

Aula-Calle

HACIA UN CURRÍCULO DISIDENTE PARA LA JUSTICIA SOCIAL*

Street-Classroom: Towards a dissenting curriculum for social justice

Aurines Torres-Sánchez, Ed.D., M.P.H.E.

Facultad de Educación
Universidad de Puerto Rico
Recinto de Río Piedras
aurines.torres@upr.edu

RESUMEN

Este artículo discute los lineamientos teórico-prácticos que se generaron de una investigación cualitativa que analizó los significados de las experiencias de aprendizaje de un grupo de voluntarios, llamados “ronderos”, que ofrecen servicios a personas sin hogar: un escenario de desigualdad y opresión. Observaciones participativas, espacios dialógicos y análisis de documentos recogieron las voces y prácticas de los voluntarios, que se tradujeron en seis categorías de análisis. Los desenlaces de las narrativas revelan que *Aula-Calle* es un espacio de formación alternativa transdisciplinaria desde donde los ronderos, como coactores, forjan la justicia social y la equidad en salud. Los lineamientos teórico-prácticos que se originaron contribuyen a la teorización y sistematización de un *currículo disidente* para la formación en justicia social que aplica a diversas disciplinas académicas y espacios no

* El presente artículo resume los hallazgos de la disertación doctoral de la autora: *Aula-Calle: Experiencia transdisciplinaria para la formación solidaria universitaria en valores y prácticas de justicia social y equidad en Salud*, presentada el 5 de mayo de 2016 en el Departamento de Estudios Graduados de la Facultad de Educación de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras. Dicha tesis está disponible en la base de datos ProQuest Dissertations and Theses Global (ID. 1802312448).

académicos. Los lineamientos que se discuten en este artículo se convierten en *carta de esperanza* para la lucha por una sociedad más justa y equitativa, una responsabilidad que trasciende las disciplinas.

Palabras clave: formación en justicia social, teorización curricular, investigación transdisciplinaria, pedagogía de las diferencias, educación liberadora

ABSTRACT

This article discusses the theoretical and practical guidelines generated from a qualitative research that analyzed the meanings of the learning experiences of a group of volunteers, called “ronderos”, offering community service to homeless people: a setting of inequality and oppression. Participatory observations, dialogic spaces and document analysis collected the voices and practices of the volunteers, which in turn were translated into six categories of analysis. The outcomes of the narratives revealed that *Street-Classroom (Aula-Calle)* is a transdisciplinary alternative space for the formation of the “ronderos” as co-actors forging social justice and health equity. The theoretical and practical guidelines originated from this research contribute to the theorizing and systematizing of a *dissident curriculum* for social justice that applies to diverse academic disciplines and non-academic spaces. The guidelines discussed in this article become a *letter of hope* in the struggle of a more just and equitable society, a responsibility that transcends disciplines.

Keywords: education in social justice, curriculum theorizing, transdisciplinary research, pedagogy of the differences, education for liberation

Recibido: 8 sep. 2016; Aceptación inicial: 6 feb. 2017; Aceptado: 28 jul. 2017

Cómo citar este artículo (estilo APA)/Citing this article (APA style):

- Impreso/Print: Torres-Sánchez, A. (2017). Aula-Calle: hacia un currículo disidente para la justicia social. *Cuaderno de Investigación en la Educación*, 32, 11-29.
- Digital: Torres-Sánchez, A. (2017). Aula-Calle: hacia un currículo disidente para la justicia social. *Cuaderno de Investigación en la Educación*, 32, 11-29. Recuperado de <http://cie.uprrp.edu/cuaderno/2018/01/18/aula-calle/>

■ Introducción

Una de las mayores preocupaciones de la comunidad internacional es la desigualdad social (OMS, 2011). Definidas como las diferencias que son evitables e injustas, las *desigualdades* comprenden uno de los determinantes sociales de mayor impacto en la salud

de las poblaciones. Esto ha generado un llamado al trabajo intersectorial a favor de la equidad y la justicia social en salud (OMS, 2011; WFPHA, 2012).

Este llamado es inherente al desarrollo y práctica curricular de los programas que forman a profesionales que inciden en la salud del pueblo. El camino hacia encarar este desafío educativo depende, en gran medida, de la creación de espacios pedagógicos desde donde los futuros profesionales puedan aprender a ejercer sus responsabilidades de forma crítica, sensible y solidaria con la justicia social junto a otros sectores de la sociedad.

En el contexto de la salud, sin embargo, la formación de profesionales aún se distingue por el uso del enfoque biomédico, que tiene su génesis en la filosofía cartesiana, que separaba cuerpo y mente (Ríos-Osorio, 2011). A pesar de que, por un lado, este enfoque aportó a mejorar la salud de las poblaciones (Libreros-Piñeros, 2012), por otro conllevó el “abandono del ser humano” como un todo y la institucionalización de una práctica en salud concentrada en la enfermedad, más que en el paciente (Ríos-Osorio, 2011).

Una de las principales críticas actuales a los currículos en salud es que ignoran las necesidades de la población como sociedad, pues fomentan una educación fragmentada, enfocada en teoría y conocimiento académico, apartada de la realidad y con poca reflexión acerca de la práctica social (Feo, 2008, p. 228). No obstante, la desigualdad no es un asunto individual, sino social, que no se puede comprender solo desde los saberes teóricos. Para que, con su esfuerzo, los profesionales de la salud contribuyan a disminuir los problemas de salud, deben tener una formación más reflexiva, afectiva, práctica y transformadora acerca de las desigualdades sociales desde el enfoque de la justicia social.

Desde mediados de siglo 20, se comenzaron a contextualizar unos avances sobre la concepción del proceso salud desde una perspectiva de la complejidad e interconexión de las realidades. Esto ha permitido que tengamos una comprensión más amplia y crítica de dicho proceso y de la desigualdad social. Sin embargo, a pesar de que estos avances han dominado el discurso, es evidente la dificultad de hacerlo realidad y de manera práctica en la formación de los profesionales de la salud (Libreros-Piñeros, 2012; Ríos-Osorio, 2011; Miranda & Yamin, 2008). Esto destaca la necesidad de que

se generen soluciones y propuestas curriculares que trasciendan los discursos reduccionistas y que pongan en perspectiva la complejidad en torno a asuntos de equidad y justicia social. La búsqueda de esta última es un trabajo que va más allá de la salud, pues atraviesa otras disciplinas, profesiones y esfuerzos de la sociedad civil.

Los trabajos pedagógicos recientes sobre transdisciplinariedad arrojan luz al camino, al fomentar propuestas teórico-prácticas para la formación en justicia social. Esta busca que la integración sea el objetivo de la educación y no simplemente una herramienta (Klein, 2006). Por tal razón, las fronteras disciplinarias desaparecen, y los conceptos atendidos pueden aplicar a diversas disciplinas o son comunes a ellas (Klein, 2006, p. 14). Es un conocimiento emergente generado por un proceso dialéctico que crea imágenes más complejas e integradas de la realidad (Libreros-Piñeros, 2012). Así, la transdisciplinariedad, como enfoque, permite construir espacios para generar soluciones a la complejidad de asuntos relacionados a la desigualdad social.

Una formación crítica en justicia social va a requerir la creación de currículos transdisciplinarios vivos, solidarios con la transformación social. Es imperativo, pues, proponer lineamientos teórico-prácticos que ayuden a los educadores comprometidos a guiar el desarrollo de estos. Me refiero a una práctica hacia la creación de “proyectos de posibilidad” (Pascual Morán, 2013), para forjar la emancipación de los estudiantes, comprometiéndolos como coactores en la lucha por una sociedad más justa y equitativa.

Aula-Calle: Lugar de encuentro transdisciplinario para la justicia social

En 2008 fui cofundadora de un programa de servicios para personas sin hogar (PSH). Este proyecto recluta voluntarios para brindar servicios nocturnos a personas que viven en las calles, uno de los sectores poblacionales más excluidos de la sociedad.

Al día de hoy se han creado varios grupos de voluntarios en diferentes partes de Puerto Rico que utilizan este enfoque de servicio. Uno de estos es *Recinto Pa' La Calle* (RPC), que brinda apoyo en un sector de San Juan. Entre ellos, los voluntarios se hacen llamar “ronderos”, en alusión a que hacen rondas para visitar a las PSH en los lugares donde pernoctan.

Los esfuerzos de los ronderos están centrados en las vivencias que van teniendo entre ellos y junto a las PSH. Semanalmente, los voluntarios comparten reflexiones en torno al impacto de estas experiencias en sus vidas; sobre todo, cuestionan los entendidos sociales que mantienen excluidas a las PSH. Estas características me brindaron la oportunidad de examinar mejor los alcances de la transdisciplinariedad como medio y fin para la formación y práctica de la justicia social y equidad, en un contexto real de desigualdad. A tales efectos, llevé a cabo un análisis de los significados de las experiencias de aprendizaje de los ronderos de RPC y su relación con valores y prácticas de justicia social y equidad. Esto me permitió generar y proponer cinco lineamientos teórico-prácticos que contribuyen a la teorización y sistematización de un currículo transdisciplinario para la formación alternativa en justicia social.

■ Revisión de literatura

Para que haya equidad en una sociedad, tiene que haber, de antemano, justicia social. Aunque ambas no son elementos absolutos, a mayor justicia social, mayor equidad. En el contexto de la salud, la equidad se refiere a que todas las personas tengan las mismas oportunidades para desarrollar y mantener su salud “a través de un acceso justo a los recursos sanitarios” (OMS, 1998, p. 17). Para que haya una mayor equidad sanitaria, es preciso que los esfuerzos de salud estén basados en un enfoque de derechos humanos (OMS, 2002) y, por tanto, de una puesta en práctica de la educación *en y para* los derechos humanos.

Como derecho universal, la salud contribuye a proteger la dignidad de todo ser humano y fomentar la “paz integral” de los pueblos. Para lograrlo, hay que vivir los derechos humanos en el escenario educativo, mediante la creación de espacios libres que combatan los “pensamientos únicos” y propicien estrategias cooperativas que busquen soluciones a los problemas que amenazan la paz de los pueblos (Xesús Jares, según citado en Pascual Morán, 2013).

El deber de todo ser humano es ejercitar, sostener y defender los derechos desde una conciencia de patria y humanidad. Entre esos deberes están la equidad y la solidaridad (Hostos, 1939). El educador es responsable de la formación moral social de sus

estudiantes; su fin es que estos cumplan sus deberes para con su patria y la humanidad, y que contribuyan a que la sociedad sea más armoniosa y justa (Pascual Morán, 1991).

La justicia social necesita de la educación en principios democráticos para promover el logro de las responsabilidades cívicas de cada ciudadano hacia su sociedad (Hostos, según citado en Rojas-Osorio, 2012). Más aún, esta posibilita la defensa de nuestros derechos y los derechos de los demás, en solidaridad. Se trata de una solidaridad crítica que promueve la cohesión social, lista para actuar en la protección de los grupos más desposeídos, orientada a educar y educarnos para el cambio social (Pascual Morán, 2013). La solidaridad, aquí, es coconspiradora de la democracia y se despoja del caparazón de la caridad.

Varios informes han demostrado que existe una relación directa entre la democratización de las instituciones y la mejora en el estado de salud (Besley & Kudamatsu, 2006; Ruger, 2005). Específicamente, Ruger (2005) sugiere que las democracias expanden los derechos y libertades; esto fomenta que las personas puedan tomar control sobre sus riesgos de salud y posibilita su participación en la búsqueda de soluciones colectivas a tales problemas. No obstante, la democracia requiere de intermediarios formativos.

Dewey (1916) identifica dos elementos clave de una sociedad democrática que deben reflejarse en la educación. En primer lugar, destaca la asociación humana, que se refiere al hecho de que todos y todas estamos vinculados, y que es necesario buscar los intereses que tenemos en común. El segundo es la libertad para interactuar entre los diversos grupos de la sociedad, que permite transformarnos unos a otros; crecemos, nos educamos, y así se fortalece la democracia.

Por todo esto, el acto emancipador y liberador debe tener como bandera la justicia social, enmarcada en una perspectiva de derechos humanos, democracia, solidaridad y responsabilidad ciudadana, todas integradas y en movimiento, en un ciclo desde donde generan y reciben un acto de humanismo vivo y en acción. Me refiero a un humanismo que implica un deber ciudadano para denunciar aquellas estructuras sociales que oprimen a unos grupos a través de la desigualdad y la explotación; y, a su vez, parar

trabajar por la justicia y liberación de unos, de otros y de todos, con la intención de preservar el sentido de permanente indagación sobre nuestro rol en el trinomio *ser humano-sociedad-cosmos*.

Este humanismo reconoce a la educación liberadora propuesta por Paulo Freire como medio fundamental para alcanzar el bien y la justicia social; se convierte, así, en herramienta emancipadora y de paz. Es una pedagogía crítica que reconoce que las cuestiones educativas no pueden atenderse fuera del contexto cultural, social y económico en el que se dan (Giroux, 2008). Por eso, se considera que el trabajo formativo va más allá de las aulas e instituciones educativas (Cruz-Ignacio, 2007).

Según algunos ronderos, en la educación que reciben impera un discurso fatalista, del “no se puede” y “no vale la pena”, acompañado de la memorización de contenidos para pasar exámenes. Esta es la “educación bancaria” que denuncia Freire (1970), en la cual se depositan contenidos que promueven un carácter pasivo y enajenante en los estudiantes con respecto a lo que ocurre a su alrededor. Por eso, no es de extrañar la falta de espacio al sueño y a la utopía, y la conversión de la educación en mero entrenamiento. Esto es contrario a la necesidad de formar sujetos críticos, con la capacidad de cuestionar los asuntos que limitan el avance de la salud para todos y todas. La educación para la liberación que propone Freire me da las herramientas teóricas y metodológicas para comprender mejor las realidades de aprendizaje que viven los ronderos en el escenario de desigualdad, tomando las realidades de su contexto.

■ Metodología

Esta investigación de corte cualitativo se inspiró en los fundamentos de la investigación-acción participativa crítica (IAPC) de Kemmis y McTaggart (2005), caracterizada por ser de naturaleza social, participativa, colaborativa, emancipadora, crítica, reflexiva y transformadora. Utilicé la IAPC de dos maneras: como proceso participativo y colaborativo junto a los ronderos entre ronda y ronda —cuyo espiral de ciclos estuvo definido por las rondas nocturnas que se llevan a cabo una vez en semana— y como plan para el acopio de información —lo que me permitió hacer mi propio análisis e interpretación de los resultados—.

El proceso de recopilación de información consistió de: observaciones participativas en diez rondas nocturnas y una reunión de cierre, participación en 11 espacios dialógicos (reflexiones post-ronda y reflexión de cierre), y revisión de cuatro documentos oficiales del grupo. Utilicé la triangulación metodológica para organizar las diversas fuentes de datos (Okunda-Benavides & Gómez-Restrepo, 2005).

La población de estudio estuvo constituida por los voluntarios integrantes de *Recinto Pa' La Calle (RPC)*: en su mayoría, estudiantes de programas de salud, como medicina, dental, salud pública y enfermería. RPC es un grupo autónomo no afiliado a la universidad donde estudian sus voluntarios, pero recibe apoyo técnico de la organización Iniciativa Comunitaria. Entre los servicios que los ronderos proveen están: limpieza de úlceras, reducción de daños, orientación y referidos a programas de vivienda y tratamiento, acompañamiento en salas de emergencia, artículos de higiene personal y alimentos livianos.

En este estudio, los ronderos llevaron a cabo todas sus actividades de servicio como de costumbre. Mi rol como investigadora participante se dirigió a insertarme en las dinámicas y procesos naturales de las rondas nocturnas durante diez semanas consecutivas. La naturaleza de la información que compartieron los ronderos en las reflexiones (espacios dialógicos), que acostumbran a hacer al final de cada ronda, fue producto de los procesos que veían entre ronda y ronda, entre ellos y con las PSH.

En el proceso de análisis e interpretación de la información recopilada, utilicé el modelo de Harry F. Wolcott (1994) y la estrategia de triangulación hermenéutica (Cisterna-Cabrera, 2005). La investigación contó con la aprobación del Comité Institucional para la Protección de Seres Humanos en la Investigación (CIPSHI) de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras.

■ Resultados

El desarrollo de lineamientos teórico-prácticos para la formación en justicia social y equidad surge a partir del análisis de los significados de las experiencias de los ronderos de RPC participantes. Ese análisis consistió de la interpretación de las narrativas organizadas en seis categorías: (1) Somos Similares, (2) Somos

Diferentes, (3) Somos Solidarios, (4) Rompemos relaciones de poder tradicionales, (5) Creemos y aspiramos a esto, y (6) Vale la pena las amanecidas.

Desenlaces de las narrativas

En general, el análisis de las categorías reveló que los aprendizajes de los ronderos, así como la forma de responder interna y externamente al contexto de desigualdad al cual están expuestos, son cónsonas con valores de justicia, ciudadanía democrática, cultura de paz y dignidad humana. Los principales desenlaces de este primer análisis se resumen en los siguientes anuncios.

Anuncio 1:

Las historias de la desigualdad callejera nos liberan de la historia única

En la exposición sostenida al escenario vivo, escuchar las voces de *la calle* una y otra vez se convierte en el mantra de la noche para los ronderos. Estos descubren que las PSH son igualmente vulnerables, y que comparten la naturaleza de *ser humanos* —“yo soy igual”. Ocurre un acto liberador, pues se dan cuenta que la “historia única” que les han vendido sobre la gente que vive en la calle (los diferentes deficientes distantes de la normativa) es falsa —“cuando uno entra en esto es que rompe con eso”.

Las historias son la entrada para comenzar a ver y comprender a las PSH desde las realidades de desigualdad de quienes viven en dicha condición; esto les permite conectarse en un plano de redescubrimiento de la igualdad humana —“ese sentido de igualdad es lo primero que uno rompe, no hay una diferencia”. Se comienza a acortar la brecha con esos *Otros* y *Otras* —“ver a la gente de la calle como gente”.

La presencia constante ayuda a visibilizar-nos y sensibilizar-nos. Esta sensibilización es el “movimiento emotivo y volitivo necesario para ver, sin autocensuras ni prejuicios, la verdad de la realidad de quien sufre” (Aranguren, 1997, p. 8).

Anuncio 2:

El encuentro con la diferencia des-igual me transforma en profecía

Paralelamente, las realidades que entran por la puerta de las historias inéditas les chocan a los ronderos porque son diferentes a

las propias —“tengo una cama que me espera y ellos están todos afuera”. Aquí hay un encuentro personal con el *no-yo* que vive la injusticia. Una cosa es percatarnos que somos iguales en dignidad humana, y otra, ver que somos diferentes en condiciones de vida.

Semanalmente, los ronderos experimentan el escenario crudo de la calle en un evidente nivel sensorial. Estos se convierten en testigos de la denegación de los derechos humanos (Reardon, según citado en Pascual Morán, 2013) de las PSH. Son experiencias sumamente dramáticas que alimentan su proceso reflexivo.

El encuentro con esta realidad incluye confrontarse ante el espejo personal, pues los ronderos descubren la desigualdad dentro de ellos y ellas, reflejo de la que hay afuera —“todavía no me saco el prejuicio de encima”. La diferencia va dejando de ser desajustada y deficiente porque, en el encuentro con la diferencia, “creamos conciencia de la subjetividad” (Gaztambide Fernández, 2010). Surge como profecía la desmitificación del *Otro extraño*, el abandonar algo de mí mismo cuando la desigualdad está en mí también. Esto contribuye al proceso de los ronderos saberse presentes en el mundo (Freire, 2006) —“los vamos a ver aunque el sistema... *whatever*”.

Anuncio 3:

Re-inventando una solidaridad amorosa y disidente como la calle

En sus reflexiones, los ronderos comienzan a cuestionarse sobre las fuerzas que mantienen en opresión a las PSH y las que no les permiten a ellos como estudiantes y colectivo avanzar la justicia social —“¿cómo lo logramos?”. Es decir, comienzan a identificar sus *situaciones límite* que, si se asumen de forma crítica, se perciben superables (Freire, 1993). Esto da cuenta de que los actos de solidaridad no pueden concebirse fuera de un proceso reflexivo acerca del contexto en que se dan y al cual responden.

Los ronderos crean una forma particular de declarar la solidaridad, una cultura que denuncia y reta la normativa de la ideología fatalista y de las estructuras opresoras que perpetúan el discrimin, la exclusión y la injusticia de los grupos más estigmatizados: la *diferencia des-igual*. La *solidaridad de la calle* es “relación y encuentro” de naturaleza humana (Buber, según citado en Aranguren,

1997), es un “acto de amor” que restaura nuestra humanidad y la verdadera generosidad (Freire, según citado en Darder, 2003).

Anuncio 4:

La calle se rescata como aula de sueños

En el escenario académico, los ronderos sienten rechazo de algunos facultativos por el trabajo que hacen en las calles. Estos resienten que la estructura de poder académica les subestime y no valide sus acciones humanitarias que contribuyen a adelantar la justicia social y la equidad en salud. Es la ideología fatalista que se transmite a través del escenario educativo —“tienen unos prejuicios y te los inculcan”. Es el “pragmatismo despreciativo” que predomina en la educación cuando esta se concentra en el entrenamiento técnico, que despolitiza la educación, mata el sueño y la utopía (Freire, 2006), y transgrede la vocación humana de “ser más” (Freire, 1970).

La postura de los ronderos es ejemplo de resistencia. La *Calle* se rescata como espacio de apoderamiento para lograr los sueños que la academia les niega. Para hacer justicia y equidad, no se pide permiso: se hace donde haya espacio para el diálogo y la acción transformadora, y ese lugar es *la Calle*. Es el desarrollo de la “paz positiva” que nos exige “asumir un giro paradigmático profundo ante toda acción de dominación y violencia, desde las relaciones interpersonales cotidianas” (Pascual Morán, 2013, p. 5).

Lineamientos teórico-prácticos para la formación en justicia social

La lucha por la justicia social y la equidad en salud apela a la naturaleza compleja en que se generan las relaciones humanas que provocan la ausencia de estos principios. Por lo tanto, los problemas de justicia social y equidad deben examinarse y atenderse de forma integral. Desde el contexto pedagógico, el enfoque transdisciplinario permite, según Klein (2006), atender estos asuntos porque la integración va más allá de ser una herramienta, hasta convertirse en fin de la educación: una sociedad más justa donde todos y todas disfruten de los derechos humanos, entre los que se encuentra la salud.

Este es un asunto pertinente a diversas disciplinas, como las ciencias sociales, las ciencias naturales y las humanidades, entre otras. Sin embargo, es un asunto que también trasciende

las disciplinas porque apela a la responsabilidad ciudadana de practicar una convivencia más armoniosa en sociedad. Adelantar la justicia social requiere de un trabajo colaborativo e inclusivo desde las diversas disciplinas, pero también desde y con los espacios de convivencia comunitaria. Todos participan en el desarrollo del conocimiento y el bienestar social. Si el desarrollo del conocimiento se circunscribe únicamente a las disciplinas se estarían ignorando los niveles de realidades de muchos sectores que son excluidos de la experiencia académica.

Precisamente, la transdisciplinariedad fomenta una dinámica desde donde emergen soportes que unifican e identifican “principios comunes” y formula un lenguaje común que facilita la cooperación e intercambio entre las diversas realidades (von Stillfried, 2007). Proponer una formación crítica en justicia social requiere de la creación de currículos transdisciplinarios vivos y solidarios con la transformación social. Este proceso debe trascender los espacios académicos y sus resultados deben aplicarse más allá de las disciplinas, en todos los niveles de realidades que existen al mismo tiempo (von Stillfried, 2007). Es asumir un currículo disidente de la hegemonía académica, pues, como afirma Gaztambide-Fernández (2010), resulta de “la intersección de procesos complejos culturales y geográficos, sociales y políticos, históricos y psíquicos” (p. 24).

Los desenlaces de las narrativas dan cuenta del carácter transdisciplinario de *Aula-Calle* como modelo alternativo de formación en justicia social y equidad en salud en espacios académicos y no académicos. Los esfuerzos de los ronderos son experienciales, y los temas y asuntos que se generan de la práctica son transversales, pues aplican a diversas realidades. Es decir, temas como los de desigualdad, discriminación, derechos humanos, solidaridad, democracia, poder y participación en la búsqueda de soluciones están centrados en el contexto de las experiencias y diversas realidades de los ronderos, junto a las experiencias y diversas realidades de las personas que viven la opresión social.

La experiencia de esta investigación me permite proponer algunos lineamientos teórico-prácticos que contribuyan a la sistematización de un currículo transdisciplinario para una formación alternativa y solidaria con la práctica de justicia social. La riqueza

de “saberes teóricos, reflexivos y prácticos” (Díaz Quero, 2001) que se desprenden de este estudio son profundas, complejas y abundantes. Los siguientes cinco lineamientos teórico-prácticos constituyen el fundamento para la teorización de lo que he llamado un *Currículo disidente para la justicia social*:

1. *La experiencia sostenida y sensorial en un escenario de desigualdad.*

La inmersión continua y sostenida en el contexto real de quienes viven la desigualdad nutre el aprendizaje y práctica de la justicia social. La dimensión sensorial de la experiencia debe manifestarse en estos escenarios, pues los sentidos nos ayudan a problematizar los matices y la crudeza de la desigualdad. Estos escenarios proveen la oportunidad de tener experiencias reales, cognitivas, afectivas y experienciales, así como oportunidades para comprometerse en la construcción y defensa de la dignidad y los derechos humanos (Pascual Morán, 2013).

2. *Humanizar-nos juntos en el contexto real de la desigualdad.*

Aprender y practicar la justicia social se alimenta del proceso de humanizarnos en el contexto real, en conjunto con quienes viven la desigualdad. Humanizar-nos significa ver-nos y validar-nos unos a otros; es desmitificar ese *Otro* desconocido, rompiendo con su historia única. Esto requiere de encuentros continuos con la diferencia matizados por el método dialógico propuesto por Paulo Freire. Me refiero a impulsar un proceso participativo, comenzando por lo que tiene sentido para los que participan y sus experiencias concretas. Así, esto fomenta un pensamiento auténtico (Pascual Morán, 2013).

El humanizar-nos, en este contexto, posibilita confrontar a los estudiantes con la desigualdad dentro de ellos mismos. Permite que estos descubran las mentiras sobre la desigualdad y conecten en un plano de re-descubrimiento de la igualdad y dignidad humana. Estos encuentros deben ser problematizados en un ambiente dialógico que promueva un clima de comunicación democrática y de descubrimiento permanente a favor del aprendizaje mutuo (Shor & Freire, 1987). Esto posibilita que comprendamos mejor nuestra “presencia en el mundo” y nos movamos de ser objetos a ser sujetos (Freire, 2006) en la lucha por la justicia social.

3. *La práctica de la solidaridad enseñada por el contexto de la diferencia des-igual.*

La Calle, como contexto de desigualdad, es donde se aprende a practicar la solidaridad amorosa y disidente. La solidaridad no puede enseñarse desde un acercamiento exclusivamente teórico, pues “la dialogicidad teórica coherentemente debe hacerse dialógica en la práctica a partir de una ‘pedagogía dialógica’, en el contexto de un ‘ambiente dialógico’ y mediante un ‘método dialógico’” (Shor & Freire, según citado en Pascual Morán, 2013).

La solidaridad amorosa deja que la sensibilidad aflore el “saborar la realidad” con las emociones, pero siendo reflexivos sobre los encuentros. Desde esa experiencia que es inacabada y emergente es que se re-inventa la solidaridad en el contexto de la *diferencia des-igual*. Esa re-invenición es continua, pues nos permite seguir viendo la solidaridad como posibilidad y como fuente de profecía.

4. *La lucha contra el poder opresor es inclusiva a todos los asuntos del contexto.*

Muchas veces, los esfuerzos por problematizar la desigualdad se limitan al contexto inmediato de los grupos más vulnerables a quienes dirigimos nuestros esfuerzos. Sin embargo, el currículo disidente debe ser sensible e inclusivo de los asuntos de poder que los estudiantes también van confrontando en su contexto personal más cercano. En *Aula-Calle*, los estudiantes problematizaban las relaciones de poder al interior de las estructuras académicas, al igual que las propias del contexto de las PSH. La atención a estos asuntos está relacionado con la posibilidad de combatir las *situaciones límite* que impiden la solidaridad. Quienes trabajan por la justicia social en el contexto comunitario pudieran confrontar situaciones similares (como podrían ser relaciones de poder opresivas al interior de los grupos o movimientos comunitarios). En estos casos el contexto personal inmediato también se convierte en contexto desigual.

La justicia social se aprende ejerciéndola y enfrentando todos los desafíos involucrados en el contexto de los estudiantes. Este es un asunto que tiene que ver con la pedagogía dialógica, la cual reconoce las intersubjetividades y el contexto de los estudiantes como parte del todo. Esto presenta un gran desafío, tanto a los



Figura 1. Currículo disidente para la formación en justicia social: Encuentro y relación entre los lineamientos teórico-prácticos que emergen de *Aula-Calle*.

educadores que practican en estructuras académicas tradicionales, como a quienes dirigen esfuerzos con las comunidades más vulnerables. Fomentar aprendizajes sobre justicia social sin politizar la propia educación y el sistema o cultura en la cual se convive los condena a perpetuar la opresión. El *Currículo disidente para la justicia social* debe ser inclusivo y asumirse desde la praxis transformadora para ser *la Calle* contra el poder opresor.

5. *Los asuntos que emergen del contexto des-igual requieren una pedagogía de las diferencias atravesada por una práctica reflexiva.*

Hay que dejar que los encuentros en el escenario des-igual hablen para que los asuntos que nos provoquen movernos a erradicar la desigualdad y la exclusión adquieran significado propio. Este contexto requiere de una “pedagogía de las diferencias en plural” para, “en lugar de pensar en los *diferentes*, lleguemos a internalizar las diferencias en reciprocidad, como aquellas alteridades e intersubjetividades de las cuales todas y todos como seres humanos estamos hechos” (Pascual Morán, 2014, p. 26).

Un currículo flexible pudiera inspirarse en los modelos *no técnicos*, los cuales se caracterizan por considerar el desarrollo del currículo como un proceso que evoluciona (Ornstein & Hunkins,

1993). Esta pedagogía de las diferencias no puede concebirse fuera de un proceso reflexivo consistente y sostenido que permita a los estudiantes hacer lectura de su mundo y ser protagonistas en la lucha por la justicia social.

■ Conclusión

El avance de la justicia social es uno de los mayores desafíos de nuestra época. Atender este tipo de desafío ético requiere de capacidades más amplias como las que provee el enfoque e investigación transdisciplinaria (CIRET, 2012). Esta permite una comprensión integral de la justicia social como fundamento de la práctica en los derechos humanos, incluida la salud.

La propuesta de *Aula-Calle* y los lineamientos teórico-prácticos que nacen de ella representan un espacio transdisciplinario del cual emergen las diferencias y los *diferentes des-iguales* libremente. Todo el que converge allí es “estudiante” y potencial actor-sujeto de cambio que actúa, desde la calle, sobre las injusticias y transgresiones a los derechos humanos. Es un vivero de justicia donde confluyen, también, la pluralidad y, así, el encuentro de fortalezas que se anuncia como posibilidad de transformación. El currículo que emerja de los lineamientos propuestos es disidente porque denuncia y se plantea como alternativa solidaria al currículo deficitario, reduccionista, fragmentado y mecanicista que imposibilita el movimiento hacia la justicia social.

Los resultados de este estudio están enmarcados en la experiencia de interactuar y brindar servicios en un escenario real de desigualdad. Los hallazgos pudieran adaptarse a cursos de aprendizaje en servicio e iniciativas en diversos escenarios comunitarios donde se trabaje con poblaciones discriminadas (entre estas, LGBT, migrantes, nativos, refugiados, sectores en pobreza) y educadores comprometidos con la educación liberadora. Aún queda por verse si los lineamientos teórico-prácticos aquí propuestos pudieran aplicarse a escenarios de trabajo fuera de contextos de desigualdad (como, por ejemplo, las clínicas y centros de tratamiento) o escenarios que no permiten mucho contacto humano (como las cárceles y hospitales psiquiátricos). Es, sin duda, un tema para futuras investigaciones transdisciplinarias.

Referencias

- Aranguren, L. A. (1997). Educar en la reinención de la solidaridad. *Cuadernos Bakeaz*, 22, 1-15. España. Recuperado de http://www.seleccionesdeteologia.net/selecciones/lilib/vol38/150/150_aranguren.pdf
- Besley, T. & Kudamatsu, M. (2006). Health and democracy. *American Economic Review*, 96(2), 313-318. Recuperado de <http://eprints.lse.ac.uk/33708/>
- [CIRET] The International Center for Transdisciplinary Research. (2012, 20 de octubre). La transdisciplinariedad, una nueva visión del mundo (C. Falla-Garmilla, Trad.). Recuperado de <http://nicol.club.fr/ciret/espagnol/visiones.htm>
- Cisterna-Cabrera, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria*, 14(1), 61-71.
- Cruz-Ignacio, G. (2007, 9 de noviembre). Pedagogía crítica: Utopía o realidad. Recuperado de <http://unserylanada.skyrock.com/1335133540-Pedagogia-critica-utopia-o-realidad.html>
- Darder, A. (2003). Teaching as an act of love: Reflections on Paulo Freire and his contributions to our lives and our work. En M. Baltodano y R. D. Torres (Eds.), *The critical pedagogy reader* (pp. 497-510). Nueva York / Londres: Routledge Falmer.
- Dewey, J. (1916). *Democracia y educación*. Nueva York: MacMillan Publisher.
- Díaz Quero, V. (2005). Teoría emergente en la construcción del saber pedagógico. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37(3), 1-19. Recuperado de <https://rieoei.org/RIE/article/view/2711>
- Feo, O. (2008). Neoliberal policies and their impact on public health education: Observations on the Venezuelan experience. *Social Medicine*, 3(4), 223-231. Recuperado de <http://www.socialmedicine.info/index.php/socialmedicine/article/view/272/516>
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Madrid, España: Siglo XXI.
- Freire, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza: Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Madrid, España: Siglo XXI.
- Freire, P. (2006). *Pedagogía de la indignación*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Gaztambide Fernández, R. A. (2010). Currículum y el reto de la diferencia. *Paulo Freire, Revista de la Pedagogía Crítica*, 9(8), 21-32.
- Giroux, H. (2008). Introducción: Democracia, educación y política en la pedagogía crítica. En P. McLaren y J. L. Kincheloe (Eds.),

- Pedagogía crítica: De qué hablamos, dónde estamos* (pp. 17-22). Barcelona, España: Editorial Graó.
- Hostos, E. M. de. (1939). *Tratado de moral. (Obras Completas, vol. XVI)*. La Habana, Cuba: Cultural.
- Kemmis, S. & McTaggart, R. (2005). Participatory Action Research: Communicative action and the public sphere. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (3ra. ed., pp. 559-603). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Klein, J. T. (2006). A platform for a shared discourse of interdisciplinary education. *Journal of Social Science Education*, 5(4), 10-18. Recuperado de <http://digitalcommons.wayne.edu/englishfrp/3>
- Libreros-Piñeros, L. (2012). El proceso salud enfermedad y la transdisciplinariedad. *Revista Cubana de Salud Pública*, 38(4), 622-628.
- Miranda, J. J. & Yamin, A. E. (2008). Educando a los futuros profesionales de la salud: Un reto para la salud y los derechos humanos en América Latina. *Revista Peruana de Medicina Experimental y Salud Pública*, 25(3), 302-8.
- Okunda-Benavides, M. & Gómez-Restrepo, C. (2005). Métodos de investigación cualitativa: Triangulación. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34(1), 118-124. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/806/80628403009.pdf>
- [OMS] Organización Mundial de la Salud. (1998). *Promoción de la Salud: Glosario*. Ginebra, Suiza: Autor. Recuperado de <http://apps.who.int/iris/handle/10665/67246>
- [OMS] Organización Mundial de la Salud. (2002, julio). *Veinticinco preguntas y respuestas sobre salud y derechos humanos (Serie de Publicaciones sobre salud y derechos humanos, núm. 1)*. Ginebra, Suiza: Autor. Recuperado de <http://apps.who.int/iris/handle/10665/42592>
- [OMS] Organización Mundial de la Salud. (2011). *Declaración política de Río sobre determinantes sociales de la salud*. Conferencia Mundial sobre determinantes sociales de la salud. Río de Janeiro, Brasil, 21 de octubre de 2011.
- Ornstein, A. & Hunkins, F. (1993). *Curriculum: Foundations, principles, and theory*. (2nd ed.). Boston, M.A.: Allyn & Bacon.
- Pascual Morán, A. (1991). El deber ciudadano y el derecho a la paz como fundamentos hostosianos en la reforma de la educación. *Pedagogía*, 26(3), 44-63.
- Pascual Morán, A. (2013). Educación en y para los derechos humanos y la paz: Principios y prácticas medulares. En G. Tosi, M. de N.

- Zenaide, A. M. Rodino y M. B. Fernández, *Cultura e educação em e para os direitos humanos na América Latina / Cultura y educación en derechos humanos en América Latina*. Paraíba, Brasil: Editora Universitária da Universidade Federal da Paraíba (UFPB).
- Pascual Morán, A. (2014). Apuntes y aportes para pensar y practicar una pedagogía de las diferencias. *Pedagogía*, 47(1), 10 - 30. Recuperado de http://revistapedagogia.uprrp.edu/wp-content/uploads/2015/10/vol47_01.pdf
- Ríos-Osorio, L. A. (2011). Una reflexión acerca del Modelo de Investigación Biomédica. *Salud Uninorte*, 27(2), 289-297.
- Rojas-Osorio, C. (2012). Eugenio María de Hostos and his pedagogical thought. *Curriculum Inquiry*, 42(1), 12-32.
- Ruger, J. P. (2005). Democracy and health. *QJM: An International Journal of Medicine*, 98, 299-304.
- Shor, I. & Freire, P. (1987). What is the dialogical method? En *A pedagogy for liberation: Dialogues on transforming education* (cap. 4, pp. 97-119). Westport, Connecticut: Birgin & Garvey.
- von Stillfried, N. (2007, mayo). What about transdisciplinarity? Its past, its present, its potential and a proposal. Recuperado de <http://www.metanexus.net/essay/what-about-transdisciplinarity-its-past-its-present-its-potentialhellipand-proposal>
- [WFPHA] World Federation of Public Health Associations. (2012). *The Addis Ababa Declaration on Global Health Equity: A Call to Action*. Ginebra: Suiza: Institute of Social and Preventive Medicine, University of Geneva.
- Wolcott H. (1994). *Transforming qualitative data: Description, analysis and interpretation*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.