

Rehabilitación crítica de la educación

Resumen:

El propósito del siguiente trabajo es analizar las implicaciones sociopolíticas que tiene para el contexto colombiano las epistemologías del sur, entendidas desde el ámbito educativo, bajo el horizonte utópico de los Derechos Humanos, según Susana Sacavino, en su obra: "educación para los Derechos Humanos y la paz: pedagogías desde el Sur". La tesis que se va a defender es que la propuesta de esta autora, resulta de especial utilidad en nuestro contexto y es relevante para comprender como "una renovada toma de conciencia de estos derechos y su implementación desde la educación, en la correspondiente armazón jurídico-social, es algo revolucionariamente más efectivo que muchos esfuerzos de militancia sociopolítica en otros campos" (Casaldaliga y Vigíl, 2014, p. 11).

Para desarrollar este tema, el texto será dividido en tres grandes partes que a su vez, se condensan en seis capítulos. La primera parte comprenderá la mediación socio-analítica que, rehabilita la función crítica de la educación, partiendo de un breve recorrido por algunas de las principales ideas pedagógicas que han tenido lugar en la historia. La segunda parte, comprenderá la mediación hermenéutica, haciendo un análisis que busque identificar el sentido utópico de los derechos humanos. Finalmente, la tercera parte, comprenderá, la mediación práxica de los dos anteriores momentos, es decir, las implicaciones sociales que, desde las pedagogías del sur y la perspectiva utópica de los Derechos Humanos, devienen para la acción educativa en el contexto actual.

Palabras clave: educación, Derechos Humanos, utopía, pedagogía.

Abstract:

The purpose of this paper is to analyze the socio-political implications that the epistemologies of the South have for the Colombian context. These epistemologies are understood from the field of education, under the utopic horizon of human rights, according to Susana Sacavino in his work: Education for human rights and peace: pedagogies from the South. Her thesis here is particularly useful in our context and it's relevant to understand how "a renewed awareness of these rights and their implementation from education [...] is more revolutionary and effective than other efforts at socio-political militancy in other fields" (Casaldàliga and Vigíl, 2014, p. 11).

To develop this theme, this paper will be divided into three major parts and six chapters. The first part will include the socio-analytic mediation that rehabilitates the critical role of education, on the basis of a brief view of some of the main pedagogical ideas that have taken place in history. The second part will understand the hermeneutic mediation, doing an analysis that seeks to identify the utopic sense of human rights. Finally, with the third part it will be possible to understand the practical implications of the two previous parts, that is, the social implications that come from the pedagogies of the South and the utopian perspective of human rights, to the education in the current context.

Keywords: education, human rights, utopia, pedagogy.

YESID GIOVANNY RAMÍREZ RODRÍGUEZ.

Universidad de San Buenaventura
giovanny119@yahoo.com

Análisis histórico sobre algunas de las corrientes pedagógicas más relevantes de la historia:

La educación es la práctica humana más amplia, compleja y tan antigua como los hombres mismos; sin embargo, no es intención aquí, hacer una detallada exposición, ni histórica ni tipológica, de los contenidos teóricos subyacentes que la componen hasta nuestros días. Únicamente a modo de referencia, se recordaran algunos de sus modelos más representativos señalando el salto que dio al pensamiento pedagógico propiamente dicho. Como primera medida, es necesario señalar una aproximación al concepto mismo. Educación es todo proceso donde se da algún tipo de aprendizaje que no se reduce a la escuela o la institución.

En este sentido, la educación escolarizada que ocupa la reflexión del presente trabajo, no se reduce únicamente al ámbito institucional. Este es tan solo un estadio que posibilita la reflexión crítica llevada a todos los ámbitos de la vida. Por lo tanto, el término escolarización aquí planteado es asumido es un ámbito más amplio al de las escuelas, por el que aquí se aboga es el asumido por Kemmis, cuando afirma que “se refiere a un espectro más amplio de instituciones educativas: colegios universitarios, universidades, escuelas infantiles y otros tipos de centros educativos (2005, p. 9)”.

No obstante, para despertar y promover una conciencia crítica capaz de transformación social y liberación se requiere del pensamiento pedagógico, propio de la instancia institucional. Sin olvidar que “la práctica de la educación es muy anterior al pensamiento pedagógico. Este surge con la reflexión sobre la práctica de la misma

educación, como necesidad de sistematizarla y organizarla en función de determinados fines y objetivos” (Gadotti, 2005, p. 7). Así que, la relación recíproca entre educación y pedagogía resulta de vital importancia pues, ello posibilita que la educación vele constantemente sobre sí misma y recupere constantemente su valor crítico, sus intenciones emancipadoras, y sus posibilidades transformadoras.

Dicho lo anterior, es pertinente hacer una descripción grosso modo, del proceso que origina dicha unión. La doctrina pedagógica más antigua es el Taoísmo (tao=razón universal), que es una especie de panteísmo, cuyos principios recomienda una vida tranquila pacífica, sosegada, quieta” (Gadotti, 2005, p. 7). Esto quiere decir, que el pensamiento pedagógico más antiguo es el oriental. Del taoísmo, Confucio parte para crear su sistema moral, que posteriormente se consideró como religión del Estado. Luego, surgió la “educación hinduista que, también tendía a la contemplación y reproducción de las castas, exaltando el espíritu y repudiando el cuerpo” (Gadotti, 2005, p. 8).

Asimismo, surgieron en el plano de la educación los egipcios. Estos, “fueron los primeros en tomar conciencia de la importancia del arte de enseñar creando instituciones que promovieron la misma pero pocas de estas modalidades se encuentran preservadas. Ahora bien, en cuanto a la conservación de la tradición se trata, los hebreos son ejemplo por excelencia. Su educación está profundamente marcada por rasgos religiosos. De ahí que sus métodos educativos influyeran a la cultura oriental, principalmente mediante el cristianismo (Cf. Gadotti, 2005, p. 8). En definitiva, lo que caracterizaba a la educación primitiva, era su carácter inminentemente comunitario, integrador, y con el fin de preservar una vida digna para todos sus miembros.

Contrario a esto, aparece el pensamiento pedagógico griego que si reclama como fin educativo la libertad y la democracia, pero solo para una elite y no para aquellos que se contaban como esclavos. Dicho pensamiento, se sostenía bajo una perspectiva universal. Según Gadotti, el ideal de hombre educado era el orador (Gadotti, 2005, p. 16). Dentro de este gran proyecto, contaba con unos ideales de hombre particulares donde su mayor virtud es la lucha por la libertad. Entre sus principales representantes se contaba a Pitágoras, Isócrates, Xenofonte, pero fueron Sócrates, Platón y Aristóteles los que tuvieron la mayor influencia del mundo griego. Bajo estos personajes, los griegos crearon una pedagogía de la eficiencia individual y simultáneamente la libertad, y de la convivencia social y política.

De la misma manera, surgieron los romanos, quienes, al igual que los griegos, no valoraban el trabajo manual: “separaban la dirección del trabajo del servicio de este. Sus estudios son humanistas, entendiéndose la humanista (traducción de *paideia*) como aquella cultura general que trasciende los intereses locales y nacionales” (Gadotti, 2005, p. 31). De igual forma, afirma Gadotti que, hacían recaer sobre los esclavos toda la producción material de la existencia de las elites. Algunos de sus principales teóricos fueron: Catón, Marco Terencio, Marco Tulio, Marco Fabio Quintiliano, entre otros. En definitiva, la educación romana era utilitaria y militarista, organizada por la disciplina y la justicia. Bajo estos parámetros armaron y expandieron todo un imperio.

De esta manera, se da espacio al pensamiento pedagógico medieval. Una nueva corriente ideológica se empezaba a gestar con la caída del imperio romano. El cristianismo, creó un pensamiento pedagógico a partir de Jesús, donde la educación partía de sus parábolas creadas al calor de los hechos, donde lo central es la vida misma (Cf. Gadotti, 2005, p. 41). Por lo tanto, afirma Gadotti, la educación del hombre medieval se produjo conforme a los grandes acontecimientos de la época, entre ellos la evangelización apostólica. Dentro de sus elementos fundacionales se encuentra la patristica, la cual, concilio la fe cristiana con las doctrinas greco-romanas y difundió escuelas catequéticas por todo el imperio. Surge así un nuevo tipo de educación que legitima el poder estatal y sus distintas prácticas a través del nombre del Dios de poder y de toda verdad.

Posteriormente se empieza a construir el pensamiento pedagógico renacentista que, se caracteriza por una revaloración de la cultura Greco romana. Entre sus principales teóricos se hallan: Montaigne, con su educación humanista; Lutero, con su educación protestante; y los jesuitas y toda la corriente cristiano-católica que con sus prácticas extendían y principalmente a la población joven. Con esto se dio paso al nacimiento del pensamiento pedagógico moderno. Es la tensión entre la oposición de una nueva clase al poder feudal, precursor del trabajo en serie del siglo XX (Cf. Gadotti, 2005, p. 69).

Luego de los grandes aportes dejados por Comenio, Locke entre otros, se abre paso el pensamiento pedagógico ilustrado. Este siglo (XVIII), es político-pedagógico por excelencia. El movimiento ilustrado dio lugar a la prevalencia de valores que conservaran al hombre libre, basados en el uso de la razón. Se combatió así, el “régimen absolutista que concentraba el poder en el clero y en la nobleza” (Gadotti, 2005, p.

82). Dichas ideas liberales fueron expuestas bajo la gran obra dirigida por Diderot llamada la enciclopedia. Rousseau es el precursor de la nueva escuela, quienes entre sus principales predecesores estuvieron Pestalozzi, Herbart y Froebel.

No obstante, de dicho movimiento, que en un principio tuvo el fin de liberar a los hombres de los poderes feudales, dio cabida finalmente a un nuevo espacio del poder de elite. Este nuevo espacio es lo que hoy conocemos como escuela. La escuela, nace entonces, con el fin de evitar las revoluciones que sucedían en Francia. De modo que, los monarcas incluyeron algunos principios de la ilustración para satisfacer al pueblo, pero manteniendo el régimen absolutista. Fue precisamente en estos periodos, donde se creó el concepto de educación pública, gratuita y obligatoria, de manera que, se pudiera formar seres eficientes, consumistas y obedientes (Reevo, la educación prohibida, 2012).

De manera que, lo que en un principio significo libertad y emancipación para los hombres, a lo largo de su evolución y más concretamente en este periodo, la educación, aliada con el poder de turno, se volvió contra este, denigrándolo en instrumento que suple los intereses mercantiles y parte del gran engranaje que sostiene el ritmo del sistema. Aun con este trasfondo, no puede negársele los grandes avances que vinieron juntamente con la ilustración a la educación, lo que cabría precisar luego de este recorrido es que, si bien es cierto, la educación forma parte vital de la vida del hombre y puede serle para él signo de liberación y emancipación, puede también pervertirse en su contrario, llevándolo a nuevos campos de dominación dirigidos por los organismos de poder.

Es por esto que, en efecto, Gadotti “parte de una rica y profunda intuición de que la educación, como practica fundamental de la existencia histórico-social de los hombres, necesita ser pensada, o mejor dicho, necesita que siga pensándose, pues ya fue pensada anteriormente” (1988, XVII). O como lo propondría Horkheimer a propósito de la razón: la necesidad de una reflexión autocrítica. En este sentido, la educación deberá también reflexionar sobre si misma de modo que conserve su momento de verdad y se libere de caer en su contrario, terminando por destruir el objetivo que estaba llamado a realizar. La idea del hombre. (Cf. Horkheimer, 2002, p. 11). Y siguiendo con la perspectiva horkheimeriana se puede afirmar también que: “si la educación ignora u olvida su propia dialéctica, sino asume en sí misma la reflexión sobre (su) momento destructivo, firma su propia condena” (Cf. Horkheimer, 1994, p. 53).

Es por esto que han surgido, a partir de aquí, nuevos intentos de rescatar de la educación ese momento emancipatorio que la constituye. No sin ello, caer nuevamente bajo nuevas formas de dominación propia de las dinámicas de las lógicas de turno. Es el caso del pensamiento pedagógico positivista que se dio en la situación post-ilustrada y el cual, “consolido la concepción burguesa de la educación” (Gadotti, 2005, p. 107). Cabe decir además, que tal concepción se mantiene hasta hoy, no solo desde el ámbito educativo sino que alcanza a todos los niveles y sectores en los que acontecen las vivencias humanas.

Bajo la influencia de A. Comte y frente al movimiento comunista de Marx, este enfoque pedagógico tenía como fin perpetuar los modelos elitistas bajo el paradigma empírico-analítico. Tal ciencia positiva, bajo la ciencia y la técnica se proponía en control de todos los ámbitos del conocimiento inclusive el social. La sociología por tanto, va a consolidarse tras este movimiento, pasando la educación nuevamente bajo el influjo instrumental. K. Durkheim, viene a ser el principal representante de la sociología positivista moderna, considerando a los hechos sociales como cosas (Cf. Gadotti, 2005, p. 109). De modo que, como afirma Gadotti “ese conjunto de ideas pedagógicas y sociales revela el carácter conservador y reaccionario de la tendencia positivista de la educación” (1988, p. 109).

Contrario a esta perspectiva, y en continua tensión con ella, se encuentra, como se ha dicho, el pensamiento pedagógico socialista. Esta etapa, bajo la influencia de Marx, se formó “en el seno del movimiento popular para la democratización de la enseñanza” (Gadotti, 1988, p. 121). Su proyecto estaba encaminado a la transformación social, donde la igualdad impere por encima de los particulares de unos pocos, como lo es la organización burguesa. De manera que diversos autores se han movido en el plano utópico socialista dibujando el horizonte por el cual debe transitar la educación: Desde Platón y tomas moro, quienes criticaron de manera aguda la sociedad egoísta proyectando una que diera cabida a todos; hasta Graco Babeuf, quien inspirándose en Rousseau, construyó los principios de la escuela socialista; Etienne Cabet, con su ideal de escuela para todos; Lenin con la defensa de la nueva escuela pública; y Gramsci entre otros que, pensaron la escuela como una nueva forma organizacional de una sociedad y una cultura basada en la igualdad y la justicia (Cf. Gadotti, 2005, pp. 130-146).

Con este trasfondo utópico de una sociedad igualitaria, libre y democrática, deviene para la educación un nuevo pensamiento pedagógico llamado la escuela

nueva. Bajo las influencias de Dewey, Montessori, Claparede, Piaget entre otros, la escuela nueva “representa en más vigoroso movimiento de renovación de la educación después de la creación de la escuela pública burguesa” (Gadotti, 1988, p. 147). Debido a su radical oposición a la escuela tradicional, la educación nueva o progresista, valorando la autoafirmación y la actividad espontánea del niño, tuvo un impulso gigantesco que la llevo a propagarse rápidamente por todo el mundo.

Bajo estas perspectivas progresistas, “la crítica a la escuela tradicional efectuada por el movimiento de la escuela nueva y el pensamiento pedagógico existencial culminaron con la pedagogía antiautoritaria. Esa crítica partió de los liberales como de los marxistas, que afirman la libertad como principio de la educación” (Gadotti, 2005, p. 183). Su mayor representante fue S. Freud. Su Psicoanálisis, como acentúa Gadotti, sugiere una práctica educativa no-represiva y respetuosa del niño. Bajo estos aportes, Freinet plantaría la educación y la pedagogía del buen sentido; asimismo, Rogers, una educación centrada en el estudiante; y Lobrot, una pedagogía institucional y de autogestión pedagógica, como nuevo sistema educativo contra la lógica tradicional y autoritaria.

Un punto relevante de este recorrido histórico, tiene que ver con lo ocurrido en el siglo XX. Un siglo atravesado por millares de muertos, arrasada por la barbarie, el dolor de la guerra, el desconsuelo y la penuria, pero que el triunfo de la globalización neoliberal, como bien denuncia Benjamín, cual huracán imparable de progreso, pretende dejar atrás (Cf. 1959, p. 183). Se trata del movimiento neoliberal. En este sentido, en palabras de Tamayo, esta nueva corriente de pensamiento se presenta como “la gran utopía de un mundo sin fronteras cuando es una de las antiutopías más destructivas de la historia” (2012, p. 11). Motivo por el cual, se hace necesario abrir la historia, desde la utopía de los Derechos Humanos, articulando con la reflexión filosófica y sociológica sobre la educación los grandes movimientos de liberación universal.

Rehabilitación crítica de la Educación:

Una salida muy pertinente a esta corriente, tiene que ver con el pensamiento pedagógico crítico, el cual, encuentra su mayor influencia en M. Horkheimer y los posteriores aportes de la escuela de Frankfurt. Frente a la teoría tradicional y sus lógicas de domino, el proyecto de Horkheimer, se ha conducido en el sentido de la justicia histórica-material, es decir, es “un proyecto teórico-práctico de transformación de la realidad” (Sánchez, 1994, p. 617). De modo que, contrario a la corriente idealista, emprende todo un trabajo materialista sobre una sociedad marcadamente injusta y cargada de sufrimientos. Donde se ocupa por consiguiente, de la praxis capaz de superarlos, de transformar este mundo desgarrado y de hacer posible “un futuro en el que todos los hombres puedan tener una vida digna del hombre” (Sánchez, 1994, p. 48).

No obstante, bajo la presión de la barbarie, este proyecto teórico-crítico, da un salto hacia la dialéctica que, se caracteriza por ser un retomar las lecturas de Schopenhauer y Kant, inclusive a Nietzsche para “salvar la Ilustración”, y devolverle a la razón su momento de verdad, frente a ese aparente fracaso de “introducir razón al mundo. Por lo tanto, su pensamiento obtiene un giro que va a ser tomado en cuenta también para la pedagogía: se construye a partir de la razón de los vencidos y pasa de la revolución inspirada en Marx, a la afirmación de la autonomía y libertad que se van liquidando con el progreso victorioso de la modernidad. Así, Horkheimer pone en marcha la crítica de la razón instrumental como resistencia a dicha lógica.

De esta manera, el pensamiento crítico y antiautoritario de la pedagogía de este siglo, conto con un fuerte movimiento revolucionario que, basados en esta nueva perspectiva crítica, identifica la función propia de la escuela capitalista, develando sus dinámicas de reproducción de la sociedad, donde toda acción pedagógica deviene en imposición arbitraria de la cultura de las clases dominantes; a su vez, sostuvieron que la escuela se constituía en el instrumento más acabado del capitalismo para reproducir las relaciones de producción y la ideología del sistema, donde la diferencia de clases se extendía en el sistema educativo (Cf. Gadotti, 2005, p. 199).

Es así como, Bourdieu, con su análisis de la escuela y la reproducción social, devela la función ideológica del sistema de enseñanza; a su vez, Baudelot y Establet con su crítica de la escuela dividida, sacan a la luz la división capitalista del trabajo y su implementación desde la escuela; y Giroux con su teoría de la resistencia y la peda-

gogía radical, se cuentan entre sus máximos representantes. Este último, “fue más allá de las teorías de la reproducción social y cultural. Busco definir la importancia del poder de la ideología y de la cultura de la comprensión de las relaciones complejas entre escolarización y sociedad dominante, construyendo las bases de una pedagogía radical neomarxista” (Gadotti, 2005, p. 204). De esta manera, propuso una visión radical de la educación, incorporando las ideas de Gramsci, enfocando el concepto de resistencia.

Cabe decir además que, para Giroux, el papel de los profesores, es de vital importancia. Estos, “deben partir de sus propias perspectivas sociales y teóricas, en relación con su visión de la sociedad, de la enseñanza y de la emancipación y la posibilidad de otro mundo más humano y justo. Según Gadotti, además de Giroux, se destacan en Estados Unidos las contribuciones de: Martin Carnoy, el cual sostiene que, solo los movimientos sociales que exijan la expansión de los derechos y las oportunidades, pueden hacer la escuela más democrática; Michael Apple, quien sostiene que la escuela es un aparato del Estado, al mismo tiempo productivo y reproductor por lo que, a las relaciones existentes entre las clases, los sexos, las razas, postula unas respectivas formas de resistencia; Myles Horton, quien persistió en la práctica de la educación con el objetivo de aumentar la confianza y la autodeterminación de los más vulnerables, pese a los atropellos por parte de racistas y gobernantes (Cf. Gadotti, 2005, p. 206).

Como se puede ver, los deseos de emancipación y anhelos de plenitud como realización histórica, han sido una constante en el hombre desde sus orígenes mismos. Esto ha dado lugar a una serie de corrientes utópicas que expresan de manera particular a través de nuevas ideas pedagógicas, quedando consignadas en cada época o etapa histórica. No obstante, la sociedad capitalista, interesada ante todo en la producción de mercancías por un hombre convertido en mercancía a puesto límites a ello. “El concepto de educación se restringe entonces, por un lado, a transmitir la información y desarrollar las destrezas necesarias para acoplarse al sistema de producción y, por otro, se limita a una edad humana determinada: hay una época para educarse y otra diferente para producir” (Lucio, 1999, p. 2).

De ahí la importancia de toda la perspectiva crítica heredada de Horkheimer y la escuela de Frankfurt y de todos los aportes pedagógicos de estos autores, para resistir a dicha lógica del dominio y de autoconservación desde las aulas. Sin embargo, hay que tener en cuenta que hasta el momento se ha partido de las ideas pedagógicas uni-

versales, que se gestaron en el “primer mundo” y, aunque de gran relevancia para el objetivo aquí planteado, no dejan de ser eurocéntricas y como tal, presentan el limitante propio de las teorías europeas con respecto al contexto latinoamericano. Por lo tanto, y sin ignorar dichas teorías (principalmente la corriente crítica), es necesario examinar ahora el pensamiento pedagógico del “tercer mundo”. “Aquel pensamiento originado por la experiencia educativa de los países colonizados, básicamente los de América Latina.

Hacia una epistemología del sur:

Para comprender el camino pedagógico que se ha trazado en América Latina, es pertinente tomar como punto de partida la propuesta del Dr. Boaventura De Sousa Santos. Dicha propuesta, en convergencia con el proyecto teórico-crítico de Horkheimer, se construye a partir de “la razón de los vencidos”, especialmente aquellos explotados y oprimidos por el capitalismo y el colonialismo globales (Cf. Boaventura, D. 2009, p. 12). Asimismo, denuncia las prácticas legitimadoras de esa lógica dominante, aun que provengan de entes locales. De esta manera, no sólo pretende ser una denuncia de las consecuencias que trajo consigo el capitalismo, sino también una apuesta por la reinención del conocimiento, a partir de la experiencia de las víctimas de dicho sistema y con miras de la emancipación social.

Para este propósito, Boaventura, parte de tres premisas fundamentales: en primer lugar, afirma que no habrá justicia social global, sin justicia cognitiva global, por lo que postula una ecología de saberes que descolonicen el conocimiento; en segundo lugar, denuncia que el capitalismo y el colonialismo continúan profundamente entrelazados, por lo que habrá que proponer alternativas y nuevas y variadas formas de resistencia; y finalmente, construye una epistemología que entiende el conocimiento como voluntad y capacidad para la transformación social, no sin antes ser reinventada desde el rostro de los que sufrieron tales procesos de opresión (Cf. Boaventura, D. 2009, p. 13-14).

En este sentido, su crítica está dirigida a la lógica dominante y excluyente de la razón occidental desde el posmodernismo; pero, entendiendo posmodernismo no aquel que se construye desde la propia razón occidental, y que deja sin alternativas a su crítica, y que él llama celebrativo, sino desde el sur (con esto hace referencia a la metáfora del sufrimiento humano sistemáticamente causado por el colonialismo y

el capitalismo; al tiempo de ser anti-imperial), que, contrario a la crítica del posmodernismo, postula posibles alternativas que superen tal situación. Este postulado es llamado posmodernismo de oposición (Cf. Boaventura, 2006, p. 17).

Su aporte (más poscolonial que posmoderno), pretende hacerle frente al actual problema de las ciencias y su crisis, postulando alternativas que, si bien es cierto, no escapan a la realidad de dominio, desde tal situación y bajo distintas formas se pueden plantear posibles modos de superación. Por lo tanto, propone como orientación epistemológica, política y cultural, una desfamiliarización del Norte imperial y que se aprenda con el sur (Cf. Boaventura, 2009, p. 345). Esto como proyecto, ha de ser contrahegemónico, es decir, necesariamente requiere la valoración de otras formas de conocimiento, así, como la expansión del concepto de realidad, más allá del canon establecido por la ciencia dominante.

Lo anterior, no quiere decir una completa desvaloración o aniquilación de la razón occidental. Lo que se critica, es su afán de centralización y exclusión de las demás experiencias como auténticas formas de conocimiento. De modo que, el rechazo no se refiere a su producción como tal, sino a su lógica de dominio y exclusión. Al imponer un paradigma dominante con intenciones reduccionistas y finalidades meramente particulares. Por tal razón, lo que se busca son nuevas formas de concebir y hacer el conocimiento más operativo, para una totalidad abierta y jamás concluida, sin cerrarse a las demás experiencias y por consiguiente, sin negar la misma producción occidental. Como el mismo dirá: “solo se aprende con el sur en la medida que se concibe este como resistencia a la dominación del Norte y se busca en él lo que no fue totalmente desfigurado o destruido por esa dominación” (Boaventura, 2009, p. 346)

Derechos Humanos. Una (r)evolución pendiente:

El pensamiento de Boaventura, ha dejado grandes aportes también en el campo de los Derechos Humanos. Por lo que, luego de haber partido de su propuesta, es necesario empezar diciendo que una lucha por estos, ha de ser contrahegemónica, es decir, que dé espacio a la universalidad, pero también a la particularidad de cada contexto histórico. Así mismo, sin caer en un relativismo cultural, ha ofrecido herramientas valiosas para construir conceptos multiculturales en torno a ellos. Por esta razón, fue conveniente exponerlo, para adentrarse tanto, por el camino de la pedagogía latinoamericana, como para la implantación los Derechos Humanos en el par-

ticular contexto colombiano. En este orden de ideas habrá que atender primero a la evolución histórica que han tenido dichos derechos.

Ahora bien, un estudio a la historia no debe entenderse como un interés puramente histórico, sino que corresponde a la necesidad de entender el presente y proyectar un futuro. Puesto que “el hombre es ser que se proyecta, que trasciende necesariamente lo empírico y que establece proyectos que dan sentido a su vida” (Estrada, 1990, p. 96). A su vez, el individuo no se comprende, es decir, no adquiere una identidad sin el recurso al pasado. De manera que, la identidad humana no se construye sin el recurso a lo que quedo consignado en la historia. Por lo tanto, la memoria histórica, “ha de rastrear las huellas de la utopía y de libertad en el pasado” (Tamayo, 2012, p. 16).

No obstante, hablar de utopía en nuestros días resulta un poco difícil. Dado que se la tiene en un lugar, si no de abandono, por lo menos si de absoluto despojo en cuanto a su genuino significado y por tanto, de su función crítico-emancipadora. Las actuales definiciones la sitúan en un plano de ingenuidad, irreal, quimérico, fantasmagórico y de imposibilidad de realización. De modo que, “a las personas utópicas se las considera carentes de sentido de la realidad, de estar en las nubes, de moverse por impulsos primarios, de actuar sentimentalmente y no de manera racional” (Tamayo, 2002, p. 147). Esto deja un diagnóstico desalentador, que evidencia cómo un bello término, puede llegar a pervertirse.

Pero la utopía es mucho más que eso. Lo que conlleva una rehabilitación, que la despoje de sus desviaciones petrificadas y la ubique dentro de su auténtico valor y funcionalidad. Según Tamayo, “la utopía se presenta como “invariante de la historia humana, principio presente y actuante en la estructura de la realidad, elemento constitutivo del ser humano, motor de la historia, instancia crítica de la realidad, imagen visualizadora y anticipadora de otra realidad, y horizonte de transformación” (Tamayo, 2012, p. 13).

Dicho lo anterior, se puede afirmar que la evolución de los Derechos Humanos, constituyen hoy la utopía por excelencia. Ya desde el año 539 a. C., año de la conquista de Babilonia, y en el que Ciro el grande rey de Persia libera a los esclavos y declara la igualdad racial; pasando por la historia antigua, donde las leyes romanas, basadas en este “primer documento” sobre los derechos humanos funda la “ley natural”; pasando por la carta magna de 1252 el S. XVIII donde se abole la monarquía, postulándose la

declaración de los derechos del hombre y del ciudadano; hasta llegar a la Conferencia Mundial sobre los Derechos Humanos, realizada en Viena en 1993, sin mencionar las demás cartas, declaraciones y constituciones que promovieron la libertad, y los derechos humanos a lo largo de los siglos (Cf. Gabriela, en: Vigíl y Casaldaliga, 2014, p. 29) .

Pero, en efecto, es en 1948 donde éstos obtienen su declaración universal. Su redacción, sintetiza y articula los anteriores esfuerzos de emancipación y liberación humanas. De tal modo que su contenido, más allá de 30 artículos, promueve el derecho a soñar por otro mundo posible; fomenta la base para un nuevo orden mundial; posibilita un nuevo paradigma para la política; se convierte en una herramienta de defensa para los pobres; en memoria para las víctimas; en inclusión para los “otros” de la historia; en respaldo y valoración inminente de la mujer, aprecio y lucha por la naturaleza, dignidad e inclusión de los indígenas y en fin, una clara vindicación de los derechos humanos más fundamentales.

Sin embargo, tal y como lo asevera la misma declaración: “la ignorancia y el menosprecio de estos derechos han originado actos de barbarie ultrajantes para la conciencia de la humanidad, y la llegada de un mundo donde los seres humanos gocen de libertad de expresión y de creencias y sean libres del miedo y la miseria se ha proclamado como la más alta aspiración de la gente común” (E. Roosevelt, citado por: Barrios, Gabriela, en: Vigíl y Casaldaliga, 2014, p. 28). Es por esta razón que una constante lucha por su implantación, devela una clara realización de los anhelos de emancipación y deseos de libertad más profundos que ha mantenido el hombre. Como acentúa Vigíl, una lograda revolución de los Derechos Humanos equivaldría al conjunto de las utopías por las que la humanidad ha venido luchando históricamente.

En este sentido, su evolución a lo largo de la historia, muestra claramente “la función utópica y constitutiva de la persona en su doble función personal y colectiva” (Tamayo, 2000, p. 28). Por lo que es imposible exiliarla del pensamiento actual. Hacerlo significaría pararse y renunciar. Por estas razones, el horizonte utópico de los Derechos Humanos debe quedar abierto, manifestándose en cada época como (r) evolución frente a la corriente neoliberal (que se presenta, cual única alternativa y culminación de la historia), y como resistencia frente a “la logia implacable del dominio y la autoconservación que sacrifica a los individuos en el altar del sistema” (Horkheimer, 2002, p. 19). Pues, como diría Adela Cortina: “Sin un futuro utópico en el que quepa esperar y por el que quepa comprometerse, carece de sentido nuestro

actual presente” (Cortina, en: Tamayo, 2012, p. 134).

El pensamiento pedagógico latinoamericano:

Frente a la situación de autoconservación y dominio del sistema imperante ejercido especialmente en este contexto, el pensamiento pedagógico latinoamericano postula salidas recurrentes, registrando de este modo, contribuciones muy variadas. Y, aunque resulta difícil unificarlos bajo un sólo parámetro o marco común, se puede decir que la pedagogía que se gestó en esta parte del mundo, fue “básicamente política, por ende no especulativa, sino práctica, teniendo como objetivo la acción de los hombres” (Gadotti, 2005, p. 220).

Cabe destacar además, el pensamiento pedagógico brasileño progresista, gran contribuyente de lógicas de resistencia y transformación frente al sistema dominante. Entre sus autores más destacados y que incluso son influyentes fuera de este continente se encuentra: Paulo Freire, con su pedagogía del oprimido (esperanza), y quien basado también en la teoría crítica, promueve toda una opción revolucionaria de la educación en pro de la concienciación y liberación; Paschoal Lemme, y su teoría de la educación política por instrucción, mediante la cual pretende educar políticamente revelando al individuo la verdad sobre el contexto social en que vive y fomentar así, acciones de transformación efectivas; Maurício Tragtenberg, con su teoría de la educación libertaria, identificó las relaciones de poder en la escuela y su relación con las sociales, al tiempo que mostró las posibilidades de organización de las luchas de las clases subalternas y de participación política del trabajador en la empresa y en la escuela teniendo como objetivo la reeducación de los propios trabajadores en general y los trabajadores en educación en particular; y finalmente, Dermeval Saviani, quien delineó la especificidad de la práctica pedagógica donde se propone superar la dicotomía teoría-práctica haciendo una síntesis de varias corrientes filosóficas realza el valor político de la educación (Cf. Gadotti, 2005, Págs. 271- 291).

Hacia una pedagogía del sur: Por una educación para los Derechos Humanos y la paz.

Luego de haber transitado de manera sintética por algunos de los aportes más relevantes del Dr. Boaventura de Sousa, la evolución de los derechos humanos y de la pedagogía latinoamericana. se puede ahora sí, analizar las implicaciones sociopolíticas que tiene para el contexto colombiano las epistemologías del sur, entendidas desde el ámbito educativo, bajo el horizonte utópico de los derechos humanos, según Susana Sacavino. De modo que, con el trasfondo paradigmático poscolonial y anti-imperial de la metáfora del sur, se buscará en esta última parte, postular la educación como respuesta revolucionaria y forma de resistencia frente a los organismos de poder que generan la injusticia y la coerción de la dignidad humana.

La educación en Derechos Humanos nace en América Latina a mediados de la década de 1980. No obstante, es necesario recordar que, en América Latina, el pensamiento pedagógico se desarrolló solo cuando se liberó de la educación del colonizador y de la tutela del clero; pero, si bien es cierto, el clero ya no ejerce la total autonomía sobre el sistema educativo, el capitalismo y el colonialismo como se veía en el capítulo III, continúan profundamente entrelazados y perpetúan su supremacía actualmente bajo nuevas formas de dominio. Es por esto que, América Latina no puede ser entendida sin Europa. “Europa colonizo este continente, dividiendo territorios según sus intereses no sólo económicos, políticos e ideológicos, sino también (y ahora aun más) epistemológicos y culturales, haciendo a esos países cada vez más dependientes y manteniéndolos en el subdesarrollo” (Cf. Gadotti, 2005, p. 215).

De ahí, la importancia de “conocer desde el sur”, para posibilitar una reconstrucción de la emancipación social poscolonial y anti-imperial, que vaya más allá de del dato factico y del “canon” al que la ciencia dominante quiere hacer pasar todo conocimiento. Y, en continuación con la lucha pedagógica latinoamericana de resistir la lógica de la autoconservacion y dominio del sistema imperante (occidental), se postula igualmente una lucha por la utopía de los derechos humanos, en un contexto como Colombia que, habiéndose olvidado de ellos, ha dejado una historia de barbarie y dolor a sus habitantes luego de más de 60 años de guerra. Miles de víctimas que se pretenden dejar atrás, y la invisibilización de otros miles que, sin necesidad de fusil, son acribillados y abandonados también en la “cuneta de la historia”.

Es por esto que, “una renovada toma de conciencia de estos derechos y su imple-

mentación desde la educación, en la correspondiente armazón jurídico-social, es algo revolucionariamente más efectivo que muchos esfuerzos de militancia sociopolítica en otros campos” (Casaldaliga y Vigíl, 2014, p. 11), especialmente en estos momentos en los que se intenta trazar caminos de justicia y paz, reconciliación y reparación de víctimas. Sin ignorar los efectos colaterales que puede venir de dichos procesos y la complejidad de un tema que quizás vera sus primeros frutos de manera positiva y si se maneja adecuadamente, en el transcurso de muchos años, resulta necesario postular salidas y no resignarse a la anulación de toda utopía o lucha alternativa.

Bajo tales emergencias, nacen las pedagogías desde el Sur. Estas se basan en la comprensión de los Derechos Humanos como construcción histórica y, en el nivel educativo, en las pedagogías críticas. La denominación en plural no es casual, sino, causal. Hace referencia a la pluralidad de ejercicios pedagógicos que pueden dar respuesta o postular posibles salidas a tal situación. Sacavino, enmarca por lo menos seis de estas, bajo el marco de dichas pedagogías: “pedagogía de la indignación, pedagogía intercultural, pedagogía de la admiración, pedagogía de la memoria, pedagogía de las convicciones firmes y pedagogía del empoderamiento de grupos excluidos” (2013, p. 56).

Dichos ejercicios pedagógicos buscan a partir de la educación en derechos humanos, principalmente la transformación social y a la formación de sujetos de derechos, bajo una perspectiva liberadora de cara al empoderamiento de los sujetos y de los grupos sociales desfavorecidos. Con este trasfondo, se dio paso a la Cátedra de Derechos Humanos, Deberes y Garantías y Pedagogía de la Reconciliación. Este, no ha sido un fenómeno que no se ha dado de una manera puntual y definitiva. Es más bien, un proceso que ha tenido lugar propiamente en la ciudad de Bogotá, y que es fruto de una disputa política por la construcción heterogénea de diferentes trayectorias de Educación en Derechos Humanos (Cf. Guaca y Sánchez, en: Sacavino, 2013, p. 85).

“Dichos procesos educativos surgieron a finales de los años setenta en el marco de un nutrido proceso de movilización social que buscaba transformar, a través de diferentes luchas sociales, las estructuras sociales inequitativas, el restringido escenario de participación política y la criminalización de la protesta social” (Guaca y Sánchez, en: Sacavino, 2013, p. 86). No es de extrañar que tal propuesta surgiera como respuesta a una situación tan común en América Latina como lo es, la violación de los derechos fundamentales, la injusticia y la persecución de aquellos que defien-

den la causa de los más vulnerables. Este fue el detonante que dio pie a la emergencia desde abajo de diversas experiencias educativas en materia de Derechos Humanos en el país.

Tal propuesta implicó por lo menos siete aspectos fundamentales: en primer lugar, un trabajo inter y multidisciplinario; en segundo lugar, abordaje temático; en tercer lugar, proceso permanente de construcción de conocimientos y desconstrucción; en cuarto lugar, ampliación de las visiones de la realidad y de los contenidos temáticos; en quinto lugar, el propósito de desarrollar subjetividades curiosas; en sexto lugar, formar seres capaces de cuestionar e indagar; y en consecuencia, capaces de actuar y comprometerse con la transformación de la realidad (Cf. Sacavino, 2013, p. 54-56).

Un planteamiento de esta naturaleza tiene implicaciones profundas al interior de la sociedad. Lo que quiere decir que, debido a su posición crítica y por tanto inconforme con las lógicas dominantes y los discursos venidos de todos los ámbitos que la promueven, va a entrar en conflicto. Y que, como diría Gustavo Gutiérrez, en la pobreza, la desigualdad y la injusticia, hay efectivamente detrás una voluntad personal o colectiva que las ocasiona, es decir, no se dan por el azar o por casualidad, sino por sujetos o colectivos que la generan y la promueven ya sea directamente, como es el caso de los poderosos, o indirectamente, como los son los peones de éstos, que la legitiman (Cf. 2005, p. 197).

De modo que, la implementación de los derechos humanos, pasa como es propio del Sur, primero por los derechos de los pobres y excluidos que han sido históricamente victimizados. Su lucha se ejerce desde lo cotidiano, y su implementación se lleva a cabo desde cada contexto, a fin de que se asuma como un estilo de vida propio que permea todas las dimensiones de las relaciones humanas, y se convierta en imperativo moral y compromiso de todos. Es una posición poscolonial y anti-imperialista que desmantela las relaciones de poder que quieren perpetuar desde distintos ámbitos de la vida los modelos elitistas. La educación no escapa a esto, por lo que es necesario una constante rehabilitación crítica que la libre del ejercicio instrumental del sistema dominante.

Su formulación, propia de las epistemologías del sur, no está concluida ni cerrada, antes bien continua hasta hoy repensándose desde las respectivas coyunturas y experiencias vitales que giran desde los siguientes ejes articuladores: la vida

cotidiana como referencia permanente de la acción educativa; la promoción de la ciudadanía activa; la construcción de una práctica pedagógica dialógica, participativa y democrática; y el compromiso con la construcción de una sociedad que tenga como base la afirmación de la dignidad de toda persona humana (Cf. Sacavino, 2013, p. 55).

No obstante, en la medida en que ha ido conquistado espacio, como su contenido no es neutro y posee una fuerte dimensión crítica y política, se mantiene firme en la lucha por la instauración, o mejor dicho por la (r) revolución de los derechos humanos en un país que los viola tan descomunadamente y con tanta frecuencia, y se mantiene en resistencia, desde una educación que brinde un espacio para la construcción colectiva de un saber, para el análisis de la realidad, para el enfrentamiento e intercambio de experiencias, para el fomento de la autonomía y la igualdad y para el ejercicio concreto de los derechos humanos, en definitiva, por una educación contra-hegemonica que no cede a la resignación y se resiste hasta el final a la liquidación de la utopía, a que “la injusticia que atraviesa este mundo tenga la última palabra” (Cf. Sánchez en. Horkheimer y Adorno, 1997, p. 38).

A manera de conclusión:

La narrativa de este trabajo estuvo centrada en comprender cómo las elites políticas, en asocio con sectores intransigentes de la educación colombiana, buscan mantenerse en el poder político, en el quebranto de la democracia y el sueño utópico de la carta fundacional de los Derechos Humanos; y a favor de un individualismo que movilizó los mercados y así, garantizó no sólo el crecimiento económico sino la pérdida de libertad y autonomía del individuo. Por lo tanto, la apuesta que aquí se hizo, fue, sino superar, por lo menos resistir desde la educación a tales efectos desde el contexto educativo, principalmente desde tres niveles fundamentales: Epistemológico, histórico y crítico.

En primer lugar, una educación entendida desde las epistemologías del Sur, implica, por un lado, un descolonialismo de las ciencias sociales, a fin de no reducir el conocimiento a una sola parcela y por ende despojar del poder ideológico a las clases dominantes; y por otro, una elaboración epistemológica de cara al sufrimiento humano (De Sousa, 2009, p.12). Así, la educación queda posibilitada para manejar una pluralidad epistemológica que fomente una verdadera y descentralizada emancipación humana.

En segundo lugar, una educación basada en los Derechos Humanos, implica una temporalidad concreta, una conquista histórica que se reinterpreta desde la interculturalidad y pluralidad expresados en los contextos determinados (Tamayo, 2005, p.12). Lo que posibilita nuevos horizontes de sentido, que abren la historia y por tanto, moviliza la utopía de otro mundo más humano.

Y finalmente, “una educación al servicio de la emancipación, tanto frente a todo tipo de dominación innecesaria, como de aherrojamientos de su libertad” (Pinto, 2008, p. 135). Que fomente modelos pedagógicos críticos. Lo que implica invertir la lógica del conocer-poder-dominar, para convertirse en la condición de posibilidad de una acción transformadora efectiva, que invite al sujeto a re-orientar su sentido y su quehacer en el mundo, de una manera responsable. Esto es, que se conozca y reconozca en comunidad y por tanto, ubique su conocimiento hacia una función social liberadora.

Lo anterior supone, repensar la política educativa hacia la visión utópica de los Derechos Humanos, que se construye desde todos los ámbitos donde acontece la vida misma, y no solamente desde un salón de clases. Una educación considerada como mediación fundamental para el camino de construcción de los procesos democráticos (Sacavino 2013, p. 53). En definitiva, una educación poscolonial multicultural, “que defienda la educación para todos, que respete la diversidad, las minorías étnicas, la pluralidad de doctrinas, los derechos humanos, eliminando los estereotipos, ampliando el horizonte de conocimientos y visiones del mundo” (Gadotti, 2005, p. 347).

Bibliografía

- Benjamín, Walter (1959). Tesis de la filosofía de la historia. México: Contra historia.
- Casaldaliga, P. y Vigíl, J. (2014). Agenda latinoamericana mundial 2015: Derechos Humanos. Bogotá: Verbo Divino.
- De Sousa, B. (2006). Conocer desde el sur: para una cultura política y emancipatoria. Lima: Fondo editorial de la facultad de Ciencias Sociales.
- De Sousa, B. (2009). Una epistemología del sur. México: Siglo XXI.
- Estrada Díaz, Juan (1990). La teoría crítica de Max Horkheimer: Del socialismo ético a la resignación. Granada; Universidad de Granada.
- Gadotti, M. (2005). Historia de las ideas pedagógicas. México. Siglo XXI.
- García, Jesús (2010). La epistemología de la teología de la liberación y su hermenéutica desde la praxis. Maracaibo. Telos.
- Gutiérrez, G. (2005). La verdad los hará libres: confrontaciones. Lima: Cep.
- Kemmis, S. (1988). El Curriculum: más allá de la teoría de la reproducción. Madrid: Ediciones Morata.
- Lucio, A. (1999). Educación y pedagogía, enseñanza y didáctica: diferencias y relaciones. Universidad pedagógica.
- Max, Horkheimer y Theodor, Adorno (1997). Dialéctica de la ilustración: fragmentos filosóficos. Madrid. Editorial Trotta.
- Pinto, R. (2008). El currículo crítico: una pedagogía transformativa para la educación latinoamericana. Santa Isabel: Rexe.
- Sánchez, Bernal (1994). La esperanza incumplida de las víctimas. Religión en la Teoría Crítica de la Escuela de Frankfurt En: M. Fraijó. Filosofía de la religión: estudios y textos. Madrid: Trotta. Págs. 617-646.
- Sacavino, Susana (2013). Educación en Derechos Humanos: pedagogías desde el Sur. Novamerica.
- Tamayo, J. (2000). Para comprender la escatología cristiana. Estella: Editorial Verbo Divino.
- Tamayo, J. (2005). 10 palabras clave sobre los derechos humanos. Estella: Verbo Divino.
- Tamayo, J. (2012). Invitación a la utopía: estudio histórico para tiempos de crisis. Madrid: Trotta.