

# De la indignación a la dignidad: procesos formativos de pensamiento crítico en contextos de educación formal escolar



Volumen 5 N.º 44  
 enero - junio de 2018  
 ISSN: 0122-4328  
 ISSN-E: 2619-6069  
 pp. 79-88

From Indignation to Dignity: Critical Thinking Shaping Processes in Formal School Education Contexts

Da indignação à dignidade: processos formativos do pensamento crítico em contextos de educação escolar formal

Amadeo Clavijo Ramírez\*

Fecha de recepción: 3-05-2018

Fecha de aprobación: 3-10-2018

## PARA CITAR ESTE ARTÍCULO

Clavijo, A. (2018). De la indignación a la dignidad: procesos formativos de pensamiento crítico en contextos de educación formal escolar. *Nodos y Nudos*, 5(44), 79-88.

\* Magister en Filosofía Latinoamericana de la Universidad Santo Tomás y magister en Educación con énfasis en educación comunitaria de la Universidad Pedagógica Nacional. Profesor catedrático de la Licenciatura en Educación comunitaria de la Universidad Pedagógica Nacional. Integrante del grupo de Investigación Polifonías de la Educación Comunitaria y Popular.  
 amadeoclavijoramirez@yahoo.es



Volumen 5 N.º 44  
 enero - junio de 2018  
 ISSN: 0122-4328  
 ISSN-E: 2619-6069  
 pp. 79-88

## RESUMEN

El propósito de estas líneas no es otro que dar cuenta de una práctica pedagógica y educativa situada en contextos educativos formales escolares, implementada a partir de la necesidad y el deseo de reflexionarla y posicionarla en el lugar de la experiencia. Recogiéndose en algunos presupuestos teóricos freirianos, este proyecto nominado "del camino de la indignación a la dignidad" se enuncia desde los sentidos éticos y políticos de la educación popular, lo cual imprime a esta praxis educativa un principio político – pedagógico intencionado, que invita al sujeto educador en esta experiencia, a asumir un papel no neutral en el proceso de enseñanza/aprendizaje, desde donde los sujetos estudiantes construyen fundamentos de pensamiento crítico. En tal horizonte el presente artículo muestra cómo es posible traer al mundo de la escuela formal, propuestas pedagógicas alternas en un esfuerzo por quebrar la rigidez institucionalizada en los currículos disciplinares escolares, que en el contexto de la experiencia en mención se enuncian en tres momentos: Reconocimiento de las condiciones históricas - indignación, Develación de realidad - resignificación, y sentido de la esperanza - dignidad. Esto ejes permiten además la configuración de tejidos reflexivos desde donde se desprende la formación política, intencionalidad central de este proyecto.

**Palabras clave:** sujeto; saber; pensamiento crítico; formación; indignación; dignidad

## ABSTRACT

The purpose of this paper is to give an account of a pedagogical and educational practice in formal educational contexts, implemented from the need and desire to reflect and position it in the place of experience. Based on a number of Freirian theoretical concepts, this project, titled "from indignation to dignity," is enunciated from the ethical and political perspectives of popular education, which gives an intentional political-pedagogical principle to this educational practice, which encourages the educator in this experience to assume a non-neutral role in the teaching/ learning process, from which the students build the foundations of critical thinking. As such, this paper shows how it is possible to bring alternative pedagogical proposals to formal schools in an effort to break institutionalized rigidity in school disciplinary curricula, which, in the context of the cited experience, occur in three stages: Recognition of historical conditions – indignation, Unveiling of reality – resignification, and sense of hope – dignity, which also allow the configuration of reflective foundations from which political formation emerges, as the main objective of this project.

**Keywords:** Subject; knowing; critical thinking; training; indignation; dignity

## RESUMO

O objetivo destas linhas é dar conta de uma escola pedagógica e educacional situada em contextos de ensino formal, implementada a partir da necessidade e desejo de refletir sobre ela e posicioná-la no lugar de experiência. Baseando-nos em alguns abordagens teóricas freireanas, este projecto nomeado "do caminho da indignação à dignidade" nasce a partir dos significados éticos e políticos da educação popular, o que adiciona a essa práxis educacional um princípio político – pedagógico intencionado, que convida o educador a assumir um papel não neutral nesta experiência, no processo de ensino/aprendizagem, onde os alunos constroem fundamentos de pensamento crítico. Neste horizonte, este artigo apresenta como é possível implementar abordagens pedagógicas alternativas no mundo da escolaridade formal. Isso com o propósito de quebrar a rigidez institucionalizada nos currículos disciplinares da escola que no contexto dessa experiência em questão são definidos em três etapas: Reconhecimento das condições históricas – indignação, revelação da realidade – resignificação e senso de esperança – dignidade. Estes eixos também permitem a configuração de redes refletivas das quais emerge a formação política, objetivo central deste projeto.

**Palavras-chave:** sujeito; conhecimento; pensamento crítico; formação; indignação; dignidade

La escuela del mundo al revés es la más democrática de las instituciones educativas. No exige examen de admisión, no cobra matrícula y gratuitamente dicta sus cursos a todos y en todas partes, así en la tierra como en el cielo: por algo es hija del sistema que ha conquistado, por primera vez en toda la historia de la humanidad, el poder universal. En la escuela del mundo al revés, el plomo aprende a flotar y el corcho, a hundirse. Las víboras aprenden a volar y las nubes aprenden a arrastrarse por los caminos.

EDUARDO GALEANO (1998, p. 9).

## Presentación

Este texto constituye una experiencia reflexiva en el contexto de un proceso investigativo en aula desarrollado en el Colegio Distrital Manuel Elkin Patarroyo, con los grados 9, 10 y 11, a partir de la Enseñanza de las Ciencias Sociales Escolares, específicamente en las áreas de Historia de Colombia, Economía Política y Filosofía Latinoamericana. La implementación de la propuesta buscó en los estudiantes aproximaciones a las realidades histórico-políticas propias del contexto latinoamericano, en el sentido de generar con ellos

reconocimientos y sensibilizaciones acerca de sí como sujetos, en aras de constituir pensamiento crítico que les permitiese asumir en forma discursiva posicionamiento político.

Sin embargo, es de aclarar que esta propuesta, la cual se pensó y posicionó además como escenario de formación política<sup>1</sup>, no constituyó una suerte de adoctrinamiento ideopolítico; lo que se pretendió fue una no negación de los lugares de enunciación del educador en aras de buscar una supuesta neutralidad y objetividad en los procesos de enseñanza/aprendizaje. La posibilidad de posicionamiento del educador como sujeto de saber permitió construir desde la dialogicidad procesos formativos con los estudiantes sujetos de esta experiencia.

En consecuencia con el proceso desarrollado por los estudiantes surgió en el educador, la inquietud por repensar la planeación de las Ciencias Sociales Escolares, ubicándole en disposición de traer al currículo enfoques, discursos y prácticas no curricularizados tradicionalmente, en un intento por quebrar la

<sup>1</sup> Por formación política, entendemos aquellos procesos que conllevan al sujeto a posicionarse y enunciar desde un lugar.

linealidad de la enseñanza, naturalizados en la vida académica escolar. Y una vez ubicado en ese lugar fue inevitable la reflexión hacia la pertinencia o no de incluir en el ámbito de las Ciencias Sociales que enseñamos en las escuelas, discusiones de orden disciplinar, metodológico y político-ideológico; discusiones que en la mayoría de los casos los educadores omitimos por considerarlas no pertinentes, ya que van en detrimento de lo que un estudiante escolar debe dominar *ad portas* de ser evaluado.

En esa vía, las reflexiones ya no solo fueron lugares del deber ser sino que se localizaron en el lugar de la práctica; así se inició la tarea de traer al plan de aula, discusiones respecto a la tensión existente entre memorias hegemónicas y disidentes, sujeto social e histórico, historia crítica, decolonialidad y posibilidades de pensamiento filosófico latinoamericano; discusiones y reflexiones que aportaron construcciones metodológicas desde donde se analizaron temáticas histórico-políticas como imperialismo, movimientos sociales, dictaduras militares, movimiento obrero, política económica neoliberal, entre otros.

## La experiencia

La enseñanza de las Ciencias Sociales escolares y particularmente la propuesta investigativa en cuestión, permitió a través del análisis de la historia política reciente en América Latina, la constitución de posicionamientos político-discursivos en cuanto se logró articular en el interior de las producciones académicas, lecturas subjetivas que indagaban a los sujetos participantes de la experiencia por sus locus enunciativos, fue en tal dirección que los textos construidos como productos para la *clase* rompieron el ámbito de lo formal, para permitir a los estudiantes narrarse; en esa medida categorías como indignación, dignidad, esperanza, develación de realidad y resistencia fueron paso a paso apropiadas y configuradas desde donde los estudiantes hicieron sus lecturas de contexto.

Construir lecturas críticas de realidad, haciendo uso de las categorías analíticas planteadas junto con los estudiantes escolares no fue algo que se logró por generación espontánea, ello implicó toda una intencionalidad formativa y se inició a partir del mismo momento en que se pensaron y diseñaron las propuestas

académicas correspondientes a los cursos mencionados, pues allí cobró sentido aquel interrogante sobre por qué y para qué se enseña lo que enseña. De esta forma, los ejes temáticos, las lecturas, los documentales, los audios, las navegaciones en internet fueron pensadas y planeadas según las intencionalidades referidas anteriormente.

En sus producciones escriturales, las cuales se plantearon a manera de ensayo argumentativo, los estudiantes evidenciaron dos procesos interdependientes: el primero, relacionado con el empoderamiento subjetivo en la medida que se vieron y pensaron a través de sus textos logrando asumirse como autores, condición que les permitió autorreconocimientos en sus potencialidades de pensamiento, y el segundo, cuando una vez conscientes de su condición, se atrevieron a interpelar e interrogar las realidades latinoamericanas en contexto histórico presente, proponiendo lecturas críticas dirigidas a los discursos que han interpretado los acontecimientos, históricos, políticos y sociales acaecidos en nuestra historia reciente.

El asumirse como autores facilitó que los estudiantes pudieran leerse y leer a los otros, tal dinámica posibilitó, en algunos, claridades importantes en sus posicionamientos políticos. En este proceso fue necesario que el educador actuara como observador participante, tratando de no intervenir sino en momentos muy puntuales, pues para efectos de la experiencia de aula, desde su propuesta pedagógica y política, los espacios de socialización y discusión de las producciones escriturales eran constitutivos en pensamiento crítico. Siguiendo los postulados freirianos, la propuesta partió de considerar la relación pedagógica como de índole dialógica, es decir no solo académica sino también humana, de esta manera en el acontecimiento pedagógico estudiantes y educador fueron construyendo lecturas críticas que permitieron develaciones de realidad y de tal develamiento surgió la inquietud por generar una propuesta de reflexión-acción en aula, la cual, fundamentada, en algunos principios freirianos y de la educación popular, dio origen al proyecto denominado "Del camino de la indignación a la dignidad", el cual tuvo tres momentos:

En el primero, el estudiante reconoce la condición histórica latinoamericana; es una aproximación,

un despertar al mundo de la conciencia, la indignación se confunde con impotencia y desesperanza ante un pasado-presente aparentemente irreversible y un futuro sin posibilidades:

¡Pero, qué pasa! La historia de Estados Unidos parece estar llena de tapujos y de cosas malas, de procedimientos indecentes, de toma de decisiones aceleradas, cegadas por los lados –como caballos de zorra– permitiendo ver solo un fin común, algo ambicioso, la forma de proceder para las adquisiciones que obtuvieron fueron tomadas como decir “quiero levantar un dedo” y así lo hacían, decían: “Nos conviene esto y lo otro”, como moviendo fichas de parqués o ajedrez, es así como nos manejan a los latinoamericanos. (Andrew Rojas, *Los yankees*, 2005, p. 2).

Fue la primera mirada en donde el educador incentivó a los estudiantes en sus búsquedas e indagaciones; fue el primer paso del estudiante hacia el cuestionamiento, hacia la construcción de las preguntas (los porqués). Durante este momento, el educador estuvo muy pendiente a las reacciones de los estudiantes; ya que la desmotivación, al igual que la indignación, puede ser un signo de que algo está ocurriendo:

Los Estados Unidos de América son la farsa más grande, de lo único que nos ganaban era tal vez de sus tecnologías. Pero todos los recursos para su desarrollo lo obtenían de nosotros. Y ahora que somos testigos de toda la manipulación es demasiado tarde y ya hemos sido saqueados notablemente. (Ingrid Forero, *Explotación y pie de lucha*, 2005, p. 3).

Aquí se conjuraron varias reacciones donde en ocasiones la razón dominante permeó los espacios de discusión y se fue posicionando en el *ambiente* del aula la idea de que era muy poco lo que hay por hacer para cambiar esa historia.

En resumidas cuentas, el continente será desangrado económica y políticamente por un país de él mismo [...]. ¡Por Dios! Reaccionemos que lo mejor es caracterizarnos contra los estadounidenses para acabar con esta hegemonía que ya nos tiene pordebajados en muchos lugares y estoy hablando especialmente de nuestro país que es el que más se humilla frente al gobierno norteamericano [...]. ¿Será que algún día podemos hacer las cosas como los cubanos que no tienen necesidad de estar largatiendo a otros países y vivir muy independientemente sin estar preocupados de qué irán hacer con nosotros? (Andrés Pérez, *Una América desangrada*, 2005, p. 3).

Ante esta situación, en un segundo momento el educador posicionó algunos criterios para que los estudiantes develaran los acontecimientos históricos que propiciaron la opresión y comenzaran a comprender que el pasado a pesar de ser un acontecimiento dado (según la propuesta de Ricoeur<sup>2</sup>); sin embargo puede ser reinterpretado y resignificando desde el presente. La incursión en estas reflexiones permitió la emergencia y consolidación de un campo de trabajo en relación a las memorias, el cual fue denominado “El campo de las memorias de la Resistencia”. Este se inició de los trabajos que los estudiantes realizaron para el área de filosofía latinoamericana; se configuró en los silencios de unas memorias ancladas en los ancestros, unas memorias de las resistencias contada por las víctimas, y que nos convocó a ser escuchada:

A través del tiempo se ha venido discutiendo por qué no se considera como filosofía el pensamiento indoamericano [...] ¿por qué Europa no lo tiene en cuenta siendo que es el mismo caso de Platón o Aristóteles? [...] no se daban cuenta o no se querían dar cuenta que había culturas y razas distintas que pensaban diferente a ellos. Esta poca comprensión del mundo occidental hacia las culturas indoamericanas ha llevado (en mi concepto) a que no nos entendamos todos y que en la búsqueda de un futuro seamos un poco faltos de imaginación ya que como a todos no se les escucha y sus ideas no se tienen en cuenta para la conformación de un mundo donde todos nos podamos entender y comprender así seamos de culturas, razas, grupos sociales diferentes. Para encontrar una solución a este problema tan complejo, hay que caer en cuenta a todas aquellas personas que no creen en las capacidades de América en el ámbito filosófico ya que los mayas, incas, aztecas y otras culturas de América saben muchas cosas acerca de nuestra humanidad, debemos tratar de emplear un concepto llamado “deshistoria”, que nos ayuda a comprender que la historia del mundo no está hecha solo por Europa sino que también los amerindios han contribuido para el desarrollo de nuestra historia [...]. (Andrés Pérez, *Pensamiento amerindio como filosofía*, 2006, p. 3).

2 Según Paul Ricoeur (2008), el pasado ya pasó, es algo de-terminado, no puede ser cambiado. El futuro, por el contrario es abierto, incierto, indeterminado. Lo que puede cambiar es el sentido de ese pasado, sujeto a reinterpretaciones ancladas en la intencionalidad y en las expectativas hacia ese futuro. Ese sentido del pasado es un sentido activo, dado por agentes sociales que se ubican en escenarios de confrontación y lucha frente a otras interpretaciones, otros sentidos, o contra olvidos y silencios.



**Autora:** Ileana Álvarez Reyes  
**Título:**  
**Lugar:**

Durante este momento, los estudiantes lograron reconstruir y reinterpretar acontecimientos, lograron leer que el problema de la colonización implica procesos que van más allá del orden económico, que esta trascendió hasta los lugares de las subjetividades:

Guardamos la esperanza de que salgamos de esta colonización no forzada en la que estamos, de esta colonización indirecta, de esta opresión ganada por nosotros mismos, pues hemos estado alimentando a quien lo tiene todo y cada día tiene más. (Ana Silva, *El colonialismo*, 2006, p. 2).

Las memorias de las resistencias son trascendentes en los procesos de formación política en los contextos educativos escolares, permiten conjugar cuatro momentos simultáneamente: develación, indignación, posicionamiento y sentido de la esperanza, pues en ellas están presentes las luchas que las víctimas han librado por ganar un espacio en la historia, por no permitir que sus voces sean silenciadas y condenadas al olvido; en esa medida, el campo de las memorias de las resistencias se constituye en un lugar pedagógico, desde donde el educador puede *confrontar* las versiones que normalmente circulan en la escuela acerca de acontecimientos pasados, pues según lo propone Jelin (2002),

En cualquier momento y lugar, es imposible encontrar una memoria, una visión y una interpretación únicas del pasado, compartidas por toda una sociedad. Pueden encontrarse momentos o periodos históricos en los que el consenso es mayor, en los que un libreto único del pasado es más aceptado o aún hegemónico. Normalmente, ese libreto es lo que cuentan los vencedores de conflictos y batallas históricas. Siempre habrá otras historias, otras memorias e interpretaciones alternativas, en la resistencia, en el mundo privado, en las "catacumbas". (p. 6).

La localización pedagógica de las memorias de las resistencias facilitó, en el marco de la experiencia en mención, establecer el tercer momento constitutivo de la propuesta "Del camino de la indignación a la dignidad". Se trató del acontecimiento denominado *sentido de la esperanza*, el cual direccionó la significación de nuestra tarea interpretativa del proceso histórico latinoamericano. El sentido de la esperanza parte del concepto freiriano, en donde esta se entiende como:

[...] algo que comparten los maestros y los estudiantes. La esperanza de que podemos aprender juntos, enseñar juntos, ser curiosamente impacientes juntos, y juntos ofrecer resistencia a los obstáculos que impiden el florecimiento de nuestra felicidad [...]. La esperanza es un condicionamiento indispensable en nuestra experiencia humana e histórica. Sin ella, en vez de historia tendríamos determinismo puro. La historia existe solo donde el tiempo se plantea como un problema y no solo como algo dado. Un futuro que es inexorable es una negación de la historia. (Freire, 1993, p. 214).

Su implementación implicó un trabajo serio y comprometido por parte de quien asumió la responsabilidad de orientar la experiencia; ya que, además de recuperar el proceso mismo, cobró importancia la recuperación de sus voces y de versiones propias acerca del sentido que damos a la interpretación que hacemos de acontecimientos pasados.

Es evidente que tras el paso de los años la conformidad de las personas ha hecho que no se alcance una calidad de vida requerida, pues al quedarse callado se acepta lo que se nos implanta y desafortunadamente lo que se nos ofrece, es solamente lo conveniente para los que tienen el poder [...]. En Colombia el peor acontecimiento histórico para mí, porque llegó la cochinita al país, fue el año de 1910. Llega una empresa llamada la Tropical Oil Company queriendo una supuesta ayuda; aportar al país. ¡Mentira! Venían a llevarse a acabar nuestros recursos naturales, primero empezaron con la zona del Magdalena, con el ataque a las bananeras donde murió mucha gente, después la zona de Barranca y con ellas muchas más, implantando una superexplotación, condenándonos a años de esclavitud y dolor. (Mónica Arias, *Un pasado mudo y silencioso*, 2007, p. 4).

Este momento fue, además, muy importante porque representó para los estudiantes, dos procesos interdependientes: darse cuenta y la búsqueda de alternativas posibles. Lo primero, según Gabriela Barrueta (2004), significa apropiación del momento histórico lo cual en nuestro caso implicó leer críticamente el contexto, pero ya no solo a manera de develación, ahora se comenzaba a pensar sobre el cómo superar las condiciones actuales:

La verdad de América Latina es que sus calles se han venido convirtiendo en centros de pobreza, donde en realidad existen países que las pisotean y manejan sus

economías como jugando en parqués. Para que esta gran parte de tierra americana pase de sub- a desarrollo se tienen que dar pasos agigantados de la realidad en la que se vive y el llamado de conciencia para la organización de un cuerpo social. (Deisy Fajardo, *Tensiones sociales en América Latina*, 2007, p. 3).

También evidenció que los acontecimientos y acciones colectivas en el marco de las luchas reivindicativas ejercidas por y desde los sectores populares son alternativas creativas que posibilitan el logro de mejores condiciones de vida

Esos muchos movimientos como lo son los campesinos, los indígenas, los religiosos, los políticos, los de las mujeres, los ecologistas, los obreros, los de las clases medias y muchos otros, son una forma muy clara y que nos ubica en el contexto histórico y nos ubica en que si hay esa capacidad de unión entre un pueblo por un fin en común, aunque pienso que dicha unión que se ha presentado entre grupos de una misma característica, debería abrirse hacia otros grupos, crearse así un nuevo espacio de más interacción entre ideales que propicien el funcionamiento para lograr algo que puede ser más grande, más ambicioso y lógicamente con un poder más grande sobre las decisiones colectivas de interés para la construcción de un buen camino para lograr el fin propuesto en la lucha. (Andrew Rojas, *Resistencia*, 2006, p. 3).

El leer críticamente las realidades pasadas y presentes llevó a los estudiantes a asumir la responsabilidad de reinterpretar la historia en sentido político, lo cual les implicó posicionamientos:

Muchas veces, el escribir nuestros derechos tiene como reto grandes sacrificios y el luchar por lo que se quiere puede acarrear la muerte. Es importante tomar como punto de partida el liderazgo de María Cano. Luchar, para muchos puede significar nada, pero conseguir la lucha lo significa todo. [...] Muchos de los seres humanos nos basamos en lo teórico, en lo que leemos y visualizamos este es uno de los problemas que plantea Marx. (Ingrid Foreiro, *Explotación y pie de lucha*, 2005, p. 3).

El sentido de la esperanza, entendido también como movimiento subjetivo de resistencia que va del presente al futuro, dio a los estudiantes la posibilidad de pensar utópicamente<sup>3</sup> en condiciones dignas de existencia:

Es sabido, y más por nosotros los latinoamericanos, que las resistencias o luchas de resistencia son las que nos han dado la oportunidad –aunque tarde– de vivir y no dejar pisotear nuestra dignidad en cierto grado de afectación hacia los que se alojan en el poder. Es entonces que no podemos ser ajenos a este tipo de temas y situaciones que son bien importantes y de gran influencia en el historial latinoamericano. (Andrew Rojas, *Resistencia*, 2006, p. 4).

Con la construcción del sentido de la esperanza, se consolida el sentido de este proyecto: el camino de la indignación a la dignidad. Tal consolidación, sin embargo, no estaría del todo culminada si durante el camino no se hubiesen logrado sensibilizaciones, en la búsqueda de condiciones dignas de existencia y estas búsquedas no eran intencionalidades naturales en los sujetos, fueron construcciones creadas en y durante el recorrido, que partió del develamiento de las condiciones indignas y fue generando sentidos de indignación. Todo este periplo estuvo transversalizado por el proceso de concienciación. A propósito, Freire argumenta:

[...] no hay concientización sin revelación de la realidad objetiva, en cuanto objeto de conocimiento de los sujetos involucrados en su proceso, tal revelación, aun cuando de ella deriva una nueva percepción de la misma realidad desnudándose, no es aún suficiente para autenticar la concientización. [...] la concientización no puede parar en la etapa de revelación de la realidad. Su autenticidad se da cuando la práctica de la revelación de la realidad constituye una unidad dinámica y dialéctica con la práctica de transformación de la realidad. (Freire, 1993, p. 99).

Siguiendo a Freire, la toma de conciencia no concluyó con el desenmascaramiento de las contradicciones presentes en el mundo. Nuestros pasos pronto abrieron otros caminos hacia la búsqueda de alternativas posibles en la práctica. Fue así como algunos estudiantes solicitaron participación en eventos académicos y tareas de corte social, se fueron involucrando en estos ejercicios hasta llegar a vincularlos en sus proyectos de vida, el paso por la experiencia les afectó hasta tal punto que encontramos gran número de ellos egresados de la Licenciatura en Ciencias Sociales

3 Apropiamos el concepto que Zemelman (1989, p. 50) propone de utopía, en ese caso, como horizonte de futuro, la utopía cumple la función de orientar

la construcción de opciones, cometido propio del quehacer político. Exige ser construida, oponiéndose a cualquier concepción fatalista o mítica de la historia.

de las universidades Distrital y Pedagógica, y hoy ejercen como profesores en sector oficial.

Para finalizar, una práctica educativa como la aquí presentada, pensada desde supuestos educativos populares, se proyectó en sentido de futuro como una acción emancipatoria, pues esas resistencias y esas memorias de las resistencias, leídas en presente y en clave de futuro, permitieron delinear la constitución de algo mucho más abarcante y complejo que desborda el contexto de lo escolar, se trata de la configuración de un proyecto histórico-político contra-hegemónico en la disidencia, producido a partir de los saberes construidos en las experiencias de las resistencias. Es un ejercicio de saber-poder que disputa a la historia oficial hegemónica, lo que en palabras de

Zambrano y Génecco (2002, pp. 179-180) significa el control político de la memoria social.

## Referencias

- Barrueta, G. (2004). ¿Para qué repensar américa latina? En I. Sánchez y R. Sosa (coords.), *América Latina: los desafíos del pensamiento crítico* (pp. 34-48). México: Siglo XXI.
- Freire, P. (1993). *La pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Galeano, E. (1998). *Patatas Arriba: La escuela del mundo al revés*. Madrid: Siglo XXI.
- Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Madrid: Siglo XXI.
- Ricoeur, P. (2008). *La memoria, la historia, el olvido*. México: Fondo de Cultura Económica. XXI.
- Zemelman, H. (1989). *De la historia a la política*. México: Siglo XXI.

## DIÁLOGO DEL CONOCIMIENTO

La discusión sobre la relación entre la enseñanza de las ciencias sociales en la escuela y la formación política de la niñez y la juventud se podría considerar como una arista del antiguo debate académico y político acerca de la relación ciencia/ideología. En el trasfondo de la experiencia relatada en el artículo, subyace la discusión acerca de la vigencia de la neutralidad axiológica exigida en algunos paradigmas de las ciencias sociales, y de la consiguiente neutralidad pedagógica al momento de su enseñanza, o de la impugnación de tal perspectiva desde los fundamentos y las prácticas de la educación popular. La tentación de zanjar esta discusión a favor de la educación popular es grande, especialmente luego de los desarrollos posfreireanos que se encuentran en algunas pedagogías críticas y en el conjunto de las llamadas otras educaciones o en las pedagogías insumisas.

Sin embargo, el debate debería permanecer abierto, dado que la relación entre las ciencias sociales escolares y la educación popular llevada a la escuela constituye una tensión que posee ribetes nada sencillos. Entre muchos aspectos de esta compleja relación, vale la pena destacar el papel del maestro y el lugar de los contenidos en la relación pedagógica. Tradicionalmente, el profesor de ciencias sociales en la escuela se asume con un compromiso esencial con la enseñanza de contenidos curriculares, y ese punto de partida entraría a desvirtuar el postulado fundamental de la educación popular: el diálogo de saberes. La pregunta que surge en este punto es: ¿Cómo armonizar la enseñanza de contenidos de programas curriculares (con sus secuencias rígidas, por regla general), con un auténtico diálogo de saberes que sitúe al estudiante en el centro del proceso pedagógico en su calidad de portador de conocimiento válido? La poderosa carga de la escuela como institución, la hegemonía de los saberes institucionalizados y, en este marco, el tradicional papel asignado (y asumido) al maestro como enseñante de contenidos disciplinares, hacen pensar que tal armonización resulta difícil. O hasta se podría decir que tal armonización no es posible ni deseable desde la perspectiva de la educación popular.

Y ante esta dificultad, en lugar de una versión plausible de educación popular en la escuela, intentos fallidos de articulación entre enseñanza de ciencias sociales escolares y formación política del estudiantado, podrían tomar la forma de procesos paralelos y simultáneos de enseñanza de programas curriculares (y su evaluación punitiva), por un lado, y prácticas asociadas a proselitismo ideológico, por otro. Ese, desde luego, no es el caso de la experiencia que da origen al artículo en mención.

JUAN FRANCISCO AGUILAR SOTO