

Creatividad de la acción como posibilidad de transformación en el quehacer pedagógico

Creativity of action as a possibility of transformation in the pedagogical task

DRA. CARMEN GLORIA BURGOS VIDELA
Universidad de Atacama Instituto de investigación en Ciencias Sociales y Educación, Copiapó, Chile. (carmen.burgos@uda.cl)(<http://orcid.org/0000-0003-2718-8579>)

RESUMEN:

Para pensar la emancipación del profesor en la escuela desde la corriente de pensamiento crítico, presentamos la idea de acción creativa como posible replanteamiento al ejercicio docente. Para dar cuenta de ello, abordamos el tema en tres momentos: Acción creativa y emancipación como objeto de análisis central; segundo, se aborda ese posicionamiento para comprender la inequidad en el sistema educacional y se caracterizan desde ahí las ideas latentes que aparecen en las creencias del docente. Desde el cruce con las ideas y teorías del análisis bibliográfico, y, a partir de los discursos interpretados, se enuncian las premisas sobre equidad adscrita a la teoría crítica. Sosteniendo que una teoría educativa basada en la acción creativa y aplicada a los actos de formación, genera transformaciones en la cultura escolar; específicamente en los sujetos curriculares, en la organización del aprendizaje y en el ambiente institucional, asumiendo que tal cambio debiese tener proyección en un sistema-social que tiende a mejores estadios de desarrollo y a la justicia social.

ABSTRACT:

To think about the emancipation of the teacher in the school from the current of critical thinking, we present the idea of creative action as a possible rethinking of the teaching exercise. To account for this, we address the subject in three moments: Creative action and emancipation as an object of central analysis; second, this positioning is addressed to understand the inequality in the educational system and the latent ideas that appear in the teacher's beliefs are

characterized from there. From the intersection with the ideas and theories of bibliographic analysis, and, from the interpreted discourses, the premises on equity ascribed to critical theory are enunciated. Maintaining that an educational theory based on creative action and applied to the acts of formation, generates transformations in school culture; specifically in the curricular subjects, in the organization of learning and in the institutional environment, assuming that such a change should have projection in a social-system that tends to better stages of development and social justice.

PALABRAS CLAVES / KEYWORDS

Emancipación, acción creativa, quehacer, pedagógico, equidad, justicia social. / Emancipation, creative action, work, pedagogical, equity, social justice

INTRODUCCIÓN

Abordar la problemática sobre el sentido de la emancipación inscrita en el ámbito del quehacer docente, en un país latinoamericano como Chile, conviviendo con la crisis ideológica e humanitaria, fruto del proceso de re-acomodación en las políticas educativas después de la dictadura y del oleaje de nuestra supuesta apertura a la democracia, en cambios sostenidos que nos muestran un complejo escenario de cambios constitucionales y gubernamentales, donde las propuestas de cambio o transición como se promueve en variadas esferas donde se desenvuelve el actor social se mantienen asociadas a la estratificación cultural e ideológica que tiñe y estandariza las voluntariedades. es preciso reflexionar y pensar cómo abordar en aula esos cambios. En ese sentido es que se considera retomar los planteamientos que la teoría crítica nos ofrece, principalmente Freire, M. Gadotti, M. Raúl Mejía y D. Saviani entre otros, quienes con trayectorias distintas y en contextos espacio-temporales disímiles, nos invitan a renovar la conciencia y reinventar el sentido de la emancipación social. Desafío que tensiona las prácticas educativas respecto de sus implicancias en la reproducción de la inequidad que prevalece en las aulas.

La intención es abrir la discusión respecto de la posibilidad que tiene la acción creativa de proporcionar los espacios estratégicos para que la profesora o el profesor puedan imaginar, pensar, fomentar la reflexión y proyectar un mundo justo y mejor para todos.

METODOLOGÍA

De carácter cualitativo y con énfasis en el análisis del discurso educativo se analizan e interpretan las propuestas pedagógicas elegidas, fijando a nuestro entender las principales certezas, conjeturas que ayudan a la inteligibilidad del significado de una pedagogía y un

currículo crítico basado en la acción creativa para la escuela pública de América Latina. Para la elección nos basamos en tres criterios, el primero es que todas las propuestas tienen una perspectiva teórica de la educación y de la sociedad que quiere alejarse del dualismo razón-realidad, sujeto-objeto, conciencia- acción. El segundo criterio es dotar al sujeto de la concepción de totalidad. Pues el sujeto situado en una circunstancia determinada tiene tanto de razón como de corporalidad y sensación. La producción del conocimiento se da entonces en las relaciones intersubjetivas de los actores como sujetos íntegros, globales. El tercer criterio es que ambos reconocimientos explícitos determinan el carácter crítico-social al tipo de relación de poder relacionado con la racionalidad instrumental.

En este sentido, afirmamos de manera hipotética que una teoría educativa basada en la creatividad de la acción aplicada en los procesos de formación genera transformaciones en la cultura escolar; específicamente en el aula, en el ambiente institucional y en la organización del aprendizaje y que tal cambio debiese tener proyección en un sistema-social.

INTERPRETACIÓN Y DISCUSIÓN

1. ACCIÓN CREATIVA Y EMANCIPACIÓN

Para efectos de este artículo pondremos énfasis en la “acción”, como capacidad del sujeto para transformar el medio en el que se desenvuelve, así la acción creativa será una característica constituyente de la idea de emancipación, en tal sentido sería la característica que tiene la acción de convertirse en acontecimiento, como esperamos se entienda en el texto. Si bien, bajo el término emancipación se promueve la justicia social y la libertad, para efecto de la propuesta, el término en cuanto a su semántica se operacionaliza; como verbo, alude a la característica del sujeto en cuanto a establecer nuevas maneras de actuar y de coexistir desde su experiencia, y, como sustantivo será una propiedad de la acción, en este caso creadora, transformadora y liberadora.

Por otro lado, importante señalar que emancipación la comprendemos como la definen Adorno, Boaventura de Sousa, Bourdieu y otros autores, requiere como principio la opresión del hombre, en tanto ser que se subyuga a redes de poder enfocada a minimizar la opinión, comunicación y, por tanto, disminuir y detener la posibilidad de acción creativa.

Vamos a ocuparnos ahora de contextualizar la teoría de la acción creativa, cuyo precursor es Hans Joas y la inscribe en las teorías sociológicas, dando énfasis al sentido pre reflexivo de la acción, desestimando al funcionalismo y al estructuralismo, dejando la dicotomía sujeto-objeto de lado y haciendo prevalecer su postura pragmática. Joas, intenta hacer de la creatividad de la acción un tema a discutir por la teoría sociológica que muy a menudo toma la acción como acto para liberarse de las redes de control que lo manipulan. Será ejemplo de lo dicho, la acción de inmovilizar, de no hacer, de protestar por la injusticia a través de acciones concretas, de presentar nuevas opciones a un problema dado en sociedad. En la

misma línea de ejemplos, están las ideas de Habermas, Bourdieu, Guiddens¹, entre otros, que miran una emancipación² que promueve la justicia social y la libertad³. Sin embargo, existen algunas tensiones en las propuestas de los autores mencionados; según Javier Cristiano, como crítico de Joas, se refiere a Bourdieu (1977a, 1979) y expresamente a las ideologías dominantes, asumiendo que son transmitidas por las escuelas y aprehendidas por los estudiantes; olvidando un aspecto importante también mencionado por Giroux, expresa que las ideologías también son impuestas, tanto a profesores y estudiantes. Los sujetos del curriculum en ocasiones ven en esas ideologías ideas que les son contrarias a sus propios intereses y quienes deben resistir o ajustarse a las mismas solamente porque no tienen más oportunidad o no encuentran salida.

Se observa la falta de dialéctica en la teoría de Bourdieu, se asemeja a lo que sucede en la propuesta de Hans Joas, pues sostiene la postura pragmática para configurar la teoría de la acción creativa, no dando la opción de interpretación desde otros puntos de vista, como las corrientes de pensamiento filosófico o los postulados de la sociología comprensiva e interpretativa⁴, cuestión preocupante pues no se puede establecer que la acción creativa sólo funciona fácticamente, pues la conciencia no es topográfica, fáctica y para la acción creativa se necesita de conciencia, una conciencia que motive al acto desde la intención.

En el mismo ejercicio del pensar, hemos de considerar algo más sobre la idea de que las ideologías son transmitidas, porque se deja de lado la existencia de contra ideologías que existen en la escuela, pues un profesor que presente resistencia está destinado a ser expulsado o a ser un profesor problemático; así, podríamos suponer que su capacidad de acción creativa también es sometida al orden establecido por los poderes dominantes y por tanto reprimida. (Giroux,1997) La verdadera posibilidad de acción creativa se encuentra en el flujo de la conciencia, en la comprensión del espacio habitado y compartido con otro.

En este artículo pondremos énfasis en lo que hemos dicho sobre la acción en tanto opción que tiene el sujeto de transformar el medio en el que se desenvuelve; así, la acción creativa será una característica de la emancipación -como queremos se entienda en el texto- pues toda acción supone una consecuencia. Si pensamos por ejemplo en la comunidad que asiste a la Biblioteca Pública Monte Gabriela situada en el Valle del Elqui Chile, adecuada para dictar clases y alfabetizar a la comunidad Elquina, podemos darnos cuenta que la forma en

1 Autores que en la tradición sociológica se presentan como sociología de síntesis, y que se enfocan en presentar al sujeto dentro de la teoría de la acción como sujeto "a" fuerzas de poder.

2 Vamos a entender emancipación como el proceso por el cual el sujeto que interactúa en el medio social intersubjetivamente tiene la capacidad de transformar la historia en experiencia y apertura a nuevos horizontes en tanto sujeto que vive una realidad de la cual es consciente, de la actualidad, de la trayectoria de su vida y de su necesidad de apropiación y resignificación de la realidad a partir de la acción creativa.

3 Quisiera destacar que los autores mencionados Habermas, Bourdieu, Gidens, asocian el acto de libertad a la característica por la cual el ser se emancipa de las redes de poder, dejando sin mencionar la importancia de la característica transformadora que tiene la acción, aún en su estado de opresión la acción posee la virtud generativa y creadora dentro del sistema en la cual permanece oprimida.

4 Revisar los escritos de Alfred Schütz que abre la esfera de la fenomenología hacia una sociología comprensiva en los postulados referente a la idea de Mundo de la vida, y, a partir del cual se pueden establecer relaciones con la propuesta de Hans Joas y la teoría de la acción creativa...en aspectos como la pre- flexibilidad de la conciencia, la corporeidad y otras cuestiones que Joas presenta como parte del análisis pragmático siendo que ellas ya han aparecido en otros autores, por mencionar a Husserl, a Castoriadis con la tesis del Imaginario Social, del cual Joas hace referencia en su libro cuando habla del poder de imaginar y de la constitución de la imaginación en la conciencia colectiva.

que se hace, es a través de la comunión, del conocimiento consciente, tomando en cuenta las necesidades de los que asisten; podemos advertir que la estructura de las clases no es la que se acostumbra, menos lo es la forma en que actúa y enseña el profesor; sin embargo, los alumnos aprenden, desarrollan habilidades para la vida. Estas acciones podrían ser llamadas creativas, y que, dentro de un sistema actúan de manera emancipadora, pues, las mujeres, niños y hombres que asisten, se ocupan al salir de sus cursos, obtienen recursos, leen libros etc. Asunto de carácter relevante para repensar la reproducción que vivimos en las aulas. Cristiano, sociólogo de la universidad de Córdoba que investiga el tema de la Creatividad de la acción que Joas dejó a un lado para dedicarse a otros temas, menciona que:

una parte no menor de la teoría crítica de la acción parte del supuesto de que pensar la acción para la emancipación es concebirla atrapada en redes de poder que disminuyen, más que exaltar, sus capacidades. Por ello, inscribir el interés por la creatividad en el marco de una teoría crítica implica afirmar que la historia no termina allí, que no solo de dominación y poder vive la crítica (aunque, por supuesto, no pueda olvidarlos), pero asumiendo, al mismo tiempo, el desafío de no hacer de la creatividad una confirmación renovada del individuo liberal (2012, p. 54).

En ese aspecto, la transformación sería la característica a considerar en el proceso de emancipación del pensar del sujeto, que no debe seguir estratificado y sometido a sistemas económicos y educativos que promueven la inequidad.

Pensemos la creatividad en los cambios sociales; ineludiblemente, contiene el ingrediente de la novedad, pero una noción de novedad que trasciende los cánones propagandísticos de la agencia de marketing. En términos más simples, creatividad de la acción alude a ciertas capacidades del ser, en tanto sujeto que está en constante interacción con el medio social, y, que realiza acciones que pueden o no tener consecuencias creativas⁵, pero, el sólo hecho de la acción, ya presupone una consecuencia, y ¿por qué no un cambio? Se trata entonces de entender “el modo” en que ese cambio es efectivo desde la representación pragmática en el mundo de la vida⁶,... Si estos pensamientos son parte del mundo de la vida de un actor, vale preguntar ¿qué hacen los actores para cambiar las desigualdades que viven y que promueven los sistemas educativos?

En ese contexto también es relevante mencionar que el actor se configura por momentos históricos que le otorgan identidad y lo posicionan en un estrato social, en un nivel cultural, en un campo de acción determinado. Frente a esa posición es que la inequidad aparece en los problemas globales de las reformas en educación la cual nos interesa abordar como referente que le otorga relevancia a la creatividad de la acción.

5 J. Cristiano en La creatividad de la acción: la teoría Josiana y la cuestión de lo imaginario (2010), Especifica que nuestra percepción debe ajustarse a nuevos y diferentes aspectos de la realidad, la acción debe aplicarse a diferentes puntos del mundo, o debe reestructurarse ella misma. Esta reconstrucción es un logro creativo por parte del actor.

6 Mundo de la vida, es el mundo donde los sujetos se relacionan intersubjetivamente, donde es posible acceder a la conciencia del otro, donde se nos es dado el mundo a mano. Al respecto, véase la idea que expone Alfred Schütz en El problema de la realidad social (1962).

En coherencia con lo expuesto sobre el concepto de emancipación, se advierte la relación que existe entre la idea de creatividad de la acción y la noción de emancipación dentro del campo de acción, pues los dos conceptos aluden a una liberación, solo que la creatividad suma transformación.

2. INEQUIDAD ESTRATIFICADA

Uno de los problemas que podemos observar en nuestro devenir como agentes educativos es la uniformidad ideológica en el sistema educacional, éste ¿Bloquea la transición desde inequidad a una equidad posible? Veremos cómo poder dar respuesta a ello mirando acotadamente la trayectoria de los sistemas educativos en América Latina, que ha sido influenciada, por la corriente pedagógica dominante del momento, sea ésta fundamentada en las corrientes de pensamiento anarquista, socialista o liberal, a percepción de Puiggrós (1990, p.117), este último el que más se ha mantenido renuente a los cambios. El cambio en el sistema educativo se ve influenciado también por los contextos políticos, socioculturales que van enmarcando la cultura y la ideología de una nación, propiciando una suerte de uniformidad ideológico-pedagógica de las naciones, asimismo «los modos en que los tipos de símbolos y recursos culturales que las escuelas seleccionan y organizan están dialécticamente relacionados con los tipos de conciencia normativa y conceptual requeridos por una sociedad estratificada» (Apple, 1986, p. 12). Ejemplo de ello es el currículo nacional que deben de cumplir todos los establecimientos municipalizados del país y al que se adhieren los subvencionados y particulares.

En las primeras décadas del siglo XX se realizaron los primeros intentos de transformación de los sistemas educativos, pero se fueron mitigando por los mismos actores, asimismo en la década del 60, producto de la rápida urbanización que venía desde los años 30 se iniciaron algunos movimientos sociales, promoviendo por ejemplo la reforma agraria. Este y otros fenómenos que sucedieron, dan lugar a reformas en los sistemas educativos en Latinoamérica; algunas se enfocan en la educación primaria, y otras en la expansión y democratización del acceso a la educación secundaria, con esto también se tensionaron los saberes de los profesores, se intencionaba una educación para el trabajo en relación a la productividad incentivando el saber científico para los que podían acceder a la franja elitista de la educación. Dicho esto, creemos que la inequidad se conforma en el devenir del sistema educativo, marcado por intentos de transformación y re acomodación que impacta en los gremios de profesores, que incide en la normativa a seguir en la enseñanza, y para nuestro caso se transforma en hegemónica, conceptualizada por Apple como sigue «hegemonía es algo que satura la sociedad [...] se refiere al conjunto organizado de significados y prácticas, al sistema central, efectivo y dominante de los significados, valores y acciones que son vividos» (1986, p. 16).

A pesar de la hegemonía “la necesidad de cambio y de nuevas propuestas” que tiene y ha tenido el sistema educativo, es avalada por distintos autores, Grundy (1991), Mitsgueld (1993), Magendzo (1991), Adorno (1998), entre otros, todos entregan fundamentos que se sustentan en la teoría crítica y que tocan el tema de la educación. Uno de los postulados que promueven, es el cambio de paradigma necesario en el currículo y en la gestión educativa que no ha tenido suficiente desarrollo, pues según Contreras(2008), la postura crítica a la racionalidad instrumental de la educación no alcanza a superar el dualismo moderno entre

la conciencia crítica y acción transformativa, es decir, continúan manteniendo el conocer por un lado y el ser acción por el otro, cuestión que compartimos ya que existe evidencia respecto de los estudios y propuestas de mejora, pues se sitúan en uno de los dos focos.

En consecuencia, lo que se instala en los países Latinoamericanos es un modelo de transformación para el sistema educativo marcado por distintos cambios fundamentales en el contexto internacional, tales como el dominio del liberalismo económico y su consecuente impacto sobre lo que pensamos respecto del rol del estado, en directa relación con las políticas sociales; manteniéndose la inequidad en el acceso a la educación y oportunidades de movilidad social.

Para Contreras (2008), el verdadero cambio es el que puede impactar en los problemas como son la equidad y la calidad en la educación, y, que pueden ser asumidos desde la planificación curricular que ha sido la base de los modelos que siguen los profesores para enseñar, desarrollando la dependencia y menos autonomía para influir en el tipo de currículo que el estado promueve.

En el contexto del nuevo siglo se produce un cambio de enfoque en las políticas públicas, se piensa en las políticas sociales, en la desadaptación, en la vulnerabilidad social entre otros. Desde un pesimismo generalizado se pasa a un cuestionamiento de la función social de la educación pública en la sociedad donde existe la escuela compensatoria y políticas cada vez más segregadoras y excluyentes, en relación a la oportunidad, el desarrollo individual y colectivo (op. cit., p.100). Se focaliza en la adquisición de competencias, las políticas de educación prioritaria toman como eje la educación inclusiva, evidencia de ello son conferencias (Salamanca, 1994⁷) foros mundiales (Dakar, 200⁸) (Londres, 2012⁹) encuentros (Echeita y Verdugo, 2004¹⁰) En este periodo (los 90), cabe señalar la importancia de uno de los objetivos que es transversal y que impacta hasta hoy, se asume un modelo funcional donde la importancia radica en los procesos de interacción entre las capacidades del alumno y oportunidades del contexto. Se da valor a la participación. Para (Echeita, 2013), se postula una educación para todos, lo que no dista de las propuestas actuales para la educación, se cambia el foco al sistema educativo y se deja la imagen del niño problema de lado (UNESCO, 2018, 2009, 2014) y en el texto sobre educación (2020) se requieren y se propone que los estados den oportunidades a todos para acceder a la educación de calidad,

Sin embargo la relación que se da entre aprendiz y profesor sigue reproduciendo el poder y la desigualdad que existe en la sociedad, el profesor común de las escuelas se preocupa de entregar los contenidos apresurado para cumplir con las normas y con el director, no reflexiona acerca de cómo mejorar la calidad de la educación en términos más humanos,

7 Conferencia mundial sobre Necesidades especiales Educativas especiales en materia de acceso y calidad. Donde se establecen las competencias que debe tener el docente para abordar la diversidad en aula.

8 Foro Mundial de Educación para el desarrollo del proyecto de la Educación para Todos. Se presentan asuntos que son transversales a las disciplinas, se propone una educación inclusiva, donde todos tengan derecho a la calidad en educación

9 Foro mundial de Educación, se presentan en la discusión competencias para el profesor que debe enfrentar la innovación en el aula, los cambios actuales y las nuevas demandas de sus alumnos, ya no es solo especialización lo que se necesita, más bien se promueve la discusión en torno a competencias superiores, competencias que integren habilidades superiores de pensamiento.

10 Conferencia Internacional sobre Educación inclusiva, destacan la inclusión como preocupación de los sistemas educativos, relevan la capacidad de los establecimientos de proponer nuevas formas de lograr que los alumnos quieran educarse a pesar de las diferencias sociales.

sino, de mejorar los resultados estandarizados, cuestión que es parte de lo que el sistema neoliberal quiere, y, que azota el proceso de enseñanza aprendizaje, el profesor sin criticarlo se vuelve autómatas, un funcionario de la educación. Ante ello vale preguntar, ¿es el profesor el problema o es su posición ante el sistema reproductivista del cual es parte? Una respuesta plausible sería la que nos entrega Freire y a la cual nos sumamos, propone que el profesor y el estudiante debiesen mantener el mismo orden de jerarquía dentro de la sala de clases, pues ni uno ni el otro tiene el poder de enseñar, ya que el proceso de enseñanza se produce en la relación que se establece entre los sujetos, se da en las opiniones que vierte cada actor, sin estratificar los saberes.

En Latinoamérica permanece el intento de proporcionar lineamientos para un cambio de paradigma, sin embargo, vuelve a ser difícil porque ese salto se constituye de distintos asaltos, desestructuraciones y propuestas para mirar desde andamiajes conceptuales distintos y nuevos la realidad, además deben ser propuestas que sean conocidas y vividas en comunidad. García (2017) plantea que la educación y los cambios se deben relacionar con las necesidades de sus profesores, cuestión que parece ser generalizada para lograr pertinencia. Decimos esto ya que existe poca conciencia sobre equidad en la ideología social, donde al sujeto le cuesta aprehender las experiencias y lo que viene ocurriendo hace décadas con nuevas miradas para una emancipación que lo haga libre. En el mismo sentido y más enfocado en la pedagogía y el quehacer del profesor Paulo Freire sostiene que el liberarse puede ser analogía del nacimiento, ser: «La liberación es un parto. Es un parto doloroso. El hombre que nace de él es un hombre nuevo, hombre que solo es viable en la y por la superación de la contradicción opresores-oprimidos que, en última instancia, es la liberación de todos» (Freire, 1992, p. 45).

La libertad a la que se refiere Freire podría traducirse en las acciones que un profesor hace desde su propia ideología (no la impuesta) y de la que puede hacer uso en el aula, conociendo a sus alumnos y creando un mundo común de ideales, principios y valores que son el reflejo de los que aprenden en un espacio sostenido en las necesidades y sueños de la comunidad.

Inequidad en el sistema educativo actual, es una frase que resuena en distintos escenarios, en el escenario gremial de los profesores, en las opiniones de los estudiantes, en los diarios, en la agenda de tareas a solucionar por el estado de turno, en las familias de cualquier nivel socioeconómico, en los discursos políticos, en los artículos de la academia que intenta encontrar soluciones, diagnostica, delimita, describe sus factores y las relaciones que en el fenómeno se producen. ¿Será que estamos de cara a un problema del que somos parte constitutiva? ya sea como impulsores de la inequidad o como víctimas que viven la inequidad como algo natural y que a la vez se asume como parte de lo que conocemos como sistema educativo. En tal sentido quisiéramos llegar a la creatividad de la acción para otorgar un nuevo enfoque a la emancipación, un enfoque transformativo que propenda a la equidad. Para ello necesitamos situarnos en la teoría de la acción y, por supuesto, en el enfoque que brinda la teoría crítica, en ese sentido y aludiendo al tema “educación”, “equidad en educación” es que debemos tocar los temas pedagógicos y curriculares que se expanden obnubilando la razón y conciencia de los actores educativos.

El sistema educacional ha hecho de la palabra “innovación y cambio” una de sus premisas en la promoción de las adecuaciones a los currículum, de esta manera se espera un refrescar desde la articulación entre sociedad y currículum, que las innovaciones atiendan

a la pertinencia (EDECSA, 2018) y sean basadas en los problemas sociales y demandas de mejora de la comunidad de estudiantes.

Ante la premisa mencionada, es imprescindible mirar las propuestas pedagógicas actuales en que se encuentren las posibilidades de construcción de un currículo con base crítica fundamentado en la creatividad de la acción (transformativo) para la escuela latinoamericana.

Organizamos la discusión en algunas ideas como «la realidad inmanente como innovación pedagógica» (M. Gadotti; M. Raúl Mejía y D. Saviani) y «la educación como praxis tanto liberadora» (P. Freire). Partimos haciendo alusión a ideas que hemos mencionado con antelación, como que la realidad educativa sigue pensando que el centro de su quehacer es el conocimiento y su transmisión; poniendo acento en el contenido como engranaje primordial en la relación enseñar/aprender.

Pensamos que las propuestas pedagógicas a las que haremos alusión en tanto propuestas innovadoras críticas y constituidas en experiencias teórico-prácticas están aún en desarrollo y en busca de sello curricular. Sospechamos que el acento puesto en el proceso de aprendizaje del alumno que las propuestas pedagógicas acentúan, posicionan al alumno como dispositivo problematizador en el aula, para que el alumno pase a ser un reproductivista más de saberes que son significativos, sin alterar el sentido las situaciones espaciales y situacionales de poder que están establecidas en la cultura escolar. Es decir, la práctica innovadora se instala en el colectivo de los estudiantes desde el poder del discurso prescrito y organizado del profesor que le enseña cómo ser y estar en el mundo, dejando de lado la constitución del sujeto, como ser que se constituye intersubjetivamente en el proceso pedagógico.

En consecuencia: ¿cómo podemos avanzar hacia la equidad con el alumno, integrando los procesos problematizadores de producción de conocimiento sin llegar a heterogenizar al mismo tiempo el poder en la sala de clases? ¿dónde podemos encontrar el sustento teórico para la transformación de las prácticas pedagógicas que se concentran en los contenidos, si no es en la reflexión y la conciencia crítica de las mismas? ¿Es posible avanzar en un replanteamiento pedagógico desde la perspectiva crítica - creativa al discurso y las prácticas prescriptivas sin tomar en cuenta un avance hacia el proceso de cambio de la relación sucedida y por suceder en el aula?

Con respecto a estas preguntas nace la hipótesis de mirar la práctica educativa como forma de re-establecer la relación educativa profesor/alumno y alumno/profesor que pueda posicionarse como una práctica formativa para cada uno de ellos, con el fin de lograr una paulatina transformación desde la acción creativa y cimentar el camino hacia la equidad.

En esta perspectiva, interesa encontrar qué dimensiones de la pedagogía y del currículo se sitúan en el enfoque crítico para la acción creativa, entendiendo que las posturas que vamos a revisar tienen en común abordar la práctica educativa que existe, principalmente cuestionando su concepción racionalista, que destaca a la razón como la forma privilegiada de conocer y que por lo demás es aceptada sin prejuicio; asimismo se valida el método científico como el camino que da como resultado la relación entre la razón y la realidad, y que al mismo tiempo se proponga como una alternativa el rediseño de la práctica curricular basado en el acto formativo. Esto es debido a que la escolarización en América Latina se desarrolla de manera contradictoria con la realidad existente en las relaciones intersubjetivas que suceden en la acción formativa. Esto puede observarse por lo menos en cuatro ámbitos

que mantienen tensión.

1° El ámbito que tiene que ver con las intenciones que subyacen a la educación. Se trata de mantener la intencionalidad funcional al modelo dominante en lo político, económico y social, y que ha tenido a través de la historia a dirigentes, intelectuales y políticos que se adscriben al paradigma de la socialización/ interiorización de los estados intelectuales, sociales reproductivistas para las nuevas generaciones, o se trata de aumentar la función crítica y transformativa de la sociedad dominante intencionado las identidades latinoamericanas desde lo cultural, lo político y dando énfasis en la articulación de sus proyectos, la justicia social, aspiraciones democráticas de los sectores populares con un modelo de desarrollo económico social.

2° La orientación pedagógica es un segundo ámbito que se le da a la educación. Existen también dos posibilidades en éste ámbito, o se sigue programando la educación con centro en los contenidos, en su selección y la enseñanza prescriptiva de los mismos, en conjunto con sus formas de evaluar estandarizadas o se opta por centrar la formación en los procesos que suceden en las relaciones intersubjetivas, que dan personalidad al sujeto social, involucrando tanto su aspecto afectivo, activo, cognoscitivo y su proyección transformadora y creadora en el mundo social.

3° Este ámbito refiere a la tensión pedagógica de la práctica que se expresa en la acción educativa efectiva, inmanente. Se adhiere a las conductas de los profesores dominantes, con un trato vertical que acentúan el sentido de la dominación, control social que ejerce y que va determinando las conductas y actitudes sociales que se estructuran desde el aula: las relaciones que legitiman la dominación. Pero también existe una educación donde la formación se da en forma horizontal, donde el que enseña lo hace educándose colectivamente y el que aprende lo hace educando. En este sentido la formación es una práctica pedagógica creadora, libertaria donde todos participan, constituyéndose el poder social. Como una modernidad auténtica (Touraine, 1995) que integra la educación escolarizada provocando tensiones pedagógicas y epistemológicas al interior de la escuela.

4° Acá se relacionan las tensiones mencionadas y se traduce en las consecuencias de las mismas, consecuencias epistemológicas, axiológicas, políticas; las cuales se mezclan y tiñen todos los aspectos curriculares, en definitiva toda la cultura que organiza el currículo escolar.

Después de esta breve introducción estamos frente a un marco referencial que orienta la búsqueda de respuestas sobre el currículo y la educación chilena y Latinoamericana; tomamos una posición crítica ante la racionalidad instrumental que tiñe la educación con las nuevas propuestas y lineamientos curriculares que son validados y reconocidos como una salida para la educación de América Latina, criticamos el paradigma educativo que entiende los actos formativos como: la primacía del nivel de logro de los individuos bajo el pensamiento lógico y la explicación causal de la realidad como norma de inclusión y legitimidad social; la racionalidad lineal que tiene la lógica de la reproducción del conocimiento como el gran sentido de la existencia, la misma racionalidad que entiende la inteligencia separada de las acciones, la motivación en grupo, en fin el desconocimiento del otro, de su alteridad y devenir.

3. LA REALIDAD COMO ESPACIO DE EFECTUACIÓN CREATIVA

a) La realidad inmanente como innovación pedagógica (M. Gadotti; M Raúl Mejía y D. Saviani)

En la corriente Marxista en educación se plantean dos ideas interesantes que tienen que ver con la emancipación y dice del sujeto como transformador de la realidad histórica sosteniendo los principios pedagógicos en que debe sustentarse la educación. Hace referencia a la relación formativa que debe darse en la práctica productiva y a la concepción teórica que debe apuntar la educación como institución nacional.

En lo que respecta a lo primero; la tradición marxista releva la importancia de aplacar el autoritarismo directivo de las escuelas mediante la autogestión que tiene fundamento teórico en la concepción de individuo social en la producción económica que plantea Marx. Además, se plantea al sujeto como trabajador social, lo que hace pensar la educación como un modelo cultural que organiza la pedagogía institucional comprometida con la conciencia colectiva.

b) Gramsci (1976, cap. IV y II), establece la relación entre cultura y trabajo y entre productores e intelectuales, lo que asignaría a la escuela un sitio preponderante ante la sociedad y a la educación. El autor hace referencia a que la realidad del sistema capitalista ha roto con la división social del trabajo, hoy existen vínculos entre la teoría y la práctica, entre los trabajadores manuales y los académicos, entre la ciencia y la técnica, por tanto, en torno a esta compleja realidad debiera integrarse la transformación con la pedagogía de la liberación. Ambas dimensiones se comportarían como soporte material de la educación como expresión nueva de la hegemonía socialista.

Para el tema que nos interesa ha sido esencial mencionar las bases marxistas en que se sustentan las propuestas pedagógicas que pertenecen a la tradición educativa marxista. En países de América Latina como Brasil por ejemplo existen educadores y pensadores como Moarci Gadotti y Desmeval Saviani que han avanzado desde la perspectiva reproductivista de la educación, intencionado su pensamiento al sentido emancipador que tiene la práctica pedagógica entendiéndose como un proceso de producción pedagógica, en que el producto es consumido por los estudiantes dependiendo de las relaciones de poder que reproduce el educador en el aula. Desde esa mirada marxista estos autores tratan de enfocar sus esfuerzos, en demostrar que en las propuestas que se han popularizado existen frecuentes equívocos conceptuales que se han aceptado como correctos para el tema educativo, Saviani estima que hay que quitarle al Estado el papel central y para ello recurre a Marx «Una cosa es determinar por medio de una ley general los recursos para la escuela pública...y otra muy distinta designar al Estado como educador del pueblo» (1974, p.187). Ahora bien, esta postura no deja fuera la responsabilidad del Estado en materia de organización de la educación en pro de una sociedad equitativa, con gratuidad y obligatoriedad escolar; pero entrega autonomía con respaldo estatal al sujeto que enseña, Gadotti, Saviani abogan por la acción al interior de los establecimientos para lograr que el pueblo se incorpore en las decisiones gubernamentales. Para demostrar su necesidad de injerencia en la superación de problemas, haciendo hincapié en que lo público no es el Estado como aparato (estado docente), sino la acción que éste pueda brindar como organismo que facilite el avance de las soluciones para el pueblo.

Así mismo nos presentan al sujeto como ciudadano, como consumidor y a las organizaciones colectivas. Desde su visión la educación es siempre una acción política y según ello depende de las acciones del actor social que se organice e intenciones la forma de educar, anunciando una no universalización de la escuela pública de calidad con carácter democrático.

En ese sentido interpretamos que podría implicar el acceso a un saber organizado que permita ejercer la ciudadanía, la posibilidad de participación del pueblo organizado políticamente, en sindicatos, centro de estudiantes etc. Y que de éstas organizaciones y sus necesidades nazcan las decisiones que debe tomar el Estado. Estas decisiones deben responder a la recuperación del currículo como espacio cultural, el desarrollo de la actitud crítica en profesores y estudiantes, generación de las acciones creativas que den sentido a nuevos escenarios en el aula, la reivindicación del trabajo de educar como un acto de producción no material, la universalización de la escuela como opción de formación con calidad para todos, aumentar la gestión de los establecimientos con la participación de todos, abrir los centros de producción de conocimiento a través de la extensión universidad-sociedad.

Al respecto, pensamos que existe una mirada que ha superado en cierta medida la idea tradicionalista de emancipación, pues en las propuestas ya no se requiere una salida del sistema capitalista en el cual se está inmerso, sino, un enfoque desde dentro del sistema, un enfoque que otorgue fuerza y movimiento donde no se observa, en las tradiciones de aula, en la forma en que se vive el currículo.

4. PAULO FREIRE Y LA PRAXIS LIBERADORA DE LA EDUCACIÓN

La teoría de la acción creativa al querer ser en su génesis parte de la teoría de la acción sociológica y considerando los supuestos axiológicos y epistemológicos que la sustentan hemos de considerar que la teoría crítica es a ella como la emancipación a la creatividad. En tanto acción posible de transformar la realidad circundante.

Desde nuestra interpretación podemos observar que Paulo Freire argumenta y representa una suerte de comodín para los educadores y para lo que nos ha guiado en la indagación sobre la posible relación entre la educación y la acción creativa; sin más para una educación con acento crítico en América Latina. La postura de Freire ha logrado permanecer en el tiempo, el tiempo fáctico y el tiempo interno del sujeto, en el imaginario colectivo, en un devenir histórico-social y cultural, desde la aparición de *La educación como práctica de la libertad* (1958) y de *La pedagogía de la autonomía* (1997); pues Freire ha logrado profundizar en temas comunes dándole connotaciones nuevas que otorgan a su postura teórica una continuidad temática que no cambia la posición política y epistemológica situacional que propone, sin embargo las situaciones han provocado un replanteamiento. Es ese el énfasis que queremos mostrar, la intención transformadora y el aspecto circunstancial que tiñe su pensamiento en tanto historia de América Latina y la vinculación con el movimiento emancipador. Como segundo punto queremos puntualizar en la radicalidad transformativa que tiene la dialéctica de emancipación de Freire; distinta a la que propone el materialismo dialéctico porque asume un concepto dialéctico fenomenológico y el segundo un concepto marxista, cuestión que no podemos dejar de mencionar.

Freire parte de la crítica histórica a una educación bancaria, donde la mirada más que emancipadora es libertaria haciendo hincapié que lo vamos a entender como parte de un movimiento popular de bases libertarias. En ese sentido comenzamos por explicar la postura del autor frente a la identidad socio-cultural y pedagógica a la que se circunscribe Latinoamérica en la búsqueda de la liberación del pueblo. Por tanto, Freire atiende al proceso político de liberación al que están sometidas las clases oprimidas más que al sujeto como ente individual, su mirada es sociopolítica.

Freire busca una manera de hacer que la clase popular se entienda así misma como actor social desde la toma de conciencia de ser oprimido y que desde ese sitio encuentre la forma de organizarse para salir de la condición de oprimido y pregunta ¿qué tipo de acción pedagógica se requiere implementar para desarrollar la conciencia crítica hasta un estado de conciencia liberadora? Es en esa búsqueda que Freire plantea una mirada más fenomenológica destacando tres aspectos importantes en la pedagogía, el “yo” conjuntamente con los “otros” mediados por el mundo pueda generar un conocimiento transformador de la realidad. Es decir que podemos relacionar claramente lo que propone Freire con el mundo de la vida de Schütz y el carácter intersubjetivo de las relaciones, en ese sentido lo fenomenológico está presente, interesa cómo se constituye la educación como acto político, entendiendo como político la potenciación del sujeto social colectivo. Esta salvedad es importante para entender a Freire cuando dota al sujeto de dos dimensiones, como ser mítico cultural y como sujeto objeto. En la primera de las formas el sujeto debe ser situado históricamente, interpretar cuál es su rol en la realidad, es lo que el autor llama fuerza transformativa. Pero esta posición transformativa de la educación como acto político que lleva a la transformación de sujeto-objeto en sujeto histórico se expresa en una relación dialógica, por tanto, dejarían de existir los ignorantes y los analfabetos. En el segundo de los casos cuando el sujeto es tomado como objeto será siempre oprimido y sometido, donde aún no encuentra el significado que le da al mundo. Freire dota de significado al ser en el mundo a través del lenguaje, de la palabra y del lenguaje silencioso. Lo que se dice en silencio también es inteligible a los sentidos. Así podemos triangular la pedagogía del oprimido, la pedagogía de la esperanza y la pedagogía de la autonomía con mismo sentido histórico, solo enunciados situacionalmente en distintos momentos.

En relación a lo dicho mencionaremos las ideas que nos sirven para el objetivo central del artículo y que radica en tomar a la creatividad de la acción como una nueva forma de entender la emancipación y ser tomada como paso trascendente a la equidad en la educación.

La pedagogía del oprimido, por ejemplo, se plantea en momentos de optimización. Por eso Freire plantea una de las ilusiones que a muchos llevaron a construir, se expresaba una revolución cubana, procesos de reformas económico-sociales expandidas en América Latina, se estaban renovando los movimientos rurales y urbanos populares, se quería desarrollar en el hombre una conciencia crítica, este hombre se convertiría en un ser transformador con una identidad e idiosincrasia que nada, por muy entorpecedor pudiese fragilizar esa armadura crítica y en su proceso de ser socio histórico.

Pero al agotarse los procesos democráticos se detienen en el proceso de comunalidad estado-sociedad que reflejen los nuevos términos del poder popular y se cierra el paso con intelectuales de la dictadura que querían probar que la conciencia crítica se podía tener y dialectizar en su proceso histórico, perdiendo el poder de diálogo y la unidad de

red organizacional de acción de cambio, es cuando aparece el miedo y éste termina por paralizar la conciencia creativa del ser.

Lo que se instala, es la cultura del silencio, se coarta la posibilidad de intersubjetividad, de comunicación, el ser se aísla y luego viene el miedo y el silencio. Un hombre en silencio y sin opinión es lo que le sirve al sistema capitalista. Así, Guiannini (1988), fenomenólogo hace un análisis de porqué todo el empuje revolucionario que tiene el pueblo chileno, argentino, nicaragüense o brasileño en el surgimiento de la conciencia se ve entorpecida por la fuerza contrarrevolucionaria y la conciencia se apacigua hasta ser conciencia doméstica, se pasa a un pensar íntimo y se silencia la posibilidad contestataria.

Bajo ese umbral Freire, propone la “pedagogía de la esperanza” y ya lo hace desde el realismo praxiológico y no mira la fenomenología sino el materialismo dialéctico; reposicionando el tema de la contradicción, es decir, el tema de la dialéctica histórica, lo hace posibilidad metodológica de construir teoría social, educativa y curricular.

Freire supone una reconstrucción de las fuerzas del oprimido re tejiendo las redes sociales que permitan reconfigurar situaciones. Por tanto, la esperanza constituye un espacio al que hay que llegar cuando el sujeto se siente capaz de retener el movimiento social expresándose en palabras de un colectivo del cual es representante. Entran en juego la palabra democracia y la palabra participación para otorgar en la acción un cuerpo a la esperanza. Este tema de la acción como esperanza no es único en Freire ya estaba presente en los documentos de los teólogos de la liberación DEI (1983-1984).

Los teólogos dicen que la esperanza no es utopía, la esperanza es una acción organizada, desde el reconocimiento auténtico de los derechos hasta la defensa de los mismos se traduce en acción esperanzadora, pero el modo en que esto puede ser posible es a través de la confianza en la acción social. Freire plantea que la esperanza como acción pasa porque el sujeto llamado educador se asuma, se piense e imagine como sujeto de acción, en esa misma línea podemos decir que Hans Joas, Javier Cristiano, Alfred Schütz, Leopoldo Zea, Castoriadis, y cada uno desde su perspectiva abogan por un ser que se reconozca como acción en el mundo.

Retomando a Freire que postula a la pedagogía de la autonomía, reconociendo que el educador debe dejar de ser un ejecutor, un funcionario de la educación y se constituya como actor capaz de articular el cambio, pues es el único capaz de asumir ese rol, de articular el conocimiento para el cambio. Interpretamos que existe una relación con la propuesta de Freire y Habermas, al enunciar la construcción social del sujeto; asumiendo como construcción de doble faz, por un lado, está el imperativo categórico que norma al educador como un funcionario de la cultura oficializada y por otro lado está la capacidad creativa del mismo al entender su rol de articulador de la cultura; que sin duda tiene que ver con su práctica pedagógica.

Esta forma que tiene Freire de plantear el tema de la autonomía como la relación intersubjetiva entre individualidad e individuación, entre el imperativo categórico y el ser en el mundo en cuanto tal, único, es lo que entrega posibilidad de autonomía al ser. La distinción que hace Habermas de individuación e individualidad es asumido por Freire como el proceso de construcción del sujeto dialógico; en Habermas podría ser en acción comunicativa, en Schütz pudiese ser en la intención del acto en el mundo de la vida. Entonces la pedagogía de la autonomía adquiere consistencia cuando Freire toma las ideas

de Habermas, la constitución del sujeto social y la idea Gramsciana del intelectual orgánico, que sería el ser capaz de construir una hegemonía de la postura de clase, pero no es él quien la construye, se va construyendo en la articulación intersubjetiva con los otros.

En definitiva, Paulo Freire constituye su teoría desde el educador orgánico y lo situado en nuestra Latinoamérica. Dialéctica central de su pensamiento, una hermenéutica crítica, la relación entre la práctica y el contexto latinoamericano, y la profundización teórico práctica sobre el problema de ser y quehacer pedagógico.

En términos generales Freire propone cuatro líneas tangentes al problema de la acción pedagógica, primero asume una construcción social de la conciencia; cuestión que se remite también a la sociología comprensiva de Alfred Schütz, cuando expone que en las relaciones intersubjetivas es donde el hombre puede tener conciencia de los actos y proyectos de acción que intenciona en su vida.

En segundo lugar, Freire postula que el conocimiento crítico del mundo como acción de su cambio material: el conocimiento como acción transformativa. En tercer lugar, expresa que el diálogo como acción comunicativa es el medio por el cual se comunica la transformación y por último la pedagogía de la liberación; que pasa a ser la integración de fuerzas constituyentes y contradictorias a la vez. En otras palabras, es el reconocer distintos puntos de vista para la integración, para la diversidad, integrar en discrepancia e integrar en concordancia. La relación que debe darse en la pedagogía de la liberación es una relación de diálogo continuo, constructivo de relación productiva y de acción transformativa, lo que interpretamos como característica plausible para una caracterización de la acción creativa. Estas aristas constituyen la dialéctica de Freire, pero no una dialéctica materialista sino una dialéctica histórico-cultural y social que se desenvuelve en las relaciones intersubjetivas donde el ser se construye socialmente. En efecto, si consideramos que la modernidad educativa debe ser auténtica para América Latina, debe ser en comunalidad democrática, debe integrar a todos los sectores sociales en la producción de bienes materiales, culturales¹¹ y sociales que requiere cada país para el desarrollo equitativo, entonces sospechamos que la pedagogía crítica de Freire es imprescindible al logro de la modernidad auténtica para las propuestas de reformas de la educación

Desde el análisis bibliográfico junto a la interpretación desde el discurso con enfoque crítico, se pueden presentar las siguientes ideas que la educación podría optar por los siguientes ejes de acomodación curriculares:

- a) Dotar de creatividad a la acción emancipadora en la conciencia de los actores educativos que producen, usan y distribuyen los bienes nacionales, sean materiales o inmateriales
- b) Desmitificación del conocer teórico sobre el currículo vivo
- c) Legitimidad de los saberes informales en la heterogeneidad de la convivencia en aula
- d) Articulación de los actores sociales en pro de proyectos de acción para nuevas líneas didácticas en el conocer.

Estas líneas que enunciamos pertenecen al desafío que nos hemos planteado en nuestra

11 Se puede revisar el tema en Rolando Pinto Contreras (2008). El currículo crítico una pedagogía transformativa para la educación latinoamericana.

indagación sobre los aspectos que atañen al profesor como actor fundamental en la construcción de un currículo pertinente, creativo y transformador.

Por supuesto que la iniciativa no es tarea fácil; significa un desafío para la organización curricular nacional y latinoamericana.

Con el modelo se espera una reflexión a nivel gubernamental en cuanto al nuevo enfoque que proponemos desde el contenido y estrategia pedagógica que posibilitará un rediseño del currículo y de la cultura escolar chilena y para Latinoamérica. Pues al ser una propuesta que dibuja el tejido histórico-social del testimonio vivido, en el que no se ha profundizado desde los actores y sus comunalidades para permitir de alguna forma una estructura realizable y concreta; es que pensamos en la acción creativa, transformadora imaginada del cambio para la educación, del cambio en la cultura escolar oficial y desde donde se puede constituir un legítimo cuerpo social docente.

IDEAS FINALES PARA LA TRANSFORMACIÓN POR LA EQUIDAD

A partir de la interpretación de las ideas de Contreras (2008) y, de los textos revisados junto a la información recabada de los discursos en los grupos de discusión se sostiene que es necesario que el cuerpo docente chileno y Latinoamericano, de cada uno de los niveles y modalidades educativas sea capaz de establecer desde un cuerpo teórico los lineamientos para generar fuerza en las comunidades educativas para la acción transformadora y creativa y puedan ser reconocidos como los nuevos académicos e intelectuales orgánicos del cambio educativo. Sin embargo es solo el comienzo para que los docentes lleguen a ser acción intelectual para el cambio, pues claramente existen obstáculos para ello, por una parte está el intento de desprofesionalizarlo, por otra parte están los liberales que quieren hacer de él un funcionario de la educación y los que se dicen socialistas que quieren proletarizar al cuerpo docente, esto es desintelectualizarlos en su acción orientadora y formadora con el estudiante y dejarlos como trabajadores públicos que sólo reivindican condiciones salariales. En todos los casos falta una apertura al diálogo, una voz que hable desde su historia, una opinión que posibilitará una educación distinta a la establecida.

El desafío que tomamos con la propuesta investigativa es construir una educación donde los profesores decidan el ¿para qué? los ¿qué? los ¿hacia dónde?, de la educación. En tal sentido nos parece interesante atender los discursos y a las prácticas del currículo vivo para ofrecer al profesor un marco teórico-conceptual del quehacer creativo. Lo que vaticinaría un giro de conciencia, remitirá al profesor preparado, conocedor, formado intelectualmente para el cambio en la medida que desarrolle la capacidad de intervenir en las decisiones políticas que vinculan al currículo en cuanto instrumento que organiza el devenir social.

En el proceso actual de reacomodación educativa es latente la posibilidad de cambiar el paradigma, pues la globalización, los medios de comunicación masivos, los proyectos de mejora continua en educación, la contratación de nuevos expertos en materias políticas y educativas entre otros, debiese provocar la generación de proyectos a nivel local, regional y porque no a nivel país, propuesto por actores conscientes e informados, seguros del poder

de transformación en la acción y no solo en supuestos teóricos, se necesitan proyectos basados en la experiencia, en las circunstancias actuales sin dejar de lado la historicidad de la que no se puede escapar. Cuando me refiero a los supuestos teóricos, es para denotar que es imposible escribir una reforma curricular de cambio solo basada en insuficiencias estructurales, es necesario mirar profundo, en las relaciones subjetivas de los actores que implementarán dichas reformas. Es necesario dejar de mirar a la escuela solo como reproductora de los poderes sociales y dotarla de contestación, ruptura, crítica, pues es en esas actitudes donde se fecunda la acción creativa constituyente de la emancipación del profesor, una emancipación que requiere de conocimientos, de reconocimiento y valoración.

Esta promulgación de cuasi "soluciones", no pasan por utopía si se concede a la ciudadanía de seguridad en sí misma, más que de un nuevo puesto de trabajo, si se le concede la ocasión de probar nuevos métodos que nazcan de su cosmovisión, que desplieguen parte de las ideologías pasadas para el nacimiento de nuevos enfoques, contruidos con la visión del colectivo.

Habría que hacer más con el acervo de experiencias que replicar modelos que funcionan a la perfección en otros países. A nuestro parecer, la creatividad de la acción puede actuar como propulsora de la emancipación y de equidad en el paradigma imperante del quehacer pedagógico para propiciar transformaciones desde la conciencia del actor. Pues la equidad educativa a la cual queremos llegar será producto de los cambios sociales, políticos y pedagógicos que logremos establecer en un proceso de reacomodación ideológica.

Esta reacomodación podría impactar en la igualdad de oportunidades en cuanto acceso y oferta del sistema educativo, como igualdad entre oportunidad y resultado, como igualdad en la distribución de recursos enfocada a la inclusión educativa. En conclusión, si queremos cambiar la escuela y el currículo, se necesitan enfoques teóricos que renueven el estilo pedagógico y organizacional que tienen las instituciones educativas y las prácticas de los profesores. En lo que respecta a América Latina será necesario la caracterización de las bases epistémicas del ser estando en Latinoamérica, como ser en el devenir histórico propio, y encontrar una estrategia teórica que ofrezca un aporte transformador y auténtico al proceso de globalización mundial en que vivimos, en ese punto es donde proponemos la teoría de la acción creativa para una nueva lectura de la hegemonía.

REFERENCIAS

- Adorno, Teodoro. (1998). Educación para la Emancipación. Morata.S.L.
- Apple, Michel, W. (1986). Ideología y currículo. Madrid.: Akal,S.A.
- Giroux, Henry, A (1997), Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Paidós-mec.
- CEPAL/UNESCO. (1992), Conocimiento y educación, ejes de la transformación productiva con equidad. Informe Final, 4.
- Cristiano, Javier, L (2012). La Creatividad como aspecto de un replanteamiento de la teoría sociológica de la acción. Cuadernos de filosofía latinoamericana. 33 (106) pp.53-62. en: Philpapers.org/rec/CRILCC. (Consulta: 24 de abril 2013)
- Echeita, Gerardo, S. (2013). Inclusión y exclusión educativa. De nuevo " voz y quebranto".

- Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. 11 (2).
Educación 2020 (2018). Menos carga administrativa, más calidad educativa. Recuperado de <http://educacion2020.cl/wp-content/uploads/2018/06/M%C3%A1s-calidad-menos-carga.pdf>
Obtenido de <http://www.rinace.net/reice/nuemros/arts/vol11num2/art5.pdf>
Freire, Paulo. (1989). La educación como práctica de la libertad. Siglo XXI.
Freire, Paulo (1992). Pedagogía del oprimido. Siglo XXI.
García, C. (2017). Los desafíos de la educación ciudadana en Chile. Una aproximación comprensiva desde las significaciones pedagógicas de los profesores de historia. Enseñanza de las ciencias sociales, (16), 115-126. doi: 10.1344/ECCSS2017.16.10.
Grundy, S. (1991). Producto o Praxis del currículo. Morata S.L. Colección Pedagogía.
Joas Hans. (2005a). The creativity of Action. University of Chicago Press.
Magendzo, Abraham. (1991). Superando la racionalidad instrumental. PIIE.
Mitsgeld, D. (1993). Hacia un nuevo Humanismo, Modernidad, derechos humanos y Educación. PIIE.
OIE-UNESCO (2018). Estado, mercado y currículum escolar: la experiencia chilena (1964-2018). Santiago: OEI-UNESCO. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265296>
Puiggrós, Adriana. (1990). Imaginación y crisis en la educación latinoamericana. Alianza editorial Mexicana CNCA.
Pinto Contreras, Rolando. (2008). El currículo crítico una pedagogía transformativa para la educación latinoamericana. Ediciones UC. Santamaría, José, Sánchez. (2014).
Tendencias internacionales sobre equidad educativa desde la perspectiva del cambio educativo. Revista electrónica de investigación Educativa. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=2031743> (consulta: 3 de Octubre 2014)
Unidad de Currículum y Evaluación. Ministerio de Educación / Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo / EDECSA (2018). Estudios de exploración de los procesos de implementación curricular en el sistema educacional chileno. Recuperado de https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-70906_archivo_01.pdf
Vilas, C. (1999). Más allá del consenso de Washington. Revista Centro Americana de Administración Pública.