

Pedagogía, solidaridad y transformación social

Pedagogia, solidariedade e transformação social

Pedagogy, solidarity and social transformation

Jorge Mario Flores Osorio¹

RESUMEN

El presente artículo es consecuencia del trabajo de investigación y transformación realizado en comunidades indígenas de Chiapas y Guatemala en torno a la educación indígena autónoma. El trayecto de investigación se orienta por una propuesta de investigación pedagógica alternativa a las desarrolladas en los espacios occidentales. El trayecto de investigación supone que además de contribuir al proceso de concientización de su condición de excluidos y pauperizados, genere estrategias didácticas para la formación de hombres y mujeres preparados para concretar el otro-mundo-posible. Postulo que el proceso pedagógico en el marco de la exclusión/pauperización debe tener como finalidad la formación de seres humanos comprometidos con la necesidad de trascender el presente y de construir el proyecto de futuro, es decir, lo real utópico o eutópico. Señalase en el artículo que el proceso de transformación y construcción del porvenir necesita de la acción pedagógica comunitaria centrada en una ética de la vida, de la solidaridad y la convivencia.

Palabras clave: proceso pedagógico; educación y concientización; pedagogía.

RESUMO

O presente artigo é resultado do trabalho de pesquisa e intervenção/trans-formação realizado em comunidades indígenas de Chiapas e Guatemala,

¹ Universidad Autónoma del Estado de Morelos. Cuernavaca, Morelos, México. Pico de Orizaba 1, Volcanes, 62350.

em torno da educação indígena autônoma. O trajeto da pesquisa orientou-se por uma proposta de investigação pedagógica alternativa se comparada com aquelas desenvolvidas nos espaços ocidentais. Essa proposta de pesquisa pressupõe ainda que, além de contribuir para o processo de conscientização dos indígenas sobre a sua condição de excluídos e empobrecidos, sejam geradas estratégias didáticas para a formação de homens e mulheres que possam preparar-se para construir um outro-mundo-possível. Postula-se que o processo pedagógico no marco da exclusão/pobreza deve ter como finalidade a formação de seres humanos comprometidos com a necessidade de transcender e ultrapassar o presente e de construir o projeto de futuro, ou seja, o real utópico ou eutópico. Destaca-se no artigo que o processo de trans-formação e construção do porvir/devir necessita da ação pedagógica comunitária centrada em uma ética da vida, da solidariedade e da convivência.

Palavras-chave: processo pedagógico; educação e conscientização; pedagogia.

ABSTRACT

This article is the result of a research work on intervention/transformation in indigenous communities of Chiapas and Guatemala around the autonomous indigenous education, the path of research is oriented by a pedagogical research proposal that is alternative to those developed in the western areas. Research path is that in addition to contributing to the process of awareness of their status as excluded and impoverished, generate instructional strategies for the training of men and women prepared to realize the other-world-possible. I am running the educational process within the framework of exclusion/impoverishment must have intended the formation of human beings committed with the need to transcend the present and build the future project, i.e., the real utopian or eutopico. I point out in the article that the mindsets and construction of the future process needs the pedagogical Community action focused on the ethics of life, solidarity and coexistence.

Keywords: pedagogical process; education and awareness; pedagogy.

Introducción

La presente comunicación es producto de un proyecto de investigación/trans-formación que desde hace cinco años realizo en conjunto con un grupo de compañeros ligados a organizaciones de la sociedad civil, realizado en comunidades indígenas de Chiapas y Guatemala. Tiene la finalidad de conocer las propuestas educativas, tanto en la educación política de los jóvenes

como en la dinámica básica bajo la concepción de interculturalidad, entendida como el diálogo entre culturas, lo que desde la perspectiva latinoamericana se postula como diálogo de saberes. Para el caso de Chiapas el acercamiento a comunidades con proyectos educativos autónomos y en el de Guatemala con colectivos organizados para el rescate y conservación de su cultura, además de la preocupación que tienen los líderes Mayab's con respecto a la necesidad de que los jóvenes, a pesar de las condiciones de exclusión y pauperización, comprendan la importancia que tiene el retorno a la madre tierra y a sus prácticas ancestrales; sin que ello implique un retorno pasivo al pasado. En la fase actual, el trayecto de investigación/trans-formación plantea como proyecto de futuro la organización de un Centro Universitario Indígena para la formación de los jóvenes de las comunidades indígenas. Dicho proyecto parte de considerar como determinante la creación de planes y programas de estudio pertinentes a las necesidades comunitarias para su conservación y desarrollo bajo un marco de autonomía y contra-hegemonía. Este proyecto también reclama el derecho a la conservación de sus prácticas culturales e indudablemente sus lenguajes, además de abrir un espacio para la formación de quienes participan en diversos movimientos sociales orientados a la construcción de otro-mundo-posible.

En el artículo presentase las consideraciones teórico-epistemológicas emergidas del diálogo entre saberes y las vivencias y en primera instancia las propuestas hasta hoy emergidas del análisis que realizo del trabajo desarrollado. Se traza el rumbo de una pedagogía que, sin teorizarla como tal por los colectivos indígenas, constituye una visión pedagógica centrada en la posibilidad de esperaranzar el futuro y en el marco de un proyecto de liberación y construcción de una nueva epistemología.

Premisas teóricas

Las propuestas teórico-metodológicas planteadas en América Latina, en la segunda mitad del siglo XX, emanadas de la educación, la sociología, la teología, la filosofía y más tarde en la psicología, surgieron del acercamiento de algunos académicos – como Camilo Torres, Orlando Fals Borda, Leonardo Boff, Enrique Dussel, Ignacio Martín-Baró, entre otros/as – a la realidad de opresión-exclusión de la cual eran objeto los grupos mayoritarios (campesinos, indígenas, obreros y afrodescendientes) de la región. Dicho acercamiento implicó la interpelación al pensamiento eurocéntrico y anglocéntrico a partir de concientizarse sobre la necesidad de comprender/trans-formar la estructura social opresora. Por esto

que se planteó que, además de conocer las teorías hegemónicas, era necesario descentrarse de ellas, lo que también suponía la necesidad de trascender las visiones científicas, instaladas en las instituciones universitarias que privilegiaban las formas legitimadas de investigación, por encima de las que pudieran surgir de las necesidades concretas de conocer para trans-formar. Incluso algunos tuvieron que alejarse de los recintos universitarios, tal fue el caso de Fals Borda y Camilo Torres Restrepo.

El proyecto contra-hegemónico se orientaba a la construcción de una nueva epistemología y de teorías pertinentes a la realidad colonial o neocolonial, pensamiento que hoy es denominado como poscolonial y que vuelve la vista hacia la construcción de otro-mundo-posible. Esto es, en otras palabras, hacia la posibilidad de concretar un proyecto orientado a la construcción de utopías (RODRIGUES BRANDÃO, 2002). Tratase de un mundo con justicia y equidad, cuyo principio sería lo comunitario, y esta perspectiva iniciase con la lectura del mundo y continua con la lectura crítica de la palabra (FREIRE, 1999, 2006). Las propuestas latinoamericanas postularon como indispensable recuperar el pasado, en tanto, que devenir colonial. Y para eso consideraban que “[...] todo problema humano demanda ser considerado a partir del tiempo” (FANON, 1974, p. 18) bajo el supuesto que comprender el presente, a partir de su devenir, sería útil para la construcción del mundo por-venir.

Considerase que en pleno siglo XXI, un proyecto contra-hegemónico debe desarrollarse a partir de una praxis comprometida con la necesidad de trans-formar las condiciones estructurales de opresión/exclusión y de reconocer el tiempo histórico que deviene colonizado. Dicha praxis tiene que denunciar el presente de opresión/exclusión y anunciar la sociedad por-venir. Esto es, el proyecto de superación de las visiones hegemónicas que tienden a negar la realidad de opresión/exclusión, así como las atrocidades promovidas por esas fuerzas hegemónicas por medio del financiamiento a programas comunitarios con población víctima de genocidio y/o etnocidio y que se orientan a buscar que las víctimas perdonen a sus victimarios y olviden las atrocidades de las cuales fueron objeto. Tal es el caso de Guatemala, El Salvador, Chile y Argentina entre otros, tales acciones se orientan a reprimir el pasado en conjunto con los problemas derivados de ello (HINKELAMMERT, 2012). La praxis de trans-formación es sustentada en una posición ético-política que permite trazar el proyecto de futuro desde y con los oprimidos/excluidos, es en un proceso, que busca consolidar el principio de producción, reproducción y desarrollo de la vida en comunidades críticas (DUSSEL, 1998), además de impulsar una ética de la vida por sobre la ética del mercado, como ética de la muerte (HINKELAMMERT, 2005) y la posibilidad de concretar lo real-utópico o eutópico como lo denomina Calvo (2012). Bajo las premisas enunciadas, en el presente artículo, analizase

la posibilidad de construir un proyecto pedagógico centrado en la necesidad de transformación del presente con características de opresión/exclusión. Espera que este proyecto pedagógico tenga dimensiones relativas a lo ético, lo político y lo democrático, lo cual reclama como condición de necesidad y suficiencia recuperar la memoria histórica, la solidaridad y la convivencia entre y con los oprimidos/excluidos, para finalmente recuperar la dignidad humana.

Pedagogía y trans-formación

La trans-formación puede ser entendida como un cambio en las estructuras de opresión/exclusión y como construcción de un proyecto pedagógico, orientada a formar a los hombres y mujeres comprometidos en la construcción de una sociedad simétrica, cuya premisa central es la diversidad de la vida comunitaria. Ella – la transformación – requiere de una praxis que, para el caso de la teología de la liberación, sería la ética que resulta de asumir una opción preferencial por los pobres, una ética centrada en la justicia expresada como bien común (HINKELAMMERT, 2008). Esta dimensión se construye con una praxis pedagógica contra-hegemónica desde la cual se reflexionan los trayectos históricos a partir de un horizonte crítico “[...] que tiene que decir y derivar cuáles son las cadenas.” (HINKELAMMERT, 2008, p. 231) de las cuales hay que liberar al ser humano; de forma especial, si se pretende una propuesta “[...] efectivamente transformadora no puede quedarse en la crítica del presente, sino que, de algún modo, ha de esforzarse en pensar alternativas razonables” (COROMINAS, 2000, p. 45). En otras palabras que pueda generar proyectos factibles (DUSSEL, 2000).

Las prácticas pedagógicas contra-hegemónicas demandan una mirada diferente a la instalada por el pensamiento eurocéntrico en las instituciones. Requieren una forma alternativa de analizar las relaciones de poder y, por consiguiente, de una visión diferente de las prácticas docentes y un cuestionamiento a las políticas institucionales. En ese horizonte es condición de necesidad y suficiencia la construcción de formas diversas de organización puesto que: “[...] si los rostros de la dominación son múltiples, también deben ser diversas las formas y los agentes de resistencia a ellos” (DE SOUSA, 2005, p. 103). Una Pedagogía orientada a la trans-formación debe priorizar el conocimiento conscientizador, por encima, de las prácticas de reproducción ideológica eurocéntrica o anglocéntrica. Esto implica trabajar en la construcción de una nueva epistemología y una nueva teoría con énfasis en los excluidos. En la misma manera que Martín-Baró (2006) lo plantea para la psicología, será imprescindible

replantear el bagaje teórico/práctico de la pedagogía a partir de la vida real de los excluidos, de comprender/trans-formar los sufrimientos, aspiraciones y proyectos de lucha comunitaria en el marco de una epistemología rebelde o desobediente (DE SOUZA SILVA, 2008) y en una nueva visión de lo comunitario.

En la pedagogía trans-formadora no se busca plantear estrategias di-dácticas para introyectar el pensamiento hegemónico, sino para interpelarlo e interpretarlo a partir de una hermenéutica dialógica comunitaria. Como ya lo han planteado buena parte de los teóricos latinoamericanos, esta pedagogía debe superar los dualismos sujeto-objeto, cualitativo-cuantitativo, forma-contenido, esencia-existencia, entre otros, además de trascender la idea en torno a que el conocimiento lo produce un “[...] científico individual como creador autónomo de conocimiento y la totalidad de la actividad social que lo rodea” (DE SOUSA, 2005, p. 99). Así, una pedagogía contra-hegemónica inicia, cuando se comprende la necesidad de una praxis real de inclusión que pueda transitar de la conciencia ingenua, hacia la conciencia crítica (FREIRE, 1982) desde donde se comprende que:

El colonialismo es la concepción que ve al otro como objeto, no como sujeto. De acuerdo con esta forma de conocimiento, conocer es reconocer al otro como sujeto de conocimiento, es progresar en el sentido de elevar al otro del *status* de objeto al *status* de sujeto (DE SOUSA, 2005, p. 106).

El proceso de liberación se construye, entonces, a partir de una dinámica solidaria y de convivencia (HINKELAMMERT, 2005) y asumiendo la acción de conocer como pregunta ética (DE SOUZA, 2005). Además hay que comprender que el conocimiento universal no existe por sí solo. En la práctica lo que aparece son distintos tipos de conocimiento, diferentes maneras de conocer, mismas que son determinadas por dimensiones histórico-culturales, espaciales y temporales concretas, por ello la dicotomía cualitativo-cuantitativo – como antagonicos metodológicos – constituye un falso problema. En una pedagogía liberadora, el escenario de construcción de conocimiento “[...] debe desarrollarse desde el Sur, entendiendo por Sur la metáfora con la que identifico el sufrimiento que ha padecido el ser humano bajo el sistema capitalista globalizado” (DE SOUSA, 2005, p. 107-108). De la misma manera lo postula Fals Borda (2008, 2009) cuando dicho conocimiento se entiende como solidaridad y convivencia, lógicamente se le puede ligar a lo comunitario como expresión de lo diferente. Epistemológicamente, una pedagogía liberadora necesita construir un proyecto de comunicación a partir de “[...] revalorar la solidaridad como forma de

conocimiento y el caos como una dimensión de la solidaridad” (DE SOUSA, 2005, p. 133). Así, esa pedagogía contra-hegemónica puede orientar su reflexión-acción a través de la convivencia y la solidaridad (HINKELAMMERT, 2005) entre los excluidos y los intelectuales orgánicos. Lo antes dicho hace pensar en una Pedagogía liberadora que inicia contextualizando los conocimientos al enfrentar el fatalismo a través de una praxis de rebelión y una visión crítica del colonialismo intelectual. Todo esto debe ser hecho en un proyecto orientado a recuperar la memoria histórica de los excluidos como sustento para la utopía necesaria como será postulado en el siguiente apartado.

Memoria Histórica y proyecto de liberación

Recuperar el pasado es condición de necesidad y suficiencia para trascender el presente y proyectar el futuro, sin embargo, eso se presenta como imposible “[...] si no reinventamos el pasado” (DE SOUZA, 2005, p. 117). Para trascender el presente es necesario superar lo discursivo del pensamiento hegemónico, que al expresar la necesidad de superar el pasado, no tiene prevista su reelaboración y menos el interés de “[...] romper su hechizo mediante la clara conciencia, sino que [...] busca [...] trazar una raya final sobre él, llegando incluso a borrarlo [...]” (ADORNO, 1998, p. 15). Considerase así que recuperar el pasado tiene un fin epistemológico y político una vez que, conocer o reconocer el pasado, como principio para comprender el presente y trans-formarlo, es condición de necesidad y suficiencia para comprenderse porque:

Nadie deja su mundo, adentrado por sus raíces, con el cuerpo vacío y seco. Cargamos con nosotros la memoria de muchas tramas, el cuerpo mojado de nuestra historia, de nuestra cultura; la memoria a veces difusa, a veces nítida, clara, de calles de la infancia, de la adolescencia, el recuerdo de algo distante que de repente se destaca nítido frente a nosotros, en nosotros, un gesto tímido... (FREIRE, 1999, p. 30).

En sentido epistemológico considerase que recuperar la memoria histórica es fundamental en el proceso de interpelación a los discursos y prácticas hegemónicas promovidas por diversos organismos multilaterales como el Banco Mundial (BM), el Fondo Monetario Internacional (FMI) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y la propia Organización

de Naciones Unidas (OEA). Estos organismos multilaterales suponen que los oprimidos, las víctimas de genocidio y los excluidos deben olvidar y perdonar las injusticias y los atropellos a que son sometidos por la estructura de poder. Es evidente que las políticas de justicia transitoria, de resarcimiento, de perdón y olvido, sustentadas por dichos organismos, se orientan a justificar las atrocidades de los regímenes etnocidas y genocidas del pasado reciente. En tales propuestas observase, por ejemplo, elementos similares a lo acontecido luego de la caída del fascismo en Alemania en donde según Adorno (1998, p. 17) “A los asesinatos ha de serles sustraído, [...] lo único que nuestra impotencia puede regalarles, la memoria”. Según el mismo Adorno (1998) la forma en que se representa el pasado es importante para construir el futuro, puesto que, no es lo mismo reprochar o perdonar al victimario, que comprenderlo y enfrentarlo y convertirlo en fuerza fundamental para el proyecto de transformación.

En ese horizonte, los pedagogos actuales necesitan ser ‘educados’ o más bien, ‘re-educados’ en razón de la necesidad de comprender que “El pasado sólo habrá sido superado el día en que las causas de lo ocurrido hayan sido eliminadas. Y – que – si su hechizo todavía no se ha roto hasta hoy, es porque las causas siguen vivas” (ADORNO, 1998, p. 29). A partir de esas ideas se puede decir que una pedagogía liberadora tiene que comprender la historia latinoamericana como devenir colonizado, opresor y excluyente y asumir que las condiciones generadas por el colonialismo y el neocolonialismo siguen vigentes y día con día se convierten en una carga más pesada, difícil, pero no imposible de transformar. Esta es una de las propuestas de reflexión a hacer.

Ética y convivencia humana

La ética de la convivencia está acompañada de un proyecto de vida construido a partir del consenso crítico de los excluidos. En ese contexto, la praxis se concreta en consecuencia lógica con la necesidad de promover la producción, reproducción y desarrollo de la vida a partir de: “[...] un nuevo criterio de validez discursiva, la validez crítica de la razón liberadora” (DUSSEL, 1998, p. 411). Debe tratarse, también, de una ética de la convivencia (HINKELAMMERT, 2005) que no se orienta por normas aunque las implique, sino por un principio de respeto a la vida y al otro diferente.

La ética construida al interior de la praxis liberadora se concreta como necesidad de interpelar al Otro opresor, como principio para construir el proyecto de otro-mundo-posible, un mundo con relaciones simétricas. Deben ser rela-

ciones de justicia que “No puede ser asegurada sin afirmar a la vez la ética de [...]” (HINKELAMMERT, 2008, p. 239) liberación, sin un proyecto de futuro situado en lo real utópico. Este proyecto los excluidos deben realizar a partir de la comunidad, como espacio en donde confluyen los diferentes y desde donde se abre el camino para superar el individualismo postulado por la sociedad neoliberal o la dictadura mundial de seguridad nacional, como la llama Hinkelammert (2012). Además la consciencia de sí mismo debe ser otro referente desde la cual se “[...] bosqueja un proyecto histórico de justicia y participación para todos y no sólo para sí mismo, y ensaya prácticas que apuntan a la realización aproximada de esa utopía (BOFF, 1986, p. 63). Así, actuar desde un horizonte que interpela los discursos y prácticas hegemónicas “[...] es fruto de la razón ética pre-origenaria, cuyo primer sujeto es el Otro dominado o excluido que se reconoce comunitariamente como Otro afectado [...]” (DUSSEL, 1998, p. 421), debe ser considerado como el momento analéctico en el cual el excluido o la víctima interpela al pensamiento hegemónico desde la exterioridad. Y desde entonces se puede mirar posibilidades de cambio.

El-otro en una pedagogía liberadora

El camino de liberación necesita de la razón del otro, una razón que interpela desde la exterioridad que “[...] no niega a la comunidad sino que la descubre como re-unión o convergencia de personas libres, unas con respecto a las otras [...]” (DUSSEL; APEL, 2005, p. 157). Tal razón está siempre abierta a la del otro como razón crítica e histórica; en última instancia, como razón ética (DUSSEL; APEL, 2005; HINKELAMMERT, 2008).

La ética de liberación lo es de la vida pues: “La consensualidad crítica de las víctimas promueve el desarrollo de la vida humana: Se trata entonces, de un nuevo criterio de validez discursiva; la validez crítica de la razón liberadora” (DUSSEL, 1998, p. 411). En esa dimensión, el camino de liberación tiene en su praxis el compromiso de crear los mecanismos socio-comunitarios que generen las condiciones para producir, reproducir y desarrollar la vida en comunidades críticas (DUSSEL, 1998), bajo la idea de que ética es toda acción que ayuda a mejorar el ambiente y consigue construir una morada saludable, “[...] materialmente sustentable, psicológicamente integrada y espiritualmente fecunda” (BOFF, 1999, p. 49) desde donde se estructura la utopía de los excluidos. En el trayecto de liberación la praxis se asume como método de la afirmación analéctica que sitúa el proyecto de los oprimidos/excluidos al otro lado del discurso

hegemónico y permite que se reconozcan “[...] comunicativamente como otro afectado [...]” (DUSSEL, 1998, p. 421). Esta praxis lo es de interpelación hacia quien no tiene la voluntad de escuchar y no asume la idea en torno a que como humanos los seres existen unos por los otros. En consecuencia, se puede afirmar que el camino de liberación, metodológicamente, se construye cuando se comprende, que saber oír es condición del saber interpretar. Ese saber escuchar actúa como principio de convivencia y solidaridad.

El trayecto de liberación analéctica es delineado de manera diferente al de la dialéctica, la analéctica es concebida como totalidad que va y viene y como base para comprender la diversidad. En ese horizonte, la analéctica se constituye en método útil para revelar la existencia del otro como ser libre, más allá de la totalidad. En otras palabras, se puede decir que la analéctica es la expansión de la totalidad que permite reconocer al Otro en un campo imposible de superar por la dialéctica, pues, el Otro en el camino de la dictadura mundial de seguridad nacional, que oprime y excluye, aparece como fuera de sí mismo, lo que constituye su carencia (DUSSEL, 1998).

El camino hacia la totalidad es dialéctico. Sin embargo, la dialéctica verdadera inicia con el diálogo con-el-otro, no del que piensa consigo mismo. La analéctica representa el paso del crecimiento de la totalidad desde el otro para servir-le de manera creativa (DUSSEL, 1974). En ese sentido la analéctica se considera como intrínsecamente ética, ya que la aceptación del otro-como-otro supone una dimensión ética, siempre vinculada a una práctica histórica. La analéctica inicia el recorrido de la revelación del otro como libre. La transformación analéctica es la reflexión-acción del oprimido/excluido considerado como otro-fuera-del-sistema. En ese sentido, sólo cuando el oprimido/excluido se da cuenta de lo valiosa de su racionalidad; es cuando reclama su derecho a la autonomía de su pensamiento y su inclusión real en la totalidad (BURTON; FLORES, 2011). La analéctica como método de la praxis de liberación y como alternativa para una pedagogía trans-formadora se acerca a la totalidad expandida a través de cinco pasos:

1. Transición de la cotidianidad óptica dirigida hacia el fundamento ontológico con intermediación de la dialéctica, entendida la cotidianidad como acción del presente que construye futuro y desde donde se construye el ser, y lo ontológico como posibilidad de ver al ente desde adentro de él mismo, merced al despliegue de una actividad que lo proyecta como logos sobre la evidencia irrefragable de que todo cuando existe, existe consistiendo en algo.
2. Demostración de la existencia de entes o científica que demuestra la relación entre lo ontológico sobre lo óptico. Es decir, la posibilidad de ver al ente desde afuera con pasividad y de forma contemplativa.

3. Identificación o re-conocimiento del otro entendiendo al otro como el latinoamericano oprimido: el que interpela al opresor desde la exterioridad, el pobre, el indigente, la mujer, el indio, el homosexual; en general el diferente que se ubica en el ámbito contra-hegemónico.
4. Revelación del otro como primera negatividad que cuestiona el nivel ontológico y permite crear un nuevo ámbito y en este momento el discurso se constituye en ético, de donde lo ontológico no es ya el origen y la ética es la fundante en la revelación del otro.
5. Realización del otro a partir de una praxis de liberación que tiene como método la analéctica como re-conocimiento del otro opresor y fundamento de la praxis de liberación, es decir, como proyecto ético y político.

Lo analéctico muestra la imposibilidad de pensar al otro desde la totalidad ontológica. Es decir, se presenta como discurso negativo y positivo de la totalidad. Negativo en tanto que se piensa la imposibilidad de pensar al otro, y positivo al pensar en la opción de interpretar la revelación del otro desde el otro (DUSSEL, 1974). La expansión de la totalidad es el momento en el que no sólo se revela el otro, sino se comprende la racionalidad del otro, momento final e inicial del proceso de conocimiento. Momento final porque es el momento en el que se descubre con toda su complejidad y momento inicial porque abre un ámbito de conocimiento totalmente nuevo, en el que el conocer implica una apertura del mundo conocido a uno desconocido o con mayor exactitud un proceso de liberación del oprimido/excluido.

Propuesta pedagógica contra-hegemónica

Un proyecto contra-hegemónico orientado a la liberación de los oprimidos/excluidos tiene en su horizonte la necesidad de rescatar la identidad negada por los opresores; por consiguiente, de “Reconquistar la patria dominada [...] – para – construir una historia autónoma, asociada a la historia de otros pueblos libres” (BOFF, 1999, p. 13-14).

En la praxis de liberación es necesario estar consciente que liberarse a sí mismo no es suficiente. Esto pues es fundamental “[...] liberarse para sí; para su propia identidad y para la realización de sus potencialidades” (BOFF, 1999, p. 75). Durante el trayecto a recorrer en el proceso de transformación del presente de opresión/exclusión es de suma importancia construir una dimensión de “[...] solidaridad-amor de otros, para con todos [...]” (BOFF, 1999, p. 73), así como

reconstruir el pasado en tanto que fundamento del presente y sustento para la construcción de lo real utópico. Esto especialmente porque:

Los seres permanecen siempre unidos – presentes – pero en un presente que se extiende, gracias a la memoria y a la historia, a la totalidad determinada como la materia; en un presente sin fisuras ni imprevistos, del cual se expulsa el futuro; en un presente hecho en buena medida de re-presentaciones merced a la memoria y a la historia (LEVINAS, 1987, p. 47).

Asumir el presente como dimensión que necesita ser trascendida constituye el comienzo del proceso de liberación. En ese trayecto, el tiempo se presenta como posibilidad real de ser recuperado (LEVINAS, 1987) y, los oprimidos/excluidos se ponen en condiciones de asumir el riesgo, el peligro, un riesgo que: “[...] implica la subjetividad de quien lo corre” (FREIRE, 2001, p. 41).

La pedagogía contra-hegemónica tiene en su horizonte la percepción consciente de la trans-formación, en una nueva praxis educativa, los oprimidos/excluidos que participan aprenden a nombrar las cosas, a tomar decisiones, a elegir y a valorar el mundo desde una perspectiva ética, política y crítica. La praxis pedagógica comprometida con la liberación se ve acompañada del sueño que pretende realizar, y ese sueño es el que motiva la esperanza de construir un mundo menos feo (FREIRE, 2001), de esperaranzar el futuro. Para conseguir la liberación los pedagogos comprometidos con la trans-formación acompañan a los excluidos durante el proceso de concientización y en dicho camino ambos comprenden que no se está en el mundo para adaptarse simplemente, sino para trans-formarlo y que “[...] si no es posible cambiarlo sin un cierto sueño o proyecto de mundo, debo utilizar todas las posibilidades que tenga para participar en prácticas coherentes con mi utopía y no sólo para hablar de ella” (FREIRE, 2001, p. 43).

Sin coherencia entre el discurso y la práctica es imposible la construcción de una pedagogía contra-hegemónica. Como señala Freire (2001), la voluntad se convierte en auténtica en la acción de quien asume sus límites, de quien se convierte en una persona directamente vinculada con la posibilidad de cambiar el mundo, acción que es tan difícil como posible, reflexión-acción que evidencia el papel que juega la consciencia de quien asume; “[...] la decisión, de la opción, la cuestión de la ética y de la educación y de sus límites” (FREIRE, 2001, p. 50) para trans-formar la realidad concreta. Tal y como lo señala Freire (2001) la lectura del mundo requiere de la comprensión crítica de la realidad acción

que implica, por un lado, la denuncia de las condiciones de opresión/exclusión y el anuncio de la utopía por conquistar, en esa perspectiva el pedagogo debe dialogar con los oprimidos/excluidos. Además, debe clarificar que la simple comprensión crítica de la realidad no libera, aunque sí permite dar un paso para trascenderla, siempre y cuando se realice en la lucha política que busca transformar las condiciones que oprimen y excluyen a la población latinoamericana.

Esperanzar el futuro con una pedagogía alternativa

Superar la espera y promover la esperanza es fundamental en el trayecto de una pedagogía liberadora. Con base a dicha esperanza, los educadores, al lado de los oprimidos/excluidos pueden diseñar estrategias y reinventar la sociedad entera, en la medida que sólo a partir de esa acción es posible reinventar la pedagogía que “[...] en cuanto práctica reveladora, gnoseológica, no efectúa, por sí sola la transformación del mundo, aunque es necesaria para ello” (FREIRE, 1999, p. 29).

La pedagogía contra-hegemónica toma como punto de partida la necesidad de comprender que el opresor, al tiempo que deshumaniza al oprimido, se deshumaniza. De donde se puede deducir que la condición humana termina marginada para ambos, precisamente con el des-cubrimiento del otro como otro. Es indudable que en la interpelación opresor/oprimido se realiza la posibilidad real de conquistar la liberación. El intelectual/educador debe reflexionar-actuar en torno a la necesidad de expulsar al otro – opresor – introyectado a través del proceso de colonización o neo colonización, a ese que habita en la intimidad del dominado (FREIRE, 2006). Y, para ello es necesario que el educador tenga claro por qué y para quien trabaja, saber con claridad cuál es su compromiso (FREIRE, 2006). Además tiene que dar validez al discurso liberador a través de una práctica coherente y comprometida con la transformación. La esperanza de futuro reclama “[...] una ética de la resistencia, la interpelación y la intervención” (HINKELAMMERT, 2005, p. 73). Tratase de una ética que oriente la reinención de la sociedad y en ningún momento considerada como accesorio del cual se pueda prescindir (DUSSEL, 2000), sino como una ética de la vida y de la cultura, que en su proyecto busque producir, reproducir y desarrollar la vida en libertad a través de la solidaridad y la convivencia y con proyectos factibles, posibles y con validez concreta. Ello implica, que el pedagogo, en conjunto con los oprimidos/excluidos, desarrolla una consciencia crítica por medio de un proyecto comunitario. Esto, por su vez, debe ser asumido como expresión de la

diferencia. En definitiva, tratase de una pedagogía trans-formadora que debe partir de la crítica que tiene como proyecto la liberación y recuperación de la dignidad humana. Sólo desde ese lugar es posible proyectar alternativas pedagógicas.

Conclusión

Una pedagogía que interpela el discurso de la sociedad que va más allá de las perspectivas neoliberales de la Escuela de Chicago y que centra su acción en la dictadura mundial de seguridad nacional y en las burocracias privadas (HINKELAMMERT, 2012), en donde la tierra ha sido globalizada y se la destruye a partir de opciones de mercado como: la producción de palma africana, la instalación de hidroeléctricas y compañías mineras, especialmente en zonas en donde tradicionalmente habita población indígena, a una sociedad global en donde “[...] solo hay espacio para el pillaje de las multinacionales y no hay campo para nada más” (HINKELAMMERT, 2012), no puede realizarse sin el sueño de otros-mundos-posibles y como señala Rodrigues Brandão (2002, p. 43): “[...] dentro de uma experiência de educação onde não se pode falar em pedagogia sem se falar – da maneira mais genuína possível – do amor”.

La pedagogía contra-hegemónica postula como objetivos la creación o recreación de personas dignas a partir de una ética solidaria y de convivencia. Postula un proyecto que forma ciudadanos comprometidos a través de un diálogo de saberes, personas conscientes y responsables de sí mismos y de su espacio ambiental, que respetan la dignidad de la tierra y que entienden que si la tierra se pierde, prácticamente se pierde la vida, en razón que en ella se producen los alimentos, además de ser el lugar en donde queda registrada la memoria de las culturas. La pedagogía alternativa que se traza en el presente artículo se plantea la necesidad de superar el proceso de escolarización, en el cual, según Ilich (1975), se confundía enseñanza con saber, la promoción de nivel como educación y el diploma obtenido como competencia. Tratase de buscar un camino que no sirva para adiestrar a los estudiantes pobres que logran acceder a la escuela para los trabajos con menor remuneración y con mayor generación de capital. La propuesta está centrada en considerar a la educación como un sueño posible, un sueño que se construye de manera solidaria, por consiguiente en un proyecto de convivencia y respeto a la diversidad, por consiguiente incluyente, no en el sentido que lo postula el discurso hegemónico, es decir, simplemente en incorporar a las personas discapacitadas en los espacios ya instalados. Sino en el sentido de aceptar tanto la diversidad cultural, como la que corresponde a formas de pensamiento diferente, incluso de formas alternativas de explicar el mundo.

En concreto, se propone una pedagogía en la cual tanto los pedagogos como los educandos comprendan que educarse implica asumir una posición crítica frente al mundo y hacia los discursos dominantes, desarrollar la creatividad y la consciencia de responsabilidad y compromiso para la construcción de otro-mundo-posible.

REFERENCIAS

- ADORNO, Th. *Educación para la emancipación*. Madrid: Ediciones Morata, 1998.
- BOFF, L. *El águila y la gallina*. Cómo el ser humano se hace humano. Ciudad de México: Ediciones Dabar, 1999.
- _____. *Ecliseologénesis*. Las comunidades de base reinventan la iglesia. Petropolis, Brasil. Santander: Editorial Sal terrae, 1986.
- BURTON, M.; FLORES, J. Introducing Dussel: The philosophy of liberation and a really social psychology. *Psychology in Society*, South Africa, n. 41, p. 20-39, 2011.
- CALVO, C. *Del mapa escolar al territorio educativo*. Chile: La Serena, Editorial Universidad de la Serena, 2012.
- COROMINAS, J. *Ética primera*. Aportación de X. Zubiri al debate ético contemporáneo. Bilbao: Desclée de Brouwer, 2000.
- DE SOUSA, B. *El Milenio Huérfano*. Ensayos para una nueva cultura política. Madrid: Editorial Trotta, 2005.
- DE SOUZA SILVA, J. Desobediencia epistemológica desde Abuya yala (América Latina), tiempo de descolonización y reconstrucción en el pensamiento social latinoamericano. En: CONGRESO PENSAMIENTO SOCIAL LATINOAMERICANO. Perspectivas para el siglo XXI. *Anais...* 2008. Disponible en: <<http://www.apse.or.cr/webapse/pedago/enint/souza03.pdf>>. Acceso en: 15/02/2014.
- DUSSEL, E. *Método para una filosofía de la liberación*. 1974. Disponible en: <<http://es.scribd.com/doc/68084580/Enrique-Dussel-Metodo-para-una-filosofia-de-la-liberacion>>. Acceso en: 10/03/2014.
- _____. *Ética de la liberación en la edad de la globalización y la exclusión*. Madrid, España: Editorial Trotta, 1998.
- _____. El reto actual de la ética: detener el proceso destructivo de la vida. En: DIETERICH, H. (Coord.). *El fin del capitalismo global*. El nuevo proyecto histórico. Ciudad de México: Editorial Océano, 2000.
- _____. *Ética del discurso, ética de la liberación*. Madrid: Editorial Trotta, 2004.

DUSSEL, E.; APEL, K. *Ética del discurso, ética de la liberación*. Madrid: Editorial Trotta, 2005.

FALS BORDA, O. *El socialismo raizal y la gran Colombia bolivariana*. Investigación-acción-Participativa. Caracas: El perro y la rana, ediciones, 2008.

_____. *Una sociología sentipensante*. Bogotá: Siglo del hombre editores/CLACSO, 2009.

FANON, F. *Piel negra máscaras blancas*. Buenos Aires: Schapire Editor, 1974.

FREIRE, P. *La educación como práctica de la libertad*. Ciudad de México: Siglo XXI editores, 1982.

_____. *Primeira Carta Ensinar – aprender Leitura do mundo – leitura da palavra*. São Paulo: Ediciones Loyola, 1979.

_____. *Pedagogía de la esperanza*. 4. ed. Ciudad de México: Siglo XXI editores, 1999.

_____. *Pedagogía de la indignación*. Madrid: Ediciones Morata, 2001.

_____. *Pedagogía de la tolerancia*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica/Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe, 2006.

HINKELAMMERT, F. *Solidaridad o suicidio colectivo*. Granada: Universidad de Granada, 2005.

_____. *Hacia una crítica de la razón mítica*. Ciudad de México: Editorial Driada, 2008.

_____. *Lo indispensable es inútil*. Hacia una espiritualidad de la liberación. San José: Editorial Arlekin, 2012.

ILLICH, I. *La sociedad desescolarizada*. Ciudad de México: Editorial Posada, 1975.

LEVINAS, E. *De otro modo que ser, o más allá de la esencia*. Salamanca, España: Ediciones Sígueme, 1987.

MARTÍN-BARÓ, I. Hacia una psicología de la liberación. *Psicología sin Fronteras – Revista Electrónica de Intervención Psicosocial y Psicología Comunitaria*, v. 1, n. 2., p. 7-14, Agosto 2006.

MONEDERO, J. C. *Ensayos para una nueva cultura política*. Madrid: Editorial Trotta, 2005.

RODRIGUES BRANDÃO, C. *A educação popular na escola cidadã*. Petrópolis: Vozes, 2002.

Texto recebido em 20 de maio de 2014.

Texto aprovado em 1º de julho de 2014.