

Universidad de Medellín

La pregunta: una experiencia pedagógica de liberación*

Isa Margarita Ramírez Arcila**

Recibido: 3 de marzo de 2015

Enviado a pares: 8 de marzo de 2015

Aprobado por pares: 28 de abril de 2015

Aprobado por comité editorial: 29 de mayo de 2015

RESUMEN

Desde un análisis crítico y reflexivo de la educación, se hace necesario preguntar por el sentido del lenguaje en los procesos formativos que hacen parte del acordonamiento ideológico de esta sociedad dirigida por la razón instrumental hacia los principios del consumo y la competencia. Poner en este contexto el lugar de la pregunta por el lenguaje es, necesariamente, preguntar por el lugar y el propósito de la pregunta en la educación. ¿Tiene lugar la pregunta en la hegemonía de un modelo capitalista que se extiende a la concepción mercantilista de la educación? ¿Qué intencionalidades le subyacen a la pregunta como acción polí-

tica en la que se le da apertura al diálogo con criterios ético, político y propositivo? En este texto, me propongo desarrollar estas inquietudes desde el horizonte de indagación de la pregunta como una experiencia pedagógica de liberación, en la cual se trazan retos epistémicos y estéticos de relevancia en los propósitos de una educación con responsabilidad social, y en el compromiso de un maestro con claridad práctica y discursiva frente a su papel como sujeto político.

Palabras clave: Pregunta, pedagogía, liberación, cuerpo, corporeidad, diálogo, maestro, ética, estética, política.

* Artículo derivado de la investigación "La condición política del maestro desde el planteamiento pedagógico del diálogo en Paulo Freire", inscrita en la Maestría en Educación de la Universidad Pontificia Bolivariana.

** Licenciada en Matemáticas y Física de la Universidad de Antioquia. Especialista en Didáctica de las Ciencias: Matemáticas y Física de la Universidad Pontificia Bolivariana. Candidata a magíster en Educación de la Universidad Pontificia Bolivariana. Docente de Matemáticas y Geometría del Colegio Compañía de María La Enseñanza. Correo electrónico: isaramirez25@gmail.com

The Question: A Liberation Pedagogical Experience

ABSTRACT

From an education critical and reflexive analysis, it is necessary to ask for the sense of the language in education processes, which belong to the ideological link of this society directed by instrumental reasoning toward competition and consumption principles. To place in this context the place of the question for language it is necessary to ask for the place and purpose of the question, in education. Does the question has a place in the hegemony of a capitalist model which extends itself to a mercantilist conception of education? What is the intention underlining the question as a po-

litical action in a dialogue with an ethical, political, and propositional criterion? It is my intention to develop these enquiries in this text, from the horizon of asking for the question as a liberation pedagogical experience, in which epistemic and esthetical challenges, relevant to the purposes of an education with social responsibility are marked, and in the commitment of a teacher with practical and discursive clarity before his/her role as a political subject.

Key words: Question, pedagogy, liberation, body, corporeity, dialogue, teacher, ethics, aesthetics, policy.

Introducción

Pensar la pregunta en los procesos educativos que obedecen a las lógicas de la dominación y la opresión ejercida por las demandas de la acumulación y la rentabilidad es un compromiso político de ineludibles responsabilidades con el anhelo colectivo de una experiencia de vida en bienestar y alegría.

El momento actual de la economía mundial en general, y de la economía latinoamericana, en particular, amerita una reflexión pedagógica donde el maestro está llamado a ocupar el lugar político que permite el hecho de preguntar, de levantar la voz para cuestionar los mandatos autoritarios. Preguntar frente a estos órdenes establecidos en la desigualdad social y cultural es un deber en la vocación de un sujeto ético en auténtico sentimiento de amor y convicción estética; un sujeto sensible, creativo y propositivo.

El maestro, su cuerpo, los cuerpos, las corporeidades y las textualidades de la realidad que lo sorprenden, lo conmueven y lo interrogan forman el paisaje de una pedagogía libertaria donde se ponen los pilares del diálogo como la instancia política de mayor apropiación ética y estética con una causa. Llegar al diálogo es posibilitar y crear las condiciones de legitimación del otro, de su diferencia, de su postura vital, de su reacción crítica, de su acción propositiva.

En este sentido, y aunque esta reflexión, derivada de mi situación y construcción como maestra, no se ocupa de las incidencias del diálogo como instancia de negociación frente a un conflicto social y armado, considero que la educación en Colombia está en un momento crucial para pensar y reconocer el diálogo, y lo que él moviliza a través de la pregunta.

Tramitar las conflictividades en el diálogo supone la trascendencia del cuerpo en tanto relación biológica con la vida, a corporeidad en tanto experiencia de encuentro en y con el mundo, es decir, en vivencia real de ser en sí mismo con el otro y con lo otro: con los sujetos y con el mundo, dentro de una relación de reconocimiento que empieza por intentar la palabra que estrecha vínculos y afianza comprensiones.

Este carácter existencial en la pregunta y en la superación del cuerpo como corporeidad activa en y con el mundo permite transgredir, resistir y negarse a las dinámicas enajenantes que condenan al silencio y al tormento con la vida. Una opción estética está antecedida de una posición ética en el convencimiento político de una educación que brinde las posibilidades para la histórica y ardua tarea de la libertad.

Concebir y persistir por un conocimiento para la libertad implica romper los enclaustramientos de la palabra, las fronteras de la educación con la realidad y los miedos que nos han condenado el cuerpo y la conciencia.

Hacernos sujetos históricos y posicionarnos de este compromiso es uno de los retos apremiantes de una pedagogía para la libertad que reconoce en el maestro a un actor protagónico de las transformaciones sociales, culturales y políticas que el momento actual requiere.

Estar a la altura de esta circunstancia es poner la pregunta como brújula de los nuevos caminos históricos, y de las responsabilidades con la construcción de una experiencia vital en el mundo y con sus circunstancias. Un lugar estético en el espacio; un tiempo para la ética en la voz de un conocimiento en y con conciencia de la felicidad para los seres vivientes: una epistemología para la vida, que piense el mundo, que posibilite nuevas realidades y que nos libere de las oxidadas cadenas de la opresión y el silencio.

Desde la pregunta hacia la vitalidad pedagógica

La educación ha permanecido en un lenguaje de prohibiciones y castigos donde la formación se reduce al cumplimiento de parámetros formales, en los cuales el discurso y la actuación se limitan a ser la reproducción de la razón instrumental que opera en función de la rentabilidad y la eficiencia. La educación, en su funcionalismo institucional, se ha orientado a controlar e imponer un conocimiento heredado de los criterios hegemónicos de opresión, donde la tradición y sus consignas se mantienen en una repetición carente de sentido y de altura propositiva y la posibilidad del hombre nuevo queda reducida a un sofisma de enajenación. No en vano Freire afirma que:

La pedagogía del oprimido, que busca la restauración de la intersubjetividad, aparece como la pedagogía del hombre. Solo ella, animada por una auténtica generosidad, humanista y no "humanitarista", puede alcanzar este objetivo. Por el contrario, la pedagogía que, partiendo de los intereses egoístas de los opresores, egoísmo camuflado de falsa generosidad, hace de los oprimidos objetos de su humanitarismo, mantiene y encarna la propia opresión. Es el instrumento de la deshumanización (Freire, 1973, pp. 46-47).

Por esta razón, los lenguajes estéticos y sus manifestaciones vitales en eventos creativos de nuevas texturas, sonidos, gustos, olores y colores hacen de la sensibilidad la disposición al impulso artístico como una acción y un descubrimiento donde el riesgo es la voz y el sentimiento del asombro, y en esa medida, la impronta y la impresión de la pregunta, lo cual significa la apertura humanista al diálogo, donde el hombre logra ponerse, en palabras de Freire:

[...] en la trascendencia por el amor, (en) la posibilidad de retornar a su fuente que los libera. En el acto de discernir por qué existe y no solo por qué vive se halla la raíz del descubrimiento de su temporalidad, que comienza precisamente cuando, traspasando el tiempo en cierta forma entonces unidimensional, comprende el ayer, reconoce el hoy y descubre el mañana (Freire, 1980, pp. 29-30).

Preguntar es la expresión de la libertad para el conocimiento y del conocimiento para la libertad en la concepción del tiempo como una realidad histórica, en la cual la memoria es comprensión, reconocimiento y descubrimiento de nuevas posibilidades. Es difícil la construcción del conocimiento si no se tiene la vivencia de la emancipación, así como es impensable no alcanzar mayor dominio y autenticidad de la libertad con el desvelamiento que el conocimiento logra con sus pesquisas y respuestas frente a la naturaleza y a la sociedad. Conocer supone saberse, asimismo, en las intrincadas averiguaciones que esto implica: reconocerse en un pasado que trasciende los registros de la oficialidad civilizatoria que condena la cultura; saberse en un presente donde la identidad se esculpe al contacto con la tierra y al cuidado de los frutos que esta concede, visualizarse en un futuro en el cual la belleza no riñe con la verdad que brota de los silencios y de la palabra de los silenciados.

Conocer es internarse en los sentidos de las ceremonias que todavía vibran en la sencillez y profundidad del mito, en tanto narrativa inicial para nombrar las incertidumbres frente a la materia; es comprenderse y nombrarse en los saberes vernáculos donde lo ancestral es melodía y evocación de los rastros por donde los pasos continúan haciendo camino; es la acción de retorno por los territorios que hacen del paisaje un libro y de este una antorcha a la memoria de los que han partido; es hacerle vigilia al pasado no como una añoranza melancólica, sino como letanía a los recuerdos que tienen danza en el corazón, persistencia en el cuerpo y presencia en las palabras.

Ahora bien, todo este conocimiento debe estar al servicio de la liberación como condición imprescindible para tomar decisiones sin las turbulencias y sofismas de distracción que dominan en el privilegio de la mentira:

[...] una de las grandes –si no la mayor– tragedias del hombre moderno es que hoy, dominado por la fuerza de los mitos y dirigido por la publicidad organizada, ideológica o no, renuncia cada vez más, sin saberlo, a su capacidad de decidir (Freire, 1980, p. 33).

En el conocimiento liberador, el yo interroga sus vínculos y se hace parte y partícipe de las obras que le han dado origen; se ocupa de la misión del auto-descubrimiento en el acumulado de las circunstancias que han hecho registro del devenir histórico, señales de las vivencias colectivas donde se comparten códigos, eventos, representaciones y creencias que le dan sentido a la vida: a sus fatigas, esfuerzos, sacrificios y agonías que también hacen de la muerte un texto para ser descifrado. En sintonía con esta idea, Mèlich (2002) presenta su texto *Filosofía de la finitud*, afirmando que:

No hay texto sin contexto. Todo lo que hacemos y decimos, lo hacemos y lo decimos en un contexto, todo lo que leemos, todo lo que interpretamos, lo recibimos, lo leemos y lo interpretamos en un contexto. Esta es al mismo tiempo la grandeza y la miseria de la naturaleza humana. Somos finitos. Desde nuestra finitud ineludible, los seres

humanos podemos imaginar mundos alternativos. Esta es una fuerza inmensa de la palabra humana (Melich, 2002, p. 11).

Por tal motivo, la *yoidad* que se pregunta constituye la autoconciencia que se sabe en sí y para sí en la medida en que es en los otros y para los otros, es decir, para la comunicabilidad de los valores y principios que hacen inseparable la palabra de la pregunta, de la inquietud permanente por saber la significación en el diálogo con lo vital y su orden, pero también en imaginación de lo posible e inexplorado, de lo dialéctico y finito. Pero, la definición de lo finito nos remite a entender que los hombres “viven en un mundo que no han escogido” (Mèlich, 2002, p.17) pero que existe y es susceptible de ser transformado.

En la vigencia y aplicación de un conocimiento que privilegia la pregunta y su camino dialógico hacia la superación del sujeto como individuo aislado, marginado y oprimido, está la señal de que la sociedad comienza su paso hacia una nueva época. “En esos momentos (...) se hace indispensable, más que nunca, la integración del hombre, su capacidad de comprender el misterio de los cambios, sin que sea un simple juguete de ellos” (Freire, 1980, pp. 36-37).

En esta perspectiva, la vida es el significante para interpretar la historicidad y lo que en ella se entiende como un diálogo con la transformación de la materia. Conocer es así un movimiento que hace del cambio la apropiación de las contradicciones, la aceptación de las conflictividades y de las diferencias que pasan a formar parte de una totalidad en fluctuación de eventos y acontecimientos que enriquecen el paisaje semántico ofrecido en el trayecto del camino. De ahí se deriva la concepción de textualidad espacial que permite leer el tiempo y las marcas que va dejando en su recorrido, y en su concepción de “época del tránsito” (Freire, 1980, p. 47).

El espacio contiene las huellas de la movilidad y habitabilidad que los seres humanos han tenido en su experiencia de vida; en él confluye la existencia, se hace presencia, ausencia, encuentro, desencuentro, llegada y despedida; es el escenario de las circunstancias y actuaciones donde historias y relatos tejen el guion de la vida, y con él, el texto de las sensaciones, emociones y pasiones que hacen del cuerpo una nueva experiencia del espacio y de los rostros que lo habitan. Es la superación de la acción de la esclavitud y de la movilidad en la obediencia, conforme a lo cual, el hombre y su cuerpo eran convertidos en “cosa, algo animado en algo inanimado” (Freire, 1973, p. 54).

Todo cuerpo es una textualidad en la cual el tiempo marca innegables transformaciones: cambios y desencantos que hacen frágil la lozanía; que hacen mutables los rostros y metamórficas las identidades; son cuerpos que cargan con una historia y caminan con ella, expuestos a otras narrativas, a otras voces y sentires que convocan a los atajos del pasado y a los indicios que este pone

para el presente en una integración revolucionaria que “se reconoce más por su creencia en el pueblo que lo compromete que por mil acciones llevadas a cabo sin él” (Freire, 1973, p.56), de tal manera que acontezca “el sentido profundo del renacer. Quienes lo realizan deben asumir una nueva forma de estar siendo; ya no pueden actuar como actuaban, ya no pueden permanecer como estaban siendo” (Freire, 1973, p. 56).

En esta vía, Mèlich pronuncia las palabras que confieren el poder de generar los cambios donde la pregunta reaparece con el nuevo riesgo de interrogar desde y hacia otra identidad en construcción y novedad de presencia. “En la palabra humana surge una posibilidad de ser otro, de ser diferente, y también una inevitabilidad: ser para el otro, ante el otro, responsable del otro” (Melich, 2002, p. 17).

Estas acciones y compromisos integradores de y con lo humano le atribuyen al cuerpo y a su capacidad pensante un nivel mucho más elevado de expresión que compromete la palabra con las reivindicaciones necesarias que ameritan voces unidas alrededor de las verdades históricas y subjetivas que ponen al hombre en el estrado de la divulgación y la denuncia; al nivel reflexivo donde la praxis es “diálogo crítico y liberador, dado que supone la acción” (Freire, 1973 p.61), y en tal sentido, la unidad entre los oprimidos y la voluntad para cambiar su estado. Esta mutación, este cambio de estado, le permite al cuerpo su trascendencia como sujeto que supera lo orgánico, es decir, como corporeidad en vínculo, en textualidad expandida y comprometida en un nuevo registro, en una nueva historia:

La corporeidad surge del encuentro, y su constitución es fundamental para establecer la distinción entre lo objetual, lo instrumental y la alteridad. El encuentro corpóreo no se reduce a un mero contacto físico, sino que en él se trasciende lo meramente físico. Leib-Sein significa abrirse a toda una serie de dimensiones antropológicas y sociales. Significa ser-sí mismo, pero también ser-tú, ser-con y ser-en-el-mundo. Pero no es un ser-en-el-mundo receptivo, paciente, sino básicamente activo, agente, ser-con-el-mundo (Mitderweltsein) (Mèlich, 1994, p. 79).

Para este estado, se hace comprensible el lugar de la pregunta de lo humano, y la pregunta en lo humano, como una correspondencia dialógica donde las conflictividades pasan a ser comprendidas como confluencias de posiciones y visiones que han de pasar por el nivel de la palabra, de la cercanía, de la vecindad de razones y posiciones que permiten el paso del cuerpo a la corporeidad en contexto, en texto y en textualidad de otras narrativas, de otras voces; de una palabra convertida en acto dentro de los nuevos desafíos históricos en el devenir de lo humano en el mundo y con el mundo.

El lenguaje ha acompañado el devenir de los hombres en el espacio, y en ese sentido, se despliega en voces de tiempos remotos y posibles que tienen

morada en la memoria del paisaje, de los rostros, de las acciones y gestos que nos ponen en el mismo pretérito de la palabra, al igual que en el devenir de sus posibilidades.

En las palabras habitan la genealogía y la proyección humana; ellas son manifestaciones de tradiciones encadenadas en la metáfora del territorio, y promesas de alborada en la metáfora de las sucesiones, es decir, en el espacio y el tiempo que se expanden para ser contexto y texto de nuevos diálogos, identidades e imágenes que diversifican al sujeto permitiéndole ser un aprendiz en configuración de nuevos puentes para el acercamiento a la otredad y sus particularidades.

El diálogo ético y político con la educación

El sujeto que conoce es también el sujeto que se conoce y permite ser conocido desde la perspectiva e iniciativa de otras miradas; es el sujeto que se sabe además, inmerso en unas representaciones culturales y simbólicas que alcanzan a comprenderse en el reconocimiento y la aceptación de otras formas de concebir y habitar el mundo, no desde la imitación de un mundo diseñado por los opresores para dominar al pueblo, sino, desde un mundo concebido desde la conciencia libertaria, y por ende, desde la expansión epistemológica que rompe con los preceptos de una educación bancaria, como lo define Freire:

En la medida en que los hombres van aumentando el campo de su percepción, reflexionado sobre sí y sobre el mundo, van dirigiendo, también, su "mirada" a "percibidos" que, aunque presentes en lo que Husserl denomina "visiones de fondo, hasta entonces no se destacaban, "no estaban puestos por sí" (Freire, 1973, pp. 89-90).

En esta dimensión se hace pertinente comprender el lugar que se ocupa en el mundo y las apreciaciones semánticas y pragmáticas que van acentuando el carácter prosaico y poético con el cual se amplía y se profundiza la experiencia de pertenencia a él, o la marginalidad y desalojo que muchas veces acontecen en nombre de las realidades que en sus lógicas se desencadenan. En este sentido, mirar la realidad y comprenderla no basta para transformarla. Es necesario que la palabra y la acción se conjuguen en la reflexión para alcanzar verdaderas consecuencias de impacto. "De ahí que decir la palabra verdadera sea transformar el mundo" (Freire, 1973, p.99), y en esta perspectiva, sembrar el sentimiento del amor como premisa incuestionable para la construcción de la cultura. "No es posible la pronunciación del mundo, que es un acto de creación y recreación si no existe amor que lo infunda" (Freire, 1973, p. 102).

La cultura territorializa sus construcciones y las hace dinámicas y convergentes en distintos escenarios de encuentro humano, pero también divergentes, fluidas y renovadas en las mismas transformaciones que el territorio sufre: alteraciones que convierten el espacio en una temporalidad de riesgos, combates

y amenazas; en textualidad de voces y silencios añejos, de rostros e imágenes lejanas, olvidadas y perdidas. Por esta razón, en el diálogo se cumple el amor a sí mismo, al otro y al mundo: “Si no amo al mundo, si no amo la vida, si no amo a los hombres, no me es posible el diálogo” (Freire, 1973, p. 103).

En esta secuencia reflexiva, el diálogo convoca la palabra para saber y actuar en el mundo como si este fuera un texto del paisaje que cumple las figuraciones gramaticales y semánticas que invitan a otros refugios y huidas, y a otras identidades de caminantes dispuestos a leer noches, montañas, ríos, tiempos y espacios sin horarios, sin medidas, sin certezas ni garantías. Caminos donde se pregunta la vida desde el asombro, la inocencia y la esperanza, donde el diálogo es el “encuentro de los hombres para la tarea común de saber y actuar” (Freire, 1973, p. 103).

En este tejido, los caminantes retornan a la identidad de la infancia más remota donde aún no se sabía de competencias ni riñas, a sus narrativas entre balbuceos y murmullos que descubren el mundo para ser coloreado, esculpido y jugado, tomado como un libro para leer y escribir los sueños, las fantasías, las batallas de héroes que no claudican y de ilusiones que no se vencen.

En esta identidad se recoge el carácter de quienes renuncian a las enseñanzas de la dominación, el control, el mandato, el absurdo y la obediencia. Es la decisión de actuar desde otros códigos que hacen vital la memoria, la justicia y la alegría. Ante estas disertaciones y deliberaciones que permiten el dialogar y dialogarse desde el sentido de la autopregunta, y más aún, desde el sentido del maestro dentro de procesos educativos que cada vez parecen más alejados de la vivencia de la pregunta, se hace meritoria la inquietud por el conocimiento en tanto posibilidad interrogativa del sujeto, y en tal sentido, experiencia de curiosidad con la vida.

Sin duda, la pregunta es el aliento al diálogo como puente de búsqueda y construcción epistemológica, pero, además, es la expresión del asombro que posibilita tejer discursos desde la diversidad de perspectivas que confluyen y se despliegan en la conversación. La educación es el proceso privilegiado para ese riesgo de nombrar y nombrarse en la brújula de los interrogantes haciendo consciente el camino del conocimiento, y por ende, de la responsabilidad social que esto implica, y por consiguiente, de la palabra y la acción de un maestro que encarna este deber y lo asume con entereza ética.

Podría afirmarse que la educación es la textura histórica sobre la cual reposan distintas prescripciones ideológicas que es menester trascender para lograr la obra humana. En palabras de Onfray (2000), sería la posibilidad de “intentar producir una obra de una manera sin duplicación posible. Hacer de la propia

vida una obra de arte presupone esa determinación, esa producción” (Onfray, 2000, p. 79) que tiene como premisas la voluntad y la vida cotidiana.

Tener la convicción vital de aprender de la realidad es el precedente crítico y reflexivo para comprender lo cotidiano como un proyecto político y pedagógico donde la vivencia de la curiosidad permite la sensibilidad frente a la pregunta y la creatividad frente al mundo, explicará Freire en *Hacia una pedagogía de la pregunta* (1986). Es claro entonces el criterio desafiante de la pregunta a los esquemas hegemónicos y a sus soportes autoritarios anclados en certezas y evasiones al compromiso con las respuestas.

El esfuerzo de búsqueda que reclaman las respuestas supone una actitud propositiva que le otorga identidad al acto educativo y que permite concebir el conocimiento en clave de la construcción colectiva.

La pregunta tiene un significado liberador que indaga por una nueva explicación que se convierte en acción reflexiva, que denota, además, una actitud de sospecha ante lo establecido.

Permitir que la pregunta transite por la experiencia del sujeto que interroga es el auténtico propósito de un maestro que se sitúa en experiencia vital para hacer de la vivencia un aprendizaje en el asombro, en la duda, en la sospecha por lo habitual y sus lógicas. Es necesario repensar los espacios en que nos movemos y poner en cuestión las situaciones que allí acontecen y que han acontecido en el devenir histórico. Es necesario repensar la escuela y auscultar en su historial de respuestas y silenciamientos; es necesario repensar al maestro en un diálogo desde la primera persona que se autopregunta, y trascender a un diálogo que desnude de los miedos y las imposiciones mercantilistas.

En estas necesidades se justifica una pedagogía para la libertad que permita superar la opresión y el encadenamiento supersticioso a las imágenes y sentencias declaradas por el poder.

Romper los espejismos dominantes no es una misión individual, aunque sí constituye la actuación voluntaria de un sujeto autónomo y dispuesto a rasgar los velos de la ignorancia. La unidad es el baluarte político y pedagógico sobre el cual se emprende y se avanza en el proyecto histórico de construir conciencia social para generar acciones transformadoras. Freire será enfático en la reivindicación de “la capacidad que tiene el sujeto de situarse históricamente, interpretar cuál es su rol dentro de la realidad, exactamente lo que él llama la fuerza transformativa; como acto político que lleva a la transformación del sujeto-objeto en sujeto histórico, dándose una relación dialógica donde cada uno, de acuerdo con lo que es puede decir su palabra” (Freire, 1986)¹.

¹ Disponible en: <http://nuestraescuela.educacion.gov.ar/bancoderecursos/medias/docs/apoyo/apoyo.3pdf>

Es en el conocimiento y en la actitud reflexiva que de él se deriva, donde el cambio social tiene origen en la pregunta y en su contenido de duda hacia los paradigmas que han determinado el encuentro con las respuestas.

Preguntar, sugiere Freire, es un acto transgresor de los dogmas dominantes y de los intereses ideológicos que tienen como fundamento de permanencia el desequilibrio social en privilegio de la clase en el poder.

Por este motivo, la pregunta como experiencia pedagógica de liberación hace del conocimiento una fuerza promotora de transformaciones y de reflexiones que cualifican la conciencia y la actuación política. En esta perspectiva (Einstein, 1949)² se interroga por el socialismo y lo declara como un sistema de producción equitativo y en armonía con las aspiraciones sociales, políticas, culturales, ambientales y económicas de las mayorías oprimidas, afirmando que “el socialismo está guiado hacia un fin ético-social”. Y este cuestionamiento frente a un modo de producción que se asume en sintonía con las aspiraciones sociales y políticas de las mayorías excluidas no es posible sin la comparación en tanto auténtica acción educativa, como lo declara Mèlich.

Es en este horizonte, agrega Einstein desde un interés pedagógico, que el capitalismo ha limitado a tal extremo la libertad humana, que ha reducido al individuo a ser un producto en competencia de posicionamiento rentable. En coherencia con este análisis, se compromete políticamente con la pregunta, afirmando que:

Nuestro sistema educativo entero sufre de este mal. Se inculca una actitud competitiva exagerada al estudiante, que es entrenado para adorar el éxito codicioso como preparación para su carrera futura. Estoy convencido de que hay solamente un camino para eliminar estos graves males, el establecimiento de una economía socialista, acompañado por un sistema educativo orientado hacia metas sociales (Einstein, 1949)³.

En Arcila (2012) también encontramos una posición política de la pregunta:

En el preguntar se persigue la utopía, por ser ella el cumplimiento de la metáfora: la transgresión de lo revelado, la negación de lo inmutable, la burla de la fortuna que se impone a veces con el premio de la celebración, y otras tantas, con la penitencia del sufrimiento. Si bien la pregunta implica el esfuerzo por derrumbar los muros del nihilismo y remontar la escalera de la vitalidad, en ella no se marca la tragedia como criterio fundamental de la vida; antes bien, es el ofrecimiento de lo humano en la aprobación del sentido que esculpe el cuerpo de la palabra, cual árbol que en sus hojas expresa la fuerza de la unidad para alcanzar los frutos (Arcila, 2011, p. 55).

No hay duda de que en la pregunta también hay una posición estética que hace equivalente la belleza con la justicia y la libertad, y en esa dirección, hay

² Disponible en: <http://eumed.net/textos/2004einstein-socialismo.htm>

³ Disponible en: En <http://eumed.net/textos/2004einstein-socialismo.htm>

una relación poética con la vida que evidencia el carácter de resistencia a los códigos que tornan prescriptiva la comunicación.

En la pregunta se despliegan la sensibilidad y la creatividad para habitar el mundo y experimentar la vida, pues se despejan rutas para enfrentar las respuestas como un horizonte de asombro, riesgo y aventura; un desafío intelectual que incentiva la sospecha para retar la improvisación y el autoritarismo.

En este retorno a la belleza hay también un recuerdo de la armonía y el equilibrio de otro tiempo, de una época remota donde la humanidad transitaba en reciprocidad con la naturaleza y en gratitud y retribución de esfuerzos con sus semejantes.

No obstante, en esa actitud de retrospectión hay conciencia del presente y de sus retos. No es, pues, una devolución de melancolía, sino, una pregunta por lo que ha devenido, por los cambios a los que hemos asistido sin problematizar sus sentidos y consecuencias, o más aún, sin restaurar la memoria frente al pasado.

En Freire, la recuperación de la palabra, además de ser un nuevo posicionamiento en la pregunta en tanto conciencia en existencia, es un entrelazamiento de recuerdos que permiten tejer consecuentemente los significados del acumulado histórico de los hombres, pero también, las transformaciones y construcciones que demandan el presente. Subjetividad histórica que destruye los arquetipos que circunscriben la vida al automatismo de la obediencia y la sumisión; subjetividad crítica que asume un compromiso de proporciones amplias con el espacio y el tiempo, con el devenir histórico y con las distintas especies que compartimos el mundo, la vida. Subjetividad en riesgo con la pregunta que supera la individualidad, e incluso a los más próximos, a los semejantes.

Sensibilidad con el espacio que se habita y del cual se es consciente de que es compartido; reconocimiento del lugar como un escenario donde se actúa en el guion de la historia y de sus manifestaciones de conflictividad como una condición humana sin diferenciación de rasgos antropológicos ni sociológicos, ya que el pueblo, la clase trabajadora, la mayoría oprimida, registra la historia omitida por la oficialidad, la historia de los humildes del mundo soterrada por la historia de los poderosos.

El lugar de los excluidos ha de convertirse en experiencia de reivindicación, en intención de pregunta por las circunstancias e imposiciones que hacen indigna la vida y precarias sus aspiraciones. El estigma de los lugares constituye la corroboración de las fragmentaciones sociales que mantienen intacta la tensión entre los enriquecidos y los empobrecidos.

Una actitud de liberación parte de una pregunta liberadora donde la pedagogía nos posibilita diferenciar los fenómenos sociopolíticos de las situaciones

cotidianas que estos generan. El marginamiento de las condiciones de una vida digna en el pleno derecho a las oportunidades que restablecen las necesidades con las satisfacciones nos pone en situación de precariedad desde el precedente del estado de pobreza al que nos sometió la sociedad dividida en clases.

Estos eventos de la cotidianidad despiertan y acumulan sentimientos de angustia y zozobra que pueden desembocar en una reflexión más profunda y comprometida con la pobreza como un fenómeno heredado de la falta de voluntad política de los gobernantes.

Esta desigualdad social en el precedente de la humillación y el ultraje ha de serenarnos en las disertaciones y reelaboraciones que hacemos de nuestra historia, de tal manera que ofrezca la claridad de conciencia y acción para interrogar la complejidad del fenómeno, logrando superar la particularidad del padecimiento para comprenderlo en sus orígenes e implicaciones.

En esta opción, la pregunta es ruta de emancipación, disposición para soltar las ataduras que oprimen y constriñen en el silencio y la resignación. Insiste Freire en *Hacia una pedagogía de la pregunta* que “la existencia humana implica asombro, pregunta y riesgo. Y, por todo esto implica acción, transformación (...). Para mí, negar el riesgo es la mejor manera que se tiene para negar la propia existencia humana” (Freire, 1986)⁴.

Y en este sentido, la negación de la propia existencia humana implica desposeerla de su fundamento estético instalado en la capacidad creativa como metáfora transgresora.

La educación libertaria pone en acción esta metáfora frente a los parámetros coercitivos que limitan la capacidad pensante a ser un cubículo de respuestas.

Poner en entredicho esta teleología autoritarista es una de las grandes tareas educativas que instalan a la pregunta en un lugar de oposición a los estamentos y procedimientos punitivos que rigen a la sociedad de consumo.

No en vano asevera Freire que:

El autoritarismo que quiebra nuestras experiencias educativas, inhibe, cuando no reprime, la capacidad para preguntar. La naturaleza desafiante de la pregunta tiende a ser considerada, en la atmósfera autoritaria, como una provocación a la autoridad (Freire, 1986)⁵.

En este desarrollo reflexivo, la pedagogía ha de encontrar en la libertad la experiencia de la pregunta que nos pone en camino, como lo insinuaría Heide-

⁴ Disponible en: <http://nuestraescuela.educacion.gov.ar/banconderecursos/medias/docs/apoyo/apoyo.3pdf>

⁵ Disponible en: <http://nuestraescuela.educacion.gov.ar/banconderecursos/medias/docs/apoyo/apoyo.3pdf>

gger en su libro *Qué significa pensar* (1972), pero también en la pregunta para la experiencia de la libertad, la cual nos coloca en una palabra verdaderamente humana, es decir, una palabra ética, “una palabra responsable del otro, sensible a la voz del otro” (Mèlich, 2002, p. 19); una palabra en la pregunta por la vida en libertad, y en tal sentido, una palabra en la pedagogía de lo humano donde “la educación no se deja encerrar en los barrotes de la enculturación” (Mèlich, 1994, p.109) y en sus amenazas de adoctrinamiento y domesticación.

El maestro en deseo: una ruta para la utopía

Con estos referentes de búsqueda, donde la pregunta es, está y deviene en las actuaciones educativas que no se conforman con el catálogo de las respuestas, aparece una imagen pedagógica de gran potencia para la formación humana que se expone a la utopía desde una convicción ética: el deseo como aprendizaje de “esperar lo inesperado, lo imposible” (Mèlich, 2002, p. 143).

Es incuestionable que el deseo así entendido significa un malestar con la realidad y una expectativa con lo que no ha llegado. Un estado del que no se suelta la utopía:

Utopía significa negarse a aceptar las cosas tal como son (o como dicen que son), y luchar para que las cosas, los hechos, arrancándolos de su pastosidad, puedan llegar a ser otra cosa distinta. Y en esta posibilidad hay un compromiso ético. La utopía da (un) sentido a la vida (o se lo puede dar). Un sentido nunca definitivo, por supuesto. En todo caso, la utopía reclama que, incluso contra toda probabilidad, la vida pueda tener un sentido (Mèlich, 2002, p.144).

Así las cosas, las aspiraciones encuentran correspondencia con hallar lo inconcebible, lo impensable; aquello que se alberga en la esperanza de manera inconsciente, es decir, ante la llegada de lo inesperado se hace nítido el anhelo de su realización. El cumplimiento de la utopía como algo afortunado que se aprende en la inmediatez del acontecimiento como un deseo revelado.

Pero estos hallazgos son efectos del recorrido y el esfuerzo en el camino, en la pregunta como brújula de la existencia, como apropiación vital en dignificación de la experiencia en el mundo.

No hay duda, entonces, de que la existencia nos convoca a interrogar e interrogarnos en el despliegue de circunstancias y eventualidades que ponen en significado una misión constructora de mundo. Existir es habitar un espacio cósmico donde la vida misma es un interrogante a ser descifrado; una experiencia que atraviesa el cuerpo y lo pone en situación de palabra, de pensamiento y actuar, es decir, de corporeidad. En este precedente vital la pregunta es un compromiso con el camino, con su extensión y su profundidad, y en tal sentido, con el esfuerzo para poder transitarlo.

No hay vida sin camino como no hay camino sin pregunta. Los pasos son avanzadas y regresiones donde la pregunta misma se convierte en acontecimiento de la existencia.

No en vano, llegar a las respuestas es restringir la movilidad de las emociones y sentir que existe un lugar de llegada. Llegar es la finitud, el estado de disolución donde todo culmina; continuar es perseverar en la vida y asumirla como un reto para no desfallecer ante sus encantos: “hay que advertir que una relación educativa (y, por tanto, ética), desde el punto de vista de una filosofía de la finitud, es siempre una relación problemática (Mèlich, 2002, p. 51), un vínculo en interrogante, y por tal razón, un aprendizaje en la búsqueda y en la libertad de los hallazgos.

No obstante, esta relación educativa, y su fluctuante dinámica de acontecimientos y situaciones hacen digna y memorable la imagen del maestro en su imponderable expresión de amor y compromiso. Gustavo Dessal plantea en el prólogo de *El retorno del péndulo* (2014) que:

Un maestro es quien sabe conservar vivo el espíritu socrático de la pregunta, y su enseñanza consiste en darnos la mejor prueba de su amor: lograr que aprendamos la única lección magistral que nos pone en el camino de un saber verdadero, y que consiste en percatarnos de que ninguna palabra puede decir toda la verdad (Dessal, Bauman, 2014, p. 10).

Con esta claridad, la verdad vuelve sobre la imagen de proceso y construcción que tiene como génesis lingüística la pregunta y su compromiso de recorrer los senderos del conocimiento. La pregunta se origina en la sospecha con la vida misma, en la urgencia narrativa de reflejar la experiencia y hacer testimonio el acontecimiento; en el deseo de poner en lección los aprendizajes, en tanto acto de amor educativo.

Con estos hilos para el trenzado de un interrogante, o de una historia narrativa de la pregunta, se ponen en palabras las razones y sentidos que nos han condenado al paradigma de las cifras y las ganancias, y en igual intensidad, al paradigma del horror y el sufrimiento.

La pregunta cuenta con un significado político que hace de la palabra la emisaria ética por excelencia, es decir, es en el lugar discursivo de la pedagogía donde se gesta el tiempo de los liberados, de los que recuperan su palabra: “dar la palabra al sujeto secuestrado por el silencio al que el paradigma científico-técnico lo condena sin contemplaciones” (Dessal, Bauman, 2014, p. 11); dar la palabra en el amor, en su incondicionalidad para aceptar la diferencia, y en su coraje para vencer el riesgo del aislamiento. Es la palabra del maestro en pregunta y posibilidad de utopía.

Poder sentir la urgencia de este razonamiento es lo que permite que la educación sea pensada desde la verdadera convicción de que es en la unidad donde encontramos la principal divisa para la libertad, tal como fue afirmado por Simón Bolívar en la Carta de Jamaica (1815), y en este sentido, sumarnos al sentimiento pedagógico en su convencimiento donde “la valentía del amor se mide por su virtud para reconocer lo que en el otro se nos presenta bajo la forma de la diferencia, y aun así ser capaz de acoger esa otredad” (Dessal y Bauman, 2014, p. 11).

Estando en la otredad se puede entender también la emoción, comprensión y narrativa de la mismidad. Liberarnos del silencio y del sufrimiento al que nos condena el sistema es una condición de posibilidad para la transformación que nos pone ante el tiempo y el espacio de la pregunta y de su propósito pedagógico hacia la liberación; hacia el tiempo del maestro que tiende los puentes del diálogo, levanta las montañas de la esperanza y transita los territorios de la belleza del amor y la justicia.

Conclusiones

Resultaría paradójico, en una reflexión pedagógica que indaga por el sentido de la pregunta, apelar al sentido mismo como un criterio de definición que encuadra el hecho ético, estético y político de la pregunta. El mismo criterio concluyente parecería improcedente, toda vez que preguntar sugiere poner en perspectiva de sospecha las visiones epistemológicas que se instalan en la oficialidad de los estamentos, y las prácticas de sometimiento a que estos conducen, y por lo mismo, sería inconsistente asumir el formato de manuales o recetarios para desglosar unas pautas de conclusión donde se constriñen categorías en procesos de análisis resueltos.

Por el contrario, la pregunta, en primera instancia, constituye una reacción reflexiva a los parámetros y secuencialidades que restringen el lenguaje y sus manifestaciones socioculturales a través de la palabra en sus recorridos de oralidad y de escritura. Preguntar se arriesga, de esta manera, a un horizonte de nuevas apreciaciones y apropiaciones del pensamiento, esto es, de nuevas vivencias y motivaciones con el lenguaje: la vivencia de la realidad convertida en experiencia, en registro sensible donde el cuerpo se pone en acción, en duda, es decir, donde lo humano, en su complejidad envolvente de emociones y reflexiones, se emancipa de su resignación y actitud de obediencia desde su trascendencia a sujeto en despliegue de subjetividades con otros sujetos, o lo que es igual, en procesos de subjetivación de corporeidades.

Con esta premisa, es preciso advertir que la pregunta, como experiencia pedagógica de liberación, comporta un nivel de resignificación y recontextualización de los discursos y prácticas que se han movilizad

manera doctrinaria e ingenua; y al mismo tiempo, comporta nuevos sentidos de las respuestas desde la experiencia de encuentro y reconocimiento en el diálogo. Por ello, preguntar, más allá de pretender llegar a respuestas como resultados, intenta posibilitar el diálogo para comprender la relación de camino vital como un proceso, como un tránsito histórico donde se establecen vínculos con la memoria, pero, además, con las transformaciones que la sociedad reclama.

Por tal motivo, este campo de disertaciones alrededor de la pregunta y su lugar en los procesos de formación nos coloca en pregunta por el maestro en tanto sujeto político en despliegue de subjetividades en lo ético, lo estético y lo epistémico, desde la claridad inicial de que la subjetividad es, en tanto proceso de subjetivación que implica la relación con la otredad, el reconocimiento de la diferencia, la legitimación del otro y de lo otro desde el amor, es decir, el criterio de la unidad desde el convencimiento pleno de levantar la causa de la libertad y defenderla con honor y gloria.

Algo es cierto en su connotación de certeza con este proceso. Los retos pedagógicos del maestro han de trascender la mirada y los desempeños en la escuela; han de permitir comprender la educación más allá de las estructuras institucionales y de sus referentes teleológicos en términos de formar para responder a las exigencias competitivas del mercado. El deber con la educación es, entonces, un compromiso social y de vocación humanista donde todos los silenciados y arrinconados por el sistema estamos llamados a tejer y tejernos en los debates políticos que le dan a la pregunta su lugar de referente ético y estético para iniciar nuevas construcciones de conocimiento: construcciones para la libertad en una sociedad donde todos tengamos la palabra, y en tal perspectiva, el auténtico derecho a una vida digna y justa.

Referencias bibliográficas

Arcila, Claudia (2012). La pregunta: el primer paso en la búsqueda del conocimiento. En la tesis doctoral: Una mirada desde el prisma filosófico de José Ortega y Gasset a la imagen poética de Simón Bolívar en *Mi delirio sobre el Chimborazo*.

Bolívar, Simón. La carta de Jamaica. En http://biblioteca.ceditel.gob.ve/ABCD/bases/biblio/texto/bolivar_ideario_politico.pdf. Recuperado 2 de marzo de 2015. 16 horas.

Dessal, Gustavo Bauman, Zygmunt. (2014). *El retorno del péndulo*. México: Fondo de Cultura Económica.

Heidegger, Martin (1972). *¿Qué significa pensar?* Buenos Aires: Ed. Nova.

Onfray, Michel, (2000). *La construcción de uno mismo*. Buenos Aires: Libros Perfil.

Freire, Paulo (1986). La pedagogía de la pregunta. En: <http://nuestraescuela.educacion.gov.ar/banco-derecursos/media/docs/apoyo/apoyo03.pdf>. Recuperado el 4 de febrero de 2015. 21 horas.

Freire, Paulo. (1980). *La educación como práctica de la libertad*. México: siglo XXI Editores s.a.

Freire, Paulo. (1973). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI Editores.

Einstein, Albert (1949). ¿Por qué el socialismo? Disponible en <http://eumed.neto/textos/2004einstein-socialismo.htm>. Recuperado el enero 21 de 2015. 17 horas.

Mèlich, Joan Carles (1994). Del extraño al cómplice: la educación en la vida cotidiana. Barcelona: Editorial Anthropos.

Mèlich, Joan Carles (2002). Filosofía de la finitud. Barcelona: Empresa Editorial Herder, S. A.