a resurgir con fuerza la relación entre EDUCACIÓN Y DESARROLLO, particularmente vinculada a proyectos de organización y articulación de actores comunitarios y agencias gubernamentales para el desarrollo local auto sustentable. A diferencia de otros momentos en América Latina, lo educativo no sólo adquiere el carácter paradigmático de una educación para el cambio, sino que abiertamente asume el rol crítico de las políticas públicas y de los procesos centralizadores de la innovación, para llegar a proponer nuevas formas curriculares y pedagógicas de los procesos formativos escolares y no-escolares.

En tal perspectiva este artículo rescata esta reflexión paradigmática y propone como síntesis nuevas matrices culturales y socio-políticas que debieran nuclear la educación para el desarrollo latinoamericano.

Palabras claves: Escenarios de complejidad en América Latina; desarrollo humano; política pública y ciudadanía; educación crítica/transformativa; y formación para el desarrollo auto sustentable.

EDUCATION AND DEVELOPMENT: PERMANENT RELATION IN THE SOCIAL PRACTICE, MISTAKES AND DIFFERENT CONCEPTS IN POLITICS DISCOURSES

ABSTRACT

From the early 2000s, the relation between education and development reappeared strongly, particularly linked to organization projects and articulation of communal people and governmental agencies for the self-sustainable local development.

Unlike other times in Latin America, education acquires not only paradigmatic character of a change education, but it openly assumes the critical role of public politics and innovation centralizer processes, to suggest new curricula and pedagogical ways of formative processes, inside or outside the school.

¹ El autor es Profesor Adjunto, de Jornada Completa, en los Programas de Postgrado, Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile; Licenciado en Sociología del Desarrollo (1976, Universidad Católica de Lovaina, Bélgica) y Dr. en Ciencias de la Educación, (1979, Universidad Católica de Lovaina, Bélgica). Es también académico invitado en varios Programas de Doctorado (Universidad de Valladolid y Universidad de Granada, en España; Universidad de Buenos Aires y Católica de Córdoba, en Argentina; Universidad de Rio Grande do Sul, en Brasil; Universidad de Monterrey, en México; y Universidades ARCIS, Academia de Humanismo Cristiana, UMCE y Universidad de Concepción, en Chile).

Within this perspective, this article recovers this paradigmatic reflection and suggests, as a synthesis, new cultural and socio-political matrixes which should be the core of education for Latin America development.

Keywords: Complexity scenarios in Latin America; human development; public politics and citizenship; critical/transformational education; and formation to the self-sustainable development.

1.- INTRODUCCIÓN

Procurando entender la relación **EDUCACIÓN Y DESARROLLO** en nuestro tiempo y espacio latinoamericanos, nos surgió la pregunta sobre lo nuevo y distinto que pudiese haber en ella, partiendo del hecho que tal relación ha sido permanente en todos los procesos de intervención para el desarrollo que se han realizado desde el ámbito del Estado, al menos en los últimos 50 años de historia. Pensando en lo nuevo, nos surgió, por un lado, la duda sobre la recurrencia del poco éxito que ha tenido esta relación en los procesos efectivos que se han promovido en todo este tiempo y, por otro lado, la evolución del ámbito teórico-conceptual que han tenido los diseños y procesos del desarrollo y su vinculación con la educación.

En este último aspecto nos fue apareciendo cada vez con más claridad, tres dimensiones comprensivas del desarrollo que tensionan esta relación:

- En primer lugar, la dimensión humana intersubjetiva del desarrollo. Esto es: el desarrollo tiene que ver con un cambio en el involucramiento de los actores beneficiarios de los procesos, los resultados y la perdurabilidad en el tiempo de los logros materiales y no materiales alcanzados con sus actividades. En consecuencia, más que el desarrollo como resultado de logros materiales, expresados en indicadores de crecimiento económico, social y político, lo que importan son los procesos de sustentabilidad y de potencialidad para el mejoramiento de la calidad de vida que dan a las acciones los actores involucrados. Se trata, entonces, de un **desarrollo humano**. De cambios en los sujetos y en sus relaciones cognitivas, afectivas y territoriales.
- La segunda dimensión tiene que ver con la proyección de sociedad o de vida futura a la que conduce el desarrollo. Y esto tiene que ver con los miedos, con los anhelos y las esperanzas que ponen en juego los actores situados en el presente que inicia el desarrollo. Ahora, tengo la impresión que al menos los indicadores que pudieran tener los actores para representarse el futuro y concretar sus esperanzas son diversos, confusos y contradictorios según sea la posición y situación histórica que ha condicionado el pensar y el querer de cada actor interviniente en los procesos de desarrollo. Se trata, entonces, de una **construcción de futuro** sin determinismos y en complejidad².

2 Reconocemos la importante contribución reflexiva que al respecto nos dan la lectura de dos autores: N. Lechner (2002). *Las sombras del mañana. La dimensión subjetiva de la política*. LOM Ediciones, Santiago, Chile. Y H. Zemelman (2002). *Necesidad de conciencia. Un modo de construir conocimiento*. ANTHROPOS Ediciones, Barcelona (España).

- En fin, una tercera dimensión tiene que ver con el cambio global que estamos viviendo las sociedades nacionales. Aquí hay solo incertidumbres y contradicciones: se debilita la presencia protagónica de la política y del Estado en los procesos de desarrollo que se impulsan desde las esferas centrales; se pierde el sentido de pertenencia de los procesos y logros efectivos con las acciones del desarrollo; se debilita el sentido público del "nosotros" en las decisiones para el desarrollo ya que siempre hay unos que diseñan y otros que ejecutan. Se trata, entonces, de recuperar los **sentidos de la política y de la ciudadanía**, lo que es sólo posible en el ámbito de lo local, donde viven su cotidianidad y sus sueños de desarrollo los beneficiarios directos de éstos.

De esta manera estas tensiones nos fueron mostrando nuevos sentidos para esta relación fundacional: la educación pareciera ser un componente para el desarrollo de las personas, para instalar una cultura del cambio en los sujetos del desarrollo y para encontrar los nuevos sentidos de futuro que deben adquirir la política, la ciudadanía y la calidad de vida, con las acciones de desarrollo que sean capaces de construir los actores involucrados.

Se trata entonces, de un nuevo paradigma que no tiene nada que ver con los énfasis teóricos que tenía esta relación, en el pasado reciente de América Latina.

Para los efectos de este artículo proponemos tres apartados que permiten caracterizar ciertas coordenadas estructurales que debe tener en cuenta este cambio paradigmático de la relación "educación y desarrollo"; así, en un primer apartado analizamos los escenarios del pasado que siguen sin resolverse en América Latina y que seguirán condicionando las acciones de desarrollo que se impulsen. En un segundo apartado, queremos profundizar en la comprensión teórica-conceptual que conllevan las nuevas propuestas de desarrollo humano auto sustentable en América Latina. Y un tercer apartado que se centra en la comprensión de la educación para el desarrollo humano y en una proposición pedagógica para entrar desde ahora en la concreción de una educación para el nuevo paradigma de desarrollo al que aquí nos adherimos.

2.- LOS ESCENARIOS ACTUALES PARA EL DESARROLLO SOCIAL Y ECONÓMICO DE AMÉRICA LATINA.

Entre los años 1965 y 1975 era común encontrar en América Latina diversos programas de Desarrollo Económico-Social, sectoriales o nacionales, que vinculaban las acciones organizacionales y de intervención/inversión tecnológica y productiva, impulsados por los gobiernos nacionales, con procesos de **capacitación a los recursos humanos que eran sus beneficiarios directos**. Se hablaba entonces de una educación fundamental y funcional al desarrollo productivo, que debía entenderse como un componente explícito de tales Programas de Desarrollo. Pero curiosamente en ninguno de estos programas el componente de formación/capacitación se vinculaba con la construcción de sujetos sostenedores de su propio desarrollo, ni con la escuela como potenciadora de conciencias para el desarrollo; más aún se hacía la distinción de que la escuela formaba para la vida y ésta

educación para el desarrollo tenía que ver con la formación instrumental/funcional para las acciones del desarrollo³, asumidas por actores adultos.

A partir de los años 1980, concomitantes con las Dictaduras Militares en América Latina, fundamentalmente con iniciativas del propio movimiento social (Organizaciones Políticas e Iglesias, principalmente) o de Organismos no Gubernamentales, se impulsan procesos que vinculan la relación "Educación y Desarrollo" con acciones de organización política de los sectores populares y de la emergencia democrática de proyectos nacionales de "**Respeto y Defensa de los Derechos Humanos**", entre otros, la posibilidad de tener un trabajo digno y bien remunerado. Se asocia entonces, el concepto educación a la formación de una conciencia ciudadana, funcional y fundamental para el re-inicio de la vivencia democrática. Y aquí la construcción de conciencia política se subordina a las coordinadas sistémicas de recuperar la democracia. En este contexto, se objetiviza o naturaliza la relación educación y desarrollo también desde una perspectiva instrumental. Tampoco en tal relación se incluye la escuela. Se concibe esta formación valórica y política de la democracia como un tema transversal para la escuela, pero nunca como un tema curricular vertical para la formación democrática de la sociedad nacional⁴.

Después de estos dos énfasis distintivos en la historia de esta relación, prácticamente ella desaparece en el vocabulario desarrollista, ya que el lenguaje economicista que se instala en la década de los años 1990, la educación es una variable social sistémica que se concibe como una inversión privada para incluir y sumar individuos competentes al modelo de mercado social capitalista dominante, y para los sectores sociales excluidos, una inversión pública subsidiaria no necesariamente funcional al desarrollo capitalista moderno.

Transcurrida más de la mitad de la primera década del Siglo XXI, principalmente preocupados por el aumento de las inequidades y polarizaciones en el goce de los beneficios del desarrollo económico capitalista y constatando además que la presencia reguladora del Estado se debilita en cuanto a política de inversión pública, reaparece la necesidad de instalar esta relación. Se habla ahora de buscar el equilibrio del desarrollo capitalista **humanizándolo en sus efectos prácticos**. Entre otros equilibrios se busca la valoración de la política como sentido cultural; el crecimiento económico con la intención de redistribuir el usufructo social de tal avance material, impulsar el desarrollo local auto-sustentable en la perspectiva de integrarse al mundo globalizado. Con estos equilibrios se aspira a una relación entre "Educación y Desarrollo" más centrada en los sujetos y en los procesos que éstos vivan, más que en los resultados alcanzables.

Se explicita entonces una necesidad vinculante entre los actores locales de los procesos efectivos de desarrollo económico y social, con el propósito de llegar a

3 Sobre esta distinción recomendamos ver, entre otros muchos textos, ICIRA "Educación y Reforma Agraria", varios autores, 1969, Chile; también, CREFAL. "Educación y/o Alfabetización Funcional para el Desarrollo", Boris Yopo (Org), 1970, México; en fin, Boris Falha (1998), "Capacitación de Recursos Humanos para el Desarrollo Rural", Cahiers du Recherche, Instituto de Altos Estudios Sociales, París.

4 Recomendamos ver: CEPAL/UNESCO. (1992). "Conocimiento y Educación, ejes de la transformación económica con equidad". UNESCO, Santiago de Chile. Ahí se explicita muy bien la concepción educativa diferenciadora que venimos comentando.

tener un lenguaje y una función complementaria y colaborativa de los actores diversos que se desarrollan, con el Estado subsidiario y regulador.

Pues bien, en esta nueva emergencia, esta relación pareciera venir con significaciones epistemológicas y políticas distintas, sin embargo, los escenarios en que ella debe instalarse y potenciarse, siguen siendo los mismos en América Latina. Y, a nuestro entender, si no se ponderan suficientemente y no se analizan en toda su complejidad y contradicción las coordenadas que van mapeando los procesos de desarrollo humano, me temo que seguiremos sumando fracasos con estos procesos impuestos, ahora por nuevos iluminados del desarrollo local y sustentable.

Es un hecho que el creciente proceso de globalización y modernización de las relaciones capitalistas de producción y usufructo de bienes materiales y no-materiales disponibles para el desarrollo de los individuos y las sociedades, son muchos y variados; sin embargo, para el interés de nuestro análisis, aquí destacamos aquellos escenarios que nos parecen más pertinentes para la comprensión de la instalación histórico-situacional de la relación "Educación y Desarrollo" en América Latina. En particular, nos interesa analizar y comprender 4 de estos escenarios latinoamericanos, en su subordinación más inmediata con la globalización capitalista moderna actual.

2.1. Explosión de los conocimientos y facilidad de los accesos a la información científico-técnica disponibles en el mundo.

Sin duda este escenario es determinante tanto para las decisiones políticas del desarrollo como las pertinentes a las políticas de innovación educativa. El desafío cultural es poner a disposición de los ciudadanos las informaciones claves que le permitan tomar decisiones fundadas en sus respectivos campos de acción vital. Y se trata de informaciones claves, ya que en la actualidad es impensable la erudición informativa (anteriormente provenientes de rigurosos diagnósticos de necesidades y de estudios bibliográficos sobre estados del arte en la materia). La información disponible en cualquier mercado o campo del saber científico y técnico es tan inmensa en cantidad y calidad, que si el ciudadano que debe decidir no tiene o no maneja los códigos para acceder a las claves del conocimiento, simplemente es un analfabeto y su acción será siempre ambigua e ineficiente.

Esta situación que se constituye en una actualización cognoscitiva en los países capitalistas desarrollados y que van conformando el capital social y cultural que construye sujetos y sociedades, en realidades como las de América Latina, se nos muestra como un problema de insuficiencia científica y cultural estructural.

En efecto, el débil manejo de códigos actualizados y de fuentes proveedoras de informaciones confiables, en varios campos del saber en nuestra región, son claramente desiguales en calidad y en cantidad y no están equitativamente disponibles para todos los ciudadanos en el aparato institucional nacional. En este sentido, el acceso a informaciones científicas y socioculturales claves, que permitan

tomar decisiones fundadas o con cierta probabilidad de éxito, son insuficientes y desactualizadas.

Por otro lado, mientras estos accesos se instalan más próximos al mundo local y de los sectores populares o de los sectores medios bajos en los países desarrollados o de desarrollo pujante, constituyéndose en la fuerza informática del mundo local, en los países subdesarrollados o de desarrollo emergente, estas bases informáticas son más incompletas y disfuncionales para lo local, generando con ello situaciones de desconfianza e inseguridad en el uso de las fuentes de datos e informaciones disponibles, lo que sin duda esta información no-confiable va instalando la percepción social de una realidad cotidiana limitante para el desarrollo de estos mismos sectores sociales.

En síntesis, este escenario amplio y explosivo de conocimientos e informaciones científicas y tecnológicas, se nos desenvuelve en América Latina con características contradictorias, sin embargo, su empoderamiento social es un requerimiento indispensable para la relación "Educación y Desarrollo".

2.2.- Persistencia y complejización de la pobreza.

La pobreza es una expresión estructural de la mala redistribución de los beneficios y las oportunidades que han tenido los sectores populares y medios bajos de la población regional y que les hace acumular indicadores de fracasos, necesidades insatisfechas y poca esperanza de calidad de vida, en todos los ámbitos de la vida nacional. Se trata entonces, de una realidad histórica de siempre, y que encuentra su explicación causal en la incapacidad política que han tenido sus diversos gobiernos nacionales de turno para corregir esta estructura distributiva del ingreso y la ganancia nacional. Funcionalmente siempre los estados nacionales han protegido la propiedad privada y la concentración de la riqueza en pocas manos, haciendo con ello que la pobreza persista y evolucione como una realidad endémica en la región.

La estructura distributiva del ingreso promedio regional y su manifestación en ingresos per cápita se mantienen relativamente estables en América Latina y claramente diferenciados por sectores sociales. Su evolución en las últimas tres décadas a niveles de crecimiento comparado con el mundo desarrollado muestra que la pobreza en América Latina se mantiene y en algunos países ella ha aumentado, en términos absolutos. Los indicadores más optimistas (MIDEPLAN, 2004, por ejemplo para Chile⁵; o de la CEPAL y PNUD para el resto de América Latina)⁶ señala que la estructura distributiva del ingreso en la región es menos del 5% de la población concentra el 54,6% del ingreso nacional, mientras que el 56,9% de la población se queda con el 12,6% del ingreso. Cifras parecidas se repiten a nivel de cada país, dónde no existen excepciones de ningún tipo.

5 Ver: Manuel Castells, (2005). "Globalización, desarrollo y democracia: Chile en el contexto mundial". F.C.E. Editores, Santiago (Chile). Pág. 71. Informe de MIDEPLAN, 2004, citado por este autor.

6 Ver: CEPAL. "Panorama Social de América Latina. Informes 2001-2002 y 2003-2004" y también de PNUD (2004). "Desarrollo humano en América Latina. Más pobreza para gobernar el futuro". Santiago.

Esto explica el porqué todavía la pobreza es una realidad dominante en las sociedades latinoamericanas, que ella se mantiene y crece, y que evoluciona inversamente a los macro indicadores de progreso en la región, que continúa manteniendo la concentración de la riqueza en minorías nacionales, generando con ello una situación que se sigue legitimando en el funcionamiento político y social del modelo económico capitalista vigente.

Sin embargo, cuando se avanza a la comprensión cualitativa de la pobreza, en términos de indicadores que se refieren a la calidad de vida y a las posibilidades de acceso que tienen las poblaciones pobres y los sujetos populares de la región para sobrevivir con dignidad, la situación dominante continúa siendo la misma desde hace más de 50 años, esto es, las pocas oportunidades de progreso humano de calidad que ofrecen las sociedades nacionales a estos sectores sociales.

En fin, todavía la polarización territorial, al interior del espacio urbano, entre campamentos populares y colonias o condominios privados, continúa siendo el criterio de discriminación y segmentación de los servicios básicos para la población y naturalmente, los que pueden pagar los altos precios de sus prestaciones eficaces, concentran la calidad de vida deseable democráticamente para toda la sociedad nacional.

2.3. La profundización democrática de las decisiones políticas efectivas: hacia una ciudadanía de derechos y deberes.

La organización de la vida social en torno a la defensa de la propiedad privada sobre la producción y distribución de los bienes nacionales y mundiales, la conservación de la familia y a los proyectos individuales de desarrollo, basados en la competencia y el éxito individual, son, tal vez, los indicadores de mayor éxito cultural que dejaron en América Latina los regímenes militares y las democracias protegidas que se sucedieron de las Dictaduras nacionales. En efecto, el individualismo y egoísmo que se instalan en la convivencia social, amparados por un modelo económico que impulsa al consumismo y a la transformación del **ciudadano** en la ostentación del **tener**, generan una mentalidad de realización valórica y de relaciones sociales basado en el éxito individual, la competitividad, el oportunismo social, el control de la libertad y autonomía del otro, son algunos rasgos relacionales que imperan en nuestra convivencia social latinoamericana.

Así, mientras las acciones políticas tienden a liberalizar la vida social y el acceso a la información diversificada, todavía la autonomía de decisión de la mujer, o de los jóvenes o de las minorías étnicas, sexuales y sociales, sobre sus propias opciones culturales, entre otras, la vivencia del cuerpo y la valoración de los sentidos estéticos o éticos, no se traducen en normas e instituciones abiertas a la tolerancia y al reconocimiento de lo diverso.

En este sentido, seguimos siendo sociedades tremendamente conservadoras y discriminadoras, todavía sustentada en la desconfianza a la libertad y en el

temor a la diversidad, particularmente cuando ésta se vincula al sexo o a la vida familiar moderna, donde ser **solidario y complementarios** es una exigencia para la convivencia democrática y en que la **participación ciudadana**, es una característica del desarrollo social moderno.

A lo anterior hay que agregar la vivencia de la gestión pública de las políticas, las estrategias y los recursos que se destinan al desarrollo de las personas y al mejoramiento de la calidad de vida en las mismas.

Si hay rasgos que predominan en la gestión política de la vida social e institucional regional, son la centralidad en las decisiones y en el control del pensar y el hacer ciudadano. Todavía las reformas institucionales a los aparatos de Estado, no se transforman en prácticas de gestión del desarrollo descentralizado y tendiente a la autonomía local y regional. Todos los indicadores de gestión pública, en cualquier sector de la vida nacional, todavía muestran que las prácticas burocráticas, controladoras y centralistas continúan concentradas en los ministerios sectoriales del gobierno de turno y cuando se llegan a desconcentrar algunas de estas funciones, se siguen reproduciendo las mismas prácticas de gestión; la modernidad del estado sigue mostrando la **protección de la inversión pública**, más que la apertura a la inclusión ciudadana en su definición y realización.

Se trata, entonces, de países tremendamente centralizado, donde las buenas intenciones democráticas todavía no se transforman en prácticas reales, porque se sigue mirando a la sociedad desde los gabinetes ministeriales, sin saber de lo que somos capaces de pensar, sentir y hacer sobre nuestro propio desarrollo los actores reales. Esto en el caso de las políticas sociales (educación, salud, vivienda, previsión social y transporte público) es de una ambigüedad inimaginable. Se impone en todos estos ámbitos los diseños de soluciones de los "iluminados", de los expertos, que definen y diseñan políticas para los "otros", pero ellos mismos no viven en lo "público", nacieron y viven en lo "privado" y no pueden empoderarse del otro porque simplemente no lo conocen, no lo comprenden ni en sus lógicas ni en sus prácticas.

En este contexto la relación educación y desarrollo adquiere un sentido de complementariedad y en tal perspectiva esta vinculación podría ser un aporte fundamental para instalar esta cultura de la tolerancia a lo diferente, en las acciones de formación escolar y no-escolar. Para esto habría que comenzar por comprender la experiencia educativa popular, así como los referentes teóricos que sustentan la existencia de propuestas colaborativas en redes sociales⁷.

7 En relación a tales sustentos teóricos nos parece extremadamente interesante el trabajo de investigación en salud pública que ha realizado la Intendencia de la Provincia de Rosario (Argentina). En esta investigación y desde una perspectiva habermasiana, se avanza a la apertura de las instituciones públicas de salud a la participación de los usuarios, en la definición de la política y del uso de los recursos que se disponen en las redes institucionales de atención primaria y curativa de salud. Ver: M.Rovere (1999). *Redes en Salud; Un nuevo paradigma para el abordaje de las organizaciones y la Comunidad*. Rosario, Ediciones de la Secretaría de Salud Pública/AMR, Instituto Lazarte.

2.4. Por último, un cuarto escenario que condiciona la vivencia del mundo moderno es justamente la diversificación de los lenguajes sociales y culturales que se instalan en la convivencia social.

El escenario de la diversidad de lenguajes y de prácticas sociales que se entrecruzan en América Latina, tiene que ver directamente con las respuestas que construyamos sobre:

- ¿Cuáles son las formas o maneras de ser y de estar los latinoamericanos en nuestras respectivas realidades naturales y culturales diferentes?

- ¿Cuáles son las identidades o ejes de identidades que nos constituyen como región de América Latina?

En las respuestas que construyamos hay varios elementos implicados.

a) En primer lugar, hay una realidad histórica que nos une y nos desune, precisamente por las lecturas que hacemos de nuestro mundo natural y culturalmente diverso. Se trata de una historia no suficientemente desarrollada desde el punto de vista antropológico. Hoy si se pregunta sobre lo que es el ser latinoamericano, la respuesta mostraría una diversidad de orientaciones y sentidos. ¿Y qué habría de común en esta diversidad? Tal vez habría una mezcla de culturas y de maneras de estar en el mundo, que van conformando una historia común de sentimientos y acciones contradictorias y ambiguas. Se trata, entonces, de rescatar esta historicidad y al hacerlo ver cómo ella se va constituyendo en esta multiculturalidad.

Este ser así constituido, es una mezcla de lo pasional, lo racional, lo intuitivo, la expresión corporal y el ritmo; es una mezcla de formas de estar en y con el mundo. De aquí deberían surgir las orientaciones para la construcción de nuestras identidades diversas.

b) Pero también hay un segundo elemento que hay que incluir para comprender esta diversidad. Este surge del conjunto de normas, aspiraciones, proyectos y valores que caracterizarían esta diversidad histórica. De repente se pierde el sentido propio de estas representaciones que conforman la vida social latinoamericana; por momentos suena a organización inauténtica, ésta que impera en las sociedades nacionales. Lo importante es el sentido de mezcla, de hibridación social y cultural, de antropología del mestizaje étnico y cultural, que van conformando el sentido colectivo de pueblo y que por tener, en su origen, bases y fuentes de hibridaciones diversas, van también conformando razones, pensamientos, sentimientos y ritmos de pueblos diversos, que pueden llegar a potenciarse, complementariamente, como unidades en la diversidad.

c) Un tercer elemento que resulta del ejercicio histórico de la razón híbrida, es la visión epistemológica del saber sabio. ¿Qué es la ciencia, qué es el conocimiento científico en la realidad latinoamericana? La ciencia, viendo por ejemplo las construcciones aborígenes de las altas culturas en el Cuzco o en Guatemala o

en el mismo México, es la sabiduría como representación y explicación armónica de la realidad. Pero, ¿qué tiene que ver este episteme armónico con la permanente ambigüedad ecléctica en que se mueve la ciencia y los científicos oficiales actuales, que se instalan en las Universidades y en los Centros de Estudios de América Latina?

Los resultados de las investigaciones "científicas" y sus publicaciones muestran una concepción inarmónica del conocimiento: la ciencia no explica la práctica de los actores situados y el testimonio vivencial; éstos no se encuadran en las conceptualizaciones derivadas por los científicos. De esta manera, se llega siempre al corolario, de la necesidad de conciencia y racionalidad popular, ya que se supone que los científicos y los intelectuales si las tienen. ¿Pero es esto representativo de una construcción epistemológica latinoamericana?

A lo mejor el devenir de la ciencia social oficial latinoamericana, centrada desde su origen en la postura más positivista, en la cual la relación del conocimiento de la nada con la explicación empírica causal en la realidad, es la certeza o verdad del conocimiento, debería articularse con la razón intuitiva del todo armónico, constituyéndose así la base para una epistemología fundada simultáneamente en la razón argumentativa y en la intuición discursiva, próxima a la explicación mágica o naturalista del pensamiento indeterminado.

De esta manera la "ciencia fundacional" sería la sabiduría del buen vivir en armonía comunitaria.

- d) Un cuarto elemento, que debería estar presente en esta comprensión de la diversidad latinoamericana, es cómo viven los niveles de conciencia y de organización en su existencia cotidiana las diferentes poblaciones y realidades locales latinoamericanas. Y aquí es particularmente interesante el tema del espacio en la relación entre lo público y lo privado. ¿Cómo se viven ambos espacios? ¿Por qué en el espacio privado se asumen conductas que no se hacen en el espacio público? ¿Y por qué en el espacio público se muestran conductas que no se asumen en el espacio privado? Esta dimensión de entender la existencia individual y social en las realidades espaciales, también es otro de los elementos activos que debería tener esta comprensión antropológica de "lo latinoamericano".
- e) Un quinto elemento es lo relacionado con lo ideológico y la religiosidad, la vivencia de la religiosidad. Hay en estas prácticas una mezcla entre lo ritual ortodoxo, las prácticas paganas que se introducen en las prácticas religiosas; se trata de una práctica que va construyendo un sentido antropológico de la divinidad. Por ejemplo, en el medio popular latinoamericano el lenguaje ofensivo está relacionado con la madre; la mayor ofensa es la ridiculización de la maternidad, no por el hecho biológico de la parición en sí, sino por la desnaturalización del acto de la reproducción o de la creatividad de lo humano. Es como lo que más se aproxima a la dimensión de un Dios que no permite la reproducción humana por el sexo, sino como un acto todopoderoso del creador, como un acto autopoyético propio del creador.

Por aquí aparece una dimensión de lo divino como acción anti-humana que

todavía no se ha sabido reflexionar, a pesar de la existencia de la teología de la liberación. De repente pareciera que la teología de la liberación es una teología intelectual que se impone a la teología que debiera surgir de la práctica religiosa popular; esto lo dicen pensadores, entre otros L. Boff y R. Vidales,⁸ que cuestionan la teología de la liberación como una teología de intelectuales, aunque se plantee como propuesta destinada a sectores populares. El juego de imponer una racionalidad religiosa positivista a una práctica mágica de vivir la divinidad, es un tema que es muy interesante de repensarlo teológicamente en América Latina, particularmente cuando se procura romper con el autoritarismo y la verticalidad en la organización eclesial, avanzando a una iglesia de los pobres, a una pastoral de la humanización solidaria de lo divino.

- g) Un último elemento tiene que ver con las características psicosociales, bioantropológicas y éticoculturales diversas que asumen las necesidades especiales de los más diversos grupos poblacionales que existen como **"minorías culturales"**, muchas veces invisibles para la sociedad oficial y los gobiernos de turno, pero que están ahí o acá como realidades o identidades legítimas propias. Me refiero a las identidades de los jóvenes, las de género, las de la vejez, las de los dañados sociales y psíquicamente, las de las etnias, las que tienen las poblaciones con alguna dificultad de aprendizaje, en fin, todo lo que constituye en América Latina "lo diferente".

¿Cómo comprenderlos a todos ellos dentro de un mundo que le cuesta asumirse en su historia y en su realidad diversa?

Es todo lo anterior lo que nos lleva a pensar que la educación para el desarrollo debiera implicar el rescate de los sentidos que conllevan estos escenarios y situados desde ellos, avanzar a la comprensión, aceptación e inclusión de las coordenadas de realidad que ellos enmarcan, de tal manera de que podamos proyectar visiones posibles de futuro, con las acciones educativas y de desarrollo que construyamos desde ahora.

3.- ENTONCES, UNA NUEVA COMPRENSIÓN DEL DESARROLLO COMO ACCIÓN INTERSUBJETIVA.

Si hay una evolución conceptual importante en este último tiempo en América Latina es la precisión del concepto desarrollo; en este sentido nos pareció más inclusiva de lo que en la actualidad se debe entender por desarrollo la definición que nos propone S. Boisier: "Como es crecientemente reconocido en la literatura, el concepto de desarrollo tiende a ser más y más interpretado como el logro de condiciones culturales, institucionales, éticas, políticas, y por cierto económicas, condiciones de entorno que potencien la transformación de los seres humanos en verdaderas **personas humanas** dotadas de dignidad, de subjetividad, de sociabilidad, de trascendencia, entes dialógicos en los caules conviven sus

8 El grupo de teólogos y filósofos vinculados al DEI de Costa Rica, entre otros Raúl Vidales (1983) y Leonardo Boff (1981), de quienes tomamos sus posturas críticas ante la teología de la liberación, siendo ellos mismos algunos de sus autores más documentados.

características biológicas y espirituales, estas últimas productoras del conocer, el hacer y del amar.”⁹

¿Qué es lo que más nos llama la atención de este concepto?

Es justamente que nos refresca la mirada a que nos estaban acostumbrando los economistas, sociólogos y politólogos de América Latina, de entender siempre el desarrollo como una intervención exógena a los beneficiarios, cuyas acciones se validan en logros materiales, sociales y políticos que alcanzan los individuos y las sociedades, en cuanto resultados y ordenaciones funcionales al sistema económico dominante. En esta propuesta sistematizada de Boisier nos gusta la complejidad de elementos que se incluyen en su definición, pero sobre todo en la centralidad del logro desde los sujetos instalados en sus mundos reales y que se potencian como seres del conocimiento, del afecto y de la acción al desarrollarse como actores del cambio.

La comprensión subjetiva, intersubjetiva e institucional de este concepto nos coloca de lleno en el entendimiento vinculante del desarrollo con la educación; especial y esencialmente con la educación. Aquí diría que está la mirada epistemológica distinta de la relación Educación y Desarrollo. Profundicemos un poco sobre esta última afirmación.

3.1. El cambio paradigmático en la relación INTERVENCIÓN POLÍTICA Y DESARROLLO.

- Una primera comprensión de esta relación es entender el desarrollo como una acción humana que evoluciona intersubjetivamente (dialógicamente diría Paulo Freire) hacia una potencialidad de cambios indeterminados, pero cada vez con más calidad de vida para los actores que participan del desarrollo. Inmediatamente surge la crítica hacia el mero crecimiento como sinónimo de desarrollo. El desarrollo entendido como evolución de la potenciación indeterminada de actores para lograr modos de vida de más calidad y de mayor humanidad, tiene que ver con procesos que van construyendo modos de vidas de más armonía y felicidad por los logros materiales y no-materiales que van conquistando los actores “ennacción”¹⁰.

Se trata entonces de un desarrollo centrado en los actores y en cuanto tal, siempre un proceso de realización entre sujetos que se complementan en la acción de realizarse y de cambiarse en sus relaciones intersubjetivas, sociales y materiales. Se trata de un cambio de mundo en el que el desarrollo deja de ser una intervención solo externa a los sujetos que se desarrollan, para ser una acción de crecimiento humano ennacción. En consecuencia, el desarrollo deja de ser una acción política

9 S.Boisier “(2006). “América Latina en un medio siglo (1950/2000): el desarrollo, ¿dónde estuvo?”. En Revista Investigaciones Regionales, N° 9, Otoño 2006. Asociación Española de Ciencia Regional, Barcelona. Pág. 146.

10 Estamos haciendo analogía con el concepto inacción que nos sugiere Francisco Varela cuando afirma que todo sujeto se construye intrínseca e intersubjetivamente en una acción existencial/situacional con el mundo y su transformación. Ver: F.Varela (2000). El fenómeno de la vida. DOLMEN Ediciones, Chile. Págs. 286 y ss.

definida desde el Estado, para llegar a ser una acción política asumida desde los actores que se desarrollan y en cuanto tal, una utopía de construcción social indeterminada y siempre posible según el nivel de involucramiento y compromiso de los propios actores con el mejoramiento de su vida material y no-material.

- Otra comprensión fundamental es la ubicación territorial (temporal y situacional a la vez) de las acciones del desarrollo. Y aquí también hay una orientación conceptual y procesal diferente: el territorio es el habitat productivo, social, cultural y geográfico donde los actores se posicionan y conviven cotidianamente, esto es, **su mundo local**. Sin embargo, como el ámbito de las decisiones (legales, económicas, cognoscitivas y vinculantes) que enmarcan e intervienen en las acciones no son sólo endógenas, sino también exógenas al mundo local, necesariamente la comprensión de esta autonomía hay que concebirla en una relación sistémica, donde lo exógeno contribuye a la posibilidad de una nueva cultura de gobierno y en la toma de decisiones para eficientizar la acción comunal o local.

3.2. El desarrollo local como comprensión SISTÉMICA.

Tal vez lo más importante de esta descentralización de la decisión política del desarrollo, es llevar lo público como posibilidad de re-encantamiento de los actores reales con la política y avanzar, entonces, a la superación de una serie de representaciones temerosas sobre el **buen gobierno**. Entre otros aspectos de esta **subjetivización de la política pública**¹¹, está justamente la comprensión de la relación sistémica de los ámbitos y actores del desarrollo local y sus posibles articulaciones.

- Comprensión de la relación de los ámbitos endógenos (locales) y exógenos (nacionales o provinciales) como una realidad sistémica que genera acciones descentralizadas y de promoción de la autonomía asociativa entre los actores y agencias locales; para esto el gobierno del Estado nacional puede ser determinante para la potenciación de las acciones de desarrollo. Entre otros aspectos a considerar estarían:
 - La flexibilidad para definir necesidades propias del desarrollo con los beneficiarios;
 - La discusión y priorización de la inversión pública de acuerdo a criterios determinados y acordados con los beneficiarios directos;
 - La disposición de los recursos humanos profesionales y técnicos de las instancias centralizadas a nivel de la realidad local de los beneficiarios;
 - La generación de lenguajes comunes que establezcan relaciones de respeto

¹¹ Nos parece muy interesante a este respecto el planteamiento de Lechner sobre "la dimensión subjetiva de la política" que muestra la centralidad de la política como redescubrimiento de su sentido cultural/convivial y no exclusivamente como ejercicio del poder. Ver: N. Lechner (2002). Op.cit. Capítulo VI.

mutuo entre agencias de intervención y beneficiarios locales (cultura de la diversidad que reconoce la legitimidad del otro);

- En fin, hacer de la política y la inversión pública una acción de inclusión de los actores locales (en este sentido es que rescatamos la expresión de Habermas: "abrir exclusas de la decisión en políticas públicas a la participación de los beneficiarios o usuarios").¹²
- Pero también se trata de entender el desarrollo como un **proceso cognitivo significativo y socialmente efectivo**, que es necesario por igual a todos los actores involucrados con el desarrollo; cada uno desde su situación de vida y su posición de poder. Y aquí entramos de lleno al tema de la **educación**.

4.- UNA EDUCACION PARA EL DESARROLLO CRÍTICO-CONSTRUCTIVO DE LOS SUJETOS DEL DESARROLLO.

Estamos aceptando el hecho que se trata de una educación crítica-transformativa que ya hemos planteado con fuerza y argumentos en otras oportunidades¹³, sin embargo para los efectos de este texto resumimos sus aspectos esenciales en lo que sigue.

4.1.- La EDUCACIÓN necesaria.

Si entendemos la educación como práctica de la autonomía y de la liberación de las conciencias alienadas a una determinada realidad histórica del capitalismo, entonces ella se nos devela en una relación crítica entre conocimiento significativo y socialmente útil y procesos de formación de una ciudadanía activa. En esta afirmación hay varios conceptos que requieren ser comprendidos.

- En primer lugar la **educación como práctica**. Es decir, la educación es una relación social entre sujetos en formación, que pueden ser y tener capitales sociales y culturales diversos, pero que en el diálogo, en la comunicación van descubriendo sus niveles de conciencia y de posicionamiento en la vida. Cada cual con su especificidad y su legitimidad de origen. Y esto independientemente de su edad, de su calidad socioeconómica, de su raza y de su género. Lo importante es la relación formativa que se establece entre ellos, formativa desde el conocimiento y sobre todo en sus calidades de sujetos en devenir de ser.
- Pero no es cualquier práctica formativa, sino una que posibilite la **autonomía de los sujetos y la liberación de sus conciencias de cualquier alienación**

12 Ver: J.Habermas (1999). *Facticidad y validez*. Editorial TROTТА, Madrid (España).

13 Ver: R. Pinto (2006). *Curriculum crítico-transformativo, una pedagogía que busca su rumbo*. Editorial de la Universidad Católica. Santiago, Chile (En prensa). Hay una pequeña síntesis de este libro en el artículo: R.Pinto (2002). "Aproximación a los fundamentos filosóficos de una pedagogía crítica latinoamericana". En: Revista EXTRAMUROS N° 2, Revista de la UMCE, Santiago, Chile.

dependiente. Sin duda el concepto autonomía es fundamental en la formación de un ciudadano activo, se trata que el sujeto en su formación como persona asuma su calidad histórica y su potencialidad innovadora, para contribuir al mejoramiento de la calidad de vida. Y a esto debería contribuir la educación. Por tanto, no es una educación repetidora de conocimientos instalados sino una formación que posibilita al sujeto para descubrir su potencialidad como innovador, como emprendedor.

- Pero junto a él el concepto de práctica liberadora de la conciencia alienada. La conciencia no se libera en el lenguaje sino en la acción de liberarse y esta acción genera a su vez un nuevo lenguaje que funda relaciones de autonomía y de colaboración entre los sujetos actuantes en sus respectivas realidades situacionales (locales, comunitarias, territoriales, familiares, laborales, etc.). Esto es lo que hace de la educación una práctica continua y en permanente evolución. La alienación es una expresión de adaptación, de inmovilidad, de acomodamiento, de falta de autonomía para proyectarme en el tiempo, en que traslado a otro mi capacidad de decir mi palabra y de pensar de mí mismo. Generalmente no somos conscientes de nuestras alienaciones, pero sí testimoniamos en nuestras actitudes y comportamientos nuestras adhesiones a lo que dependemos. Y esto se da en cualquier práctica vital y por eso la necesidad de que la educación sea crítica y provocadora de nuestra conciencia.
- Otro concepto implicado en nuestra definición de educación es su carácter práctico-situacional. Hay que entender que toda educación es producto y resultado de una situación histórica de la cultura y de la sociabilidad de los educandos en una determinada realidad social/institucional. Hoy día en América Latina y en el mundo entero vivimos una cultura de la globalización neoliberal/capitalista, que va determinando sentidos y normativas de adaptación y validez de los sujetos en formación a esta realidad dominante. En esta relación dominante, lo éticamente válido se entiende en las relaciones de éxito individual, medidos en indicadores de logros en el ámbito del consumo y del tener. En esta relación dominante la lógica de la inclusión/exclusión es la reguladora del éxito de los sujetos que se integran al medio laboral y socio-cultural.
- Para los efectos sociales, siempre la educación institucionalizada y formal (escolar, en un sentido amplio) o no-formal (también en un sentido amplio), tiene la misión de instalar a los educandos al mundo que se representan los grupos o clases o sectores socio-económicos que deciden sobre lo "normal", lo "conveniente" y lo "armonioso" para la convivencia política y cultural de la sociedad. De aquí el carácter ideológico de la educación y su funcionamiento como **aparato de Estado**, que homogeniza conciencias, conocimientos, valores, relaciones y comportamientos según el mundo representado por quienes seleccionan y organizan el proceso formativo.
- Pero si se quiere avanzar a una educación que prepare actores para el desarrollo autónomo y crítico de sus beneficiarios, que procure la participación de éstos en las decisiones que orientan y organizan las acciones del desarrollo y que los haga solidarios en los procesos y resultados que implican tales acciones, entonces la pregunta sería:

¿Cuáles serían las características de esa educación, desde el punto de vista de los objetivos, contenidos, actividades y formas de gestión formativa que correspondería definir y operar?

4.2.- Hacia una PEDAGOGÍA PARA EL DESARROLLO.

Si aceptamos la premisa que el desarrollo es una acción que requiere sustentabilidad en el tiempo y en el espacio en que se operacionalizan sus acciones, entonces la educación que el Estado requiere debe contemplar la acción formativa de sus actores involucrados en las acciones mismas (beneficiarios directos, tanto individuales como colectivos, que van asumiendo en sus acciones su conciencia desarrollista) y los actores que son formados en la potenciación de esa misma conciencia desarrollista para instalar una cultura de la innovación, el emprendimiento y el cambio permanente. Estos actores de continuidad espacial y temporal del desarrollo, son los niños, jóvenes y adultos jóvenes que están formándose en el sistema institucional escolar (desde la educación preescolar y hasta la universitaria).

Por tanto una **pedagogía para el desarrollo** debe ser válidamente diseñada para ambas realidades educativas. Sin el ánimo de agotar esta reflexión, nos parece interesante sugerir aquí algunos elementos de selección y organización pedagógica que debieran asumir las acciones formativas que se vinculan con el desarrollo local.

1. Volviendo a nuestra definición de educación que proponíamos en el apartado anterior, hay ahí un primer criterio seleccionador y organizador de los objetivos y contenidos que deberían privilegiar las acciones educativas para el desarrollo; este es: **relacionar críticamente el conocimiento estructural, erudito, escolar, formalizado, oficial (como quiera llamarse) con saberes y aplicaciones necesarias que surgen de las acciones del desarrollo.**
2. 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.**
3. 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 organizados como **comunidades de aprendizaje**¹⁴, en las cuales las relaciones pedagógicas se fundan en la co-responsabilidad del enseñar y el aprender, y en donde la variables del conocimiento instalado en los Programas de Estudio es un elemento que se

¹⁴ 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, quien entiende por esta situación formativa como una expresión operacional del **currículum crítico comunicativo**. Ver: D. Ferrada (2006). "Una experiencia Innovadora en la formación de Profesionales de la Educación: comunidades de aprendizaje en Concepción". Ponencia en XV Seminario Internacional sobre Formación de Profesores en el MERCOSUR/CONOSUL. Río Grande del Sur (Brasil).

mezcla y re-significa con el conocimiento emergente desde los sujetos en acción, para crear un nuevo conocimiento más pertinente a la respuesta que buscan los sujetos y a su utilidad para el mejoramiento de la calidad de vida de los que enseñan y aprenden. 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.

4. De esta manera, 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.
5. 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 y que, como resultado inmediato, adquiere las capacidades y la conciencia para ser ciudadano activo del desarrollo local autosustentable o potencia su conciencia emprendedora para la continuidad y mejoramiento de la calidad de vida personal y local.
6. 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 curriculares¹⁵ 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.

Se trata de operacionalizar un enfoque socio-constructivo del contenido del plan de formación, lo que implica considerar la contextualización pedagógica del conocimiento y los valores, desde las perspectivas siguientes:

- comprensión de la contextualización como intención estratégica del planeamiento de la acción pedagógica;
- comprensión de la contextualización como objetivo y contenido del proceso de planeamiento curricular de aula y

¹⁵ 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 las contextualizaciones 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, sólo son imitaciones homogeneizantes de lo impuesto por tales diseños. Ver: Meza, I; Pascual, E.; y Pinto, R. (2003). "La política de producción curricular en la reforma educativa de los noventa". Revista de Investigaciones Educativas, Vol. 10, Revista de la Universidad de la Frontera, Temuco, Chile. De los mismos autores (2006). "La contextualización como estrategia de construcción curricular". Boletín de Investigación Educativa, Vol. 22, N° 1, Revista de la Facultad de Educación, PUCCH, Santiago, Chile.

- comprensión de la planificación curricular para el aula como herramienta pedagógica ordenadora de la acción formativa que debe impulsar el profesional docente.

Según estos indicadores pedagógicos, la propuesta del desarrollo humano hasta aquí sustentada adquiriría la orientación de una formación válida para cualquier sistema o modalidad educativa, de actores presentes y potenciales de tal proceso de desarrollo local.

BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

- BARNETT, R. (2001). *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*. GEDISA Editorial, Barcelona (España).
- BOFF, L. (1981). *La fe en la periferia del mundo. El caminar de la Iglesia con los oprimidos*. Editorial SOL TERRAE, Presencia Teológica, Santander (España).
- BOISSIER, S. (2006). "América Latina en un medio siglo (1950/2000): el desarrollo ¿dónde estuvo?". En: Revista Investigaciones Regionales, N° 9. Asociación Española de Ciencia Regional, Barcelona (España).
- CASTELLS, M. (2005). *Globalización, desarrollo y democracia: Chile en el contexto mundial*. FCE Editores, Santiago (Chile).
- CEPAL. *Panorama Social de América Latina. Informes 2001/2002 y 2003/2004*. Santiago (Chile).
- CEPAL/UNESCO (1992). *Conocimiento y Educación, ejes de la transformación productiva con equidad*. UNESCO, Santiago (Chile).
- CONICYT. *Panorama de la Investigación Científica en Chile. Series 2000 a 2006*. Santiago (Chile).
- CREFAL. *Educación y alfabetización funcional para el desarrollo rural. Serie "Monografías"*, Editorial Barco de Papel/CREFAL. Pátzcuaro (México).
- FALHA, B. (1996). *Créations sociales dans la Réforme Agraire Chilienne*. Harmattan, Paris (Francia).
- FERRADA, D. (1998). *El Currículum Crítico Comunicativo*. Tesis para optar al Grado de Doctor en Ciencias de la Educación. Universidad de Valladolid (España).
- FERRADA, D. (2006). "Una experiencia innovadora en la formación de profesores: Comunidades de Aprendizaje en Concepción". Ponencia en XV Seminario Internacional "Formación de Profesores en el MERCOSUR/CONOSUL", Porto Alegre (Brasil).
- FREIRE, P. (1998). *Pedagogía de la Autonomía*. Siglo XXI Editores S.A., México.
- HABERMAS, J. (1999). *Facticidad y Validez*. Editorial TROTТА, Madrid (España).
- HABERMAS, J. (1998). "Nuestro breve siglo: las continuidades poderosas". Nou Cicle, El Color del Progreso, Magazine on-line.
- ICIRA (1969). *Educación y Reforma Agraria*. Varios autores. Ediciones ICIRA, Santiago (Chile).
- LECHNER, N. (2002). *Las sombras del mañana. La dimensión subjetiva de la política*. LOM Ediciones, Santiago (Chile).
- MEZA, I.; PASCUAL, E. Y PINTO, R. (2003). "La política de producción curricular en la reforma educativa de los noventa". En: Revista de Investigaciones Educativas, Vol. 10, Universidad de la Frontera, Temuco (Chile).
- MEZA, I.; PASCUAL, E. Y PINTO, R. (2006). "La contextualización como estrategia

- de construcción curricular".* En: Boletín de Investigación Educacional, Vol.22, N° 1, Facultad de Educación, PUCCH, Santiago (Chile).
- PINTO, R. (2006). *Currículum crítico-transformativo para la educación latinoamericana. Una pedagogía que busca su rumbo.* Editorial Universidad Católica, Santiago (Chile).
- PINTO, R. (2002). "Aproximación a los fundamentos filosóficos de una pedagogía crítica latinoamericana". En: Revista EXTRAMUROS N° 2, Revista de la UMCE, Santiago (Chile).
- PNUD (2004). *Desarrollo humano en América Latina. Más pobreza para gobernar el futuro.* Informe Regional. Santiago (Chile).
- ROVERE, M. (1999). *Redes en Salud: un nuevo paradigma para el abordaje de las organizaciones y la Comunidad. Municipalidad de Rosario.* Ediciones de la Secretaría de Salud Pública/AMR, Instituto Lazarte, Rosario (Argentina).
- VARELA, F. (2000). *El fenómeno de la vida.* DOLMEN Ediciones, Chile.
- VIDALES, R. (1983). *La esperanza en el presente de América Latina.* Editorial DEI, Colección Economía-Teología, San José (Costa Rica).
- ZEMELMAN, H. (2002). *Necesidad de conciencia. Un modo de construir conocimiento.* ANTHROPOS ediciones, Barcelona (España).