**PEDAGOGÍA DE LA ESPERANZA Y SENSIBILIZACIÓN CON EL OPRIMIDO. UNA PROPUESTA DE INNOVACIÓN DOCENTE**

**PEDAGOGIA DA ESPERANÇA E CONSCIENCIALIZAÇÃO COM OS OPRIMIDOS. UMA PROPOSTA PARA A INOVAÇÃO DO ENSINO**

Alfonso Fernández-Arroyo López-Manzanares[[1]](#footnote-1)

Resumen

El trabajo presentado al *II Congreso Iberoamericano Nós Propomos!* se alinea con la reclama de cambios profundos en las estructuras enseñanza-aprendizaje y en el pensamiento orientador de una ciudadanía comprometida. En todos los niveles educativos, especialmente en las enseñanzas medias, se suele aplicar un lenguaje neutral y equidistante, limitador al repensar nuestras creencias más profundas, que son también carencias sociales. Partiendo del marco intelectual del pegagogo Paulo Freire nos planteamos el objetivo de innovar educativamente con enfoque geográfico-social para facilitar que, desde la escala local, se reconozca la perversidad manifiesta en la globalización, especialmente sobre el oprimido, y particularmente con el inmigrante. Los resultados obtenidos evidencian que de reformularse la representación docente, sin necesidad de eludir el currículo formal ni el marco legislativo, se puede generar empatía y sensibilización hacia problemáticas sociales perceptibles en el entorno más inmediato, con su consecuente proyección en otros momentos y lugares. En conclusión, cabe la esperanza de incidir desde el sistema educativo en un cambio social, ya no reflejo del mundo externo, sino como la materialización de un pensamiento crítico constituído como marco de percepción y acción desde el que expresarse, desarrollarse y hacer firme la convicción de un esquema de relaciones más justo y solidario.

Palabras clave

Pedagogía de la esperanza; enfoque geográfico-social; dialéctica opresor-oprimido; inmigración; aprendizaje servicio social.

Resumo

O trabalho apresentado no *II Congresso Iberoamericano Nós Propomos!* alinhe-se no apelo por mudanças profundas nas estruturas de ensino-aprendizagem e no pensamento que conduz uma cidadania comprometida. Em todos os níveis educacionais, principalmente no ensino médio e comum aplicar uma linguagem neutra e equidistante, limitando a crítica das crenças mais profundas, que também são deficiências sociais. Partindo do arcabouço intelectual do pegagogo Paulo Freire, estabelecemos o objetivo de inovar a educação com uma abordagem geográfico-social para facilitar, à escala local, o reconhecimento da perversidade manifestada na globalização, especialmente nos oprimidos, e particularmente no imigrante. Os resultados obtidos mostram que se a representação docente for reformulada, sem a necessidade de contornar o currículo formal ou o arcabouço legislativo, pode-se gerar empatia e consciencialização para problemas sociais perceptíveis no ambiente imediato, com sua consequente projeção noutros tempos e lugares. Em conclusão, há a esperança de influenciar a partir do sistema educativo com base numa mudança social, não mais um reflexo do mundo externo, mas um efeito da materialização de um pensamento crítico constituído num quadro de percepção e ação a partir do qual expressar, desenvolver e firmar a convicção de um esquema de relacionamento mais justo e solidário.

Palavras chave

Pedagogia da esperança; aprendizagem dialógica; dialética opressor-oprimido; Imigração; aprendizagem serviço social.

**Introducción**

Desde Platón hasta la configuración de los estados modernos y del Estado-nación, la educación se ha instrumentalizado para reproducir la conciencia que afiance las estructuras jerárquicas y el *statu quo*, neutralizando su potencial como “palanca de transformación social de primer orden” (Barreiro, 2010, p. 162). De ahí que el acto de educar y de educarse deba considerarse en estricto sentido un acto político, y no solo pedagógico (Freire, 2017). Ante lo penetrante de esta influencia que afecta a todas las fibras del carácter y del espíritu, “lo que puede hacer la enseñanza consciente, deliberada, es a lo más liberar las capacidades así formadas por su más pleno ejercicio; purgarlas de algunas de sus rudezas y proporcionar objetos que hagan a su actividad más productiva de sentido” (Dewey, 1998, p. 27). Asumir el sentido social de la educación conlleva concebir la enseñanza como “acción profunda a través de la cual se enfrentará, culturalmente, la cultura de la dominación” (Freire, 2012, p. 43).

De esta forma, Paulo Freire (2017) fundamenta su práctica pedagógica como forma de superar la ideología autoritaria que oculta la posibilidad de una práctica educativa que no sea distante o indiferente a “propósitos sociales y políticos”. En base a los valores progresistas que eluden el pragmatismo, “según el cual debemos adecuarnos a los hechos tal y como se están dando, como si no pudieran darse de otra forma” (Freire, 2012, p. 115), enseñar implica que los educandos se apropien de la significación profunda del contenido que se está enseñando. Y es en este contexto que el educador adquiere su función transformadora en la historia: “más que ser educando por una razón cualquiera, el educando necesita volverse educando asumiéndose como sujeto cognoscente, y no como incidencia del discurso del educador. Es aquí donde reside, en última instancia, la gran importancia política del acto de enseñar. Entre otros ángulos, éste es uno que distingue al educador o la educadora progresista de su colega reaccionario” (Freire, 2017, p. 66-67)[[2]](#footnote-2).

En base a lo anterior, la innovación docente es mucho más que una parte del ejercicio profesional educativo, implica replantear qué enseñamos y cómo lo enseñamos, así como la intencionalidad de seleccionar lo que debe permanecer oculto y lo que no. Innovar, por tanto, es una necesidad ética, en ningún caso neutral o carente de moralidad: “la verdadera innovación evita el cambiar por cambiar y busca *el cambio* [énfasis añadido], la consolidación de nuevas situaciones” (Abal, 2015, p. 12). A tal fin, la innovación requiere investigar, profundizar en los fundamentos teóricos posibilitadores de un pensamiento crítico y reflexivo con voluntad de cambio, así como su vinculación con la práctica docente; precisa valorar un contexto de intervención para trascender los límites de la disciplina o área de conocimiento desde el que se promueve la renovación pedagógica del proceso enseñanza-aprendizaje.

En el caso de las ciencias sociales, innovación e investigación destacan como procesos clave para dar respuesta a problemas y situaciones reales (Rodríguez-Domènech, 2012). Concretamente, en el campo de la Geografía, y particularmente en el ámbito de la educación escolar, la conexión entre contenidos temáticos y problemáticas socioespaciales se hace evidente, posibilitando el desarrollo de habilidades discriminadas con la búsqueda de competencias básicas exigidas en el currículo formal. Algunos autores reclaman la recuperación de una Geografía “con rostro humano” frente a una Geografía que ha preferido hacer primero y, luego, reflexionar sobre lo realizado, creyendo que este era el procedimiento correcto (Rodríguez, 2000). En este camino, obviar la parcialidad de fuerzas que deciden los temas a tratar nos hace cómplices de convertir la escuela en “escuela profesional” (García, 2005, p. 145), con vocación profesionalizante, incidiendo en esa “normalización de lo anormal” (Candela, 2018, p. 134).

Con el objetivo de despertar el espíritu crítico, la empatía y el respeto por la diferencia, desde el ámbito educativo, concretamente el de la Educación Secundaria Obligatoria en España, durante el curso 2020/2021 se llevó a cabo una práctica docente innovadora, desarrollando una metodología de Aprendizaje Servicio (ApS) que tenía como referente al *Proyecto Nós Propomos!* en cuanto al interés por conectar el aula con lo que hay fuera de ella, transitando del conocimiento a la acción (Rodríguez-Domènech & Claudino, 2018). Desarrollar la síntesis de los fundamentos teóricos, procesos y resultados obtenidos con este ejercicio es el objeto del presente trabajo, base constitutiva de la comunicación presentada al *II Congresso Iberoamericano Nós Propomos!* De esta forma, la asignatura de Geografía adquirió utilidad social, movilizando representaciones previas y significativas para la toma de conciencia, creando las condiciones para una experiencia educativa interesante, sin manipular los itinerarios educativos, pero fomentando la participación activa del alumnado, núcleo de esa “ciudadanía territorial” ─equiparable a la idea de “comunidad de aprendizaje” que desarrolla Paulo Freire─ que accede así a niveles más complejos e integrados de desarrollo cognitivo y moral (Claudino & Mendes, 2021).

En base a nuestra experiencia en el ámbito educativo español, el *cambio* originado con este modelo de educación basado en una “Pedagogía de la Esperanza y Sensibilización con el Oprimido” (PEySO) radicó en despertar conductas y sentimientos adormecidos entre algunos miembros de la sociedad. Una sociedad constituida por individuos hábilmente desarticulados y, por lo general, con dificultades para empatizar con los problemas del “otro”, en particular con los más débiles y desfavorecidos por los efectos perversos de la globalización (Santos, 2001). Es esa interdependencia entre lo social y lo espacial lo que hace que el desarrollo de una perspectiva geográfico-social sea un aspecto clave en el actual contexto de “glocalidad” que define múltiples realidades localizadas sometidas por una misma razón globalizadora (Benko, 2000; De Sousa, 2003).

Desde nuestro punto de vista, el sentido crítico que adquiere la trialéctica Geografía-innovación-educación nos invita a aprender-enseñar construyendo, a evitar reproducir lecturas preconcebidas por ese sistema educativo decimonónico que define la escuela actual según los principios que orientaron la construcción del Estado-nación liberal, evidentemente enfrentados con los valores de una educación activa, solidaria y favorable a la participación social (Claudino, 2015). Es esta relectura del papel de la Geografía en la educación lo que abordamos aquí, evitando caer, por un lado, en la ilusión idealista que presta a la educación una fuerza que no tiene y, por el otro, en el objetivismo mecanicista que le niega todo valor antes de la revolución (Freire, 2017). De lo que trata la innovación con enfoque geográfico basada en el proceso educativo PEySO es de regeneración pedagógica, de cambio, de cuestionar los dilemas educativos actuales para adscribirnos a los “paradigmas educativos disidentes que coinciden en afirmar que la educación es una actividad profundamente política y ética, ligada a un compromiso consciente con la comunidad a la que aspira servir” (Abal, 2015, p. 9).

**Fundamentación teórica de una pedagogía de la esperanza con enfoque geográfico-social**

La Geografía destaca por su valor para fomentar la abstracción y el intercambio constante de pensamientos con “los otros”, permitiendo de tal manera descentramos y asegurar la posibilidad de coordinar interiormente las relaciones que emanan de puntos de vista distintos (Piaget, 2009). Es la capacidad de pensar en lo posible, y no solo en lo fáctico, lo que demuestra inteligencia, comprendiendo, por ejemplo, la concreción socioespacial de aspectos tan abstractos como la tasa de migrabilidad. Por ello, la Geografía rebosa potencial para acercarse a realidades ajenas y desconocidas mejorando el proceso de “maduración” mediante la construcción de un “área de desarrollo potencial” favorable al desarrollo mental general (Vygotski, 1984). Nosotros pensamos que si ese acercamiento se produce desde un enfoque geográfico-social a situaciones de injusticia o desigualdad estaremos participando, además, en la construcción de un *área de desarrollo moral potencial*.

Lo anterior nos remite a los postulados estructuralistas que entienden moralidad como “«adquisición» de principios morales autónomos”, centrados en la interacción social; todo ello fundamentado en el concepto clave de “justicia”, o de “comunidad justa”, acuñado por Laurence Kohlberg, por el que acceder a un estadio de desarrollo “post-convencional” al que no siempre se llega por el mero hecho de ser adulto. De acuerdo con Palomo (1989, p. 80), el objetivo es “provocar un cambio, a mejor, en el razonamiento moral, así como posteriores cambios de conducta”. Con este propósito, el “entorno” o “ambiente social” siempre adquiere gran relevancia, según la hipótesis por la que el desarrollo se produce fundamentalmente a través de los efectos que la conducta del sujeto tiene sobre la realidad. Para Bandura (1982, p. 215): “según el punto de vista del aprendizaje social, los resultados de las acciones propias no constituyen la única fuente de conocimiento […], la observación de los efectos producidos por las acciones de otro proporciona una comprobación de los pensamientos propios”.

Todo ello nos lleva a considerar la fuerza del aprendizaje dialógico, situando en el centro “la comunicación” al establecer una relación de igualdad y no de poder entre educando/a, educador/a y sociedad, “lo que significa que todas las personas tienen conocimiento que aportar, reconociendo así, la inteligencia cultural de todos los humanos” (Álvarez; Gonzáles & Larrinaga, 2013, p. 211). Lo que promueve esta visión freiriana de la educación con “el objetivo de la acción dialógica es siempre desvelar la verdad, interaccionando con las otras personas y con el mundo” (Aubert *et al*., 2010, p. 124-125); siendo clave el enfoque geográfico para superar la “acomodación y la inmovilidad por la comprensión del significado profundo de la presencia del hombre y de la mujer en la historia, en el mundo. En el mundo a ser recreado siempre como condición para ser mundo y no un puro soporte sobre el cual posarse” (Freire, 2017, p. 215).

Es así como nos aproximamos desde la Geografía a una *pedagogía de la esperanza*, instrumentalizando la educación como “práctica de la libertad” para establecer el vínculo crítico y amoroso del que carece el individuo que teme una convivencia auténtica y duda de sus posibilidades para transformar la sociedad en una unidad social cooperadora (Freire, 2009). En esta línea, nuestra práctica docente se fundamenta en una “ecología de saberes”, en su “traducción intercultural”, en la búsqueda de un “conocimiento-emancipación” (De Sousa, 2003; 2006) necesario para contrarrestar la racionalidad hegemónica que regula nuestra conciencia y los hábitos alimentados desde los centros de poder y del conocimiento que imposibilitan un pensamiento liberador y reproducen una *sociedad desescolarizada*: “no podemos iniciar una reforma de la educación a menos que entendamos primero que ni el aprendizaje individual ni la igualdad social pueden acrecentarse mediante el ritual de la escolarización. No podremos ir más allá de la sociedad de consumo a menos que entendamos primero que las escuelas públicas obligatorias reproducen inevitablemente dicha sociedad, independientemente de lo que se enseñe en ellas” (Illich, 2012, p. 53).

Desde un punto de vista teórico ─el desarrollado con la investigación que precede la innovación docente─, trabajar la *dialéctica concientización-acción* mediante la práctica educativa de la Geografía revela en sí mismo una intencionalidad emancipadora que, con la adaptación del método pedagógico Paulo Freire al contexto actual, resulta ser un hecho innovador o de *cambio*. Sobre todo, cuando sabemos que son malos tiempos para el pensamiento crítico y que, como afirma el profesor Pep Aparicio, miembro de *El Instituto Paulo Freire de España*, durante todos estos años, en este país, las profesoras y profesores de educación “han sido incapaces de leer a Paulo Freire” (Cruz, 2021).

Los fundamentos teóricos someramente esgrimidos conducen el armamento metodológico del proceso enseñanza-aprendizaje como “unidad dinámica y dialéctica” entre revelación de la realidad y acción transformadora de la misma: “solamente en la comprensión dialéctica, repitamos, de cómo se dan conciencia y mundo, es posible comprender el fenómeno de la introyección del opresor por el oprimido, la «adherencia» de este o aquel, la dificultad que tiene el segundo para localizar al primero fuera de sí mismo, oprimido” (Freire, 2017, p. 130). Por ello, desde la escuela adquirimos el deber de promover la utopía y la esperanza, animando a avanzar hacia algo lejano y desconocido para la mayoría social: “el conocimiento poderoso, aquel que abre posibilidades de emancipación social, es el que habilita para pensar más allá de las realidades inmediatas” (Tarabini, 2020, p. 150). Según este pensamiento opuesto a una pedagogía mecanicista, dogmática y autoritaria, cuando no sectaria, se plantea lo siguiente:

“si a las grandes mayorías populares les falta una comprensión más crítica del modo como funciona la sociedad, no es porque sean naturalmente incapaces, sino por causa de las condiciones precarias en que viven y sobreviven, porque hace mucho que se les prohíbe saber; la salida es la propaganda ideológica, la «esloganización» política y no el esfuerzo crítico a través del cual hombres y mujeres van asumiéndose como seres curiosos, indagadores, como sujetos en proceso permanente de búsqueda, de descubrimiento de la *raison d’être* de las cosas y de los hechos” (Freire, 2017, p. 132).

**Aplicación metodológica y etapas del proceso educativo PEySO**

La finalidad del proceso educativoPEySO trata de conectar la acción cultural de la “comunidad de aprendizaje” ─constituida por el alumnado al que se dirige la acción educativa, así como por su entorno geográfico y social─ con la acción política de un Aprendizaje Servicio Solidario (ApSS), corroborando que “la creciente autonomía de los adolescentes permite llevar a cabo proyectos algo distantes de la escuela, advirtiéndose además que esta etapa vital es especialmente propicia para desarrollar el compromiso social, la responsabilidad ciudadana y estimular la adopción de actitudes sociales solidarias” (Abal, 2015, p. 24). Si bien es cierto que el Aprendizaje Servicio (ApS) se viene promoviendo desde hace tiempo, ha sido en los últimos años cuando se ha popularizado en países como Argentina, Holanda o Estados Unidos “al comprobar sus resultados positivos, tanto en términos de éxito académico, compromiso social y personal, como desarrollo profesional” (Rodríguez & Ordóñez, 2015, p. 331).

En nuestro caso, los principios de la metodología ApSS se sustentan en el valor de la solidaridad, distinguiéndose de otras propuestas metodológicas de ApS en tres aspectos fundamentales, según Abal (2015, p. 17): “el protagonismo estudiantil en todas las fases del proyecto”; “la articulación de los aprendizajes curriculares con el servicio solidario”; y “la organización de actividades solidarias sobre necesidades reales y sentidas por las comunidades”. La consecución de tales criterios se logra a través de un proceso educativo, de duración variable e indeterminada, que sobrepasa la programación didáctica de sesiones en el aula, diferenciándose tres fases desarrolladas con el plan de trabajo ─percepción, vivencia y representación─ precedidas por una fase preliminar de acceso a los contenidos formales de la asignatura (tabla 1).

Concretamente, en una *fase preliminar*, en el aula, se plantearon los contenidos relativos al tema de la inmigración: diferenciación de conceptos como emigrante, inmigrante y refugiado; causas y tipos de migraciones; indicadores como el saldo migratorio, la tasa de migrabilidad o de migración neta, entre otros; tipos de movimientos migratorios, etc. En esta etapa de trabajo, posible de desarrollar en una o dos sesiones, la *metodología expositivo-dialógica* se combinó con el “aprendizaje dialógico”, siendo el grupo-clase el que determinó las variables contextuales del problema según experiencias, creencias y visiones prefiguradas, elaborando un mapa conceptual relativo a las consecuencias positivas y negativas que conlleva la llegada de inmigrantes al espacio vivido del alumnado: regional, urbano, comunitario.

Tabla 10. Plan de trabajo y etapas del proceso educativo PEySO.

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| **Etapas** | **Hilo conductor** | **Actividad** | **Organización** | **Sesiones** |
| *Fase preliminar* | Conceptualización y contexto | Visiones preconcebidas:  mapa conceptual | Grupo-clase | 1-2 |
| *Fase de percepción* | Aproximación al problema:  Inmigrantes y refugiados | Toma de contacto:  Acceso a casos reales | Comunidad de aprendizaje | 2-3 |
| *Fase de vivencia* | Empatía y concientización:  El problema no me es ajeno | Entrevista-investigación:  Recoger un testimonio del entorno social | Trabajo individual / Comunidad de aprendizaje | 1-2 |
| *Fase de represen-tación* | Visibilidad del problema:  #YoConozcoAunInmigrante | Acción para el cambio:  Posicionamiento en RR.SS. | Trabajo Individual / Comunidad de aprendizaje | 1-ꚙ |

Fuente: Elaboración propia.

En una segunda fase, la *fase de percepción*, se procuró un acercamiento a la realidad del problema. La actividad planteada en este caso tenía como objetivo aproximarse a la experiencia de aquellos que encarnan la dialéctica opresor-oprimido, accediendo al relato del viaje físico y emocional de la persona migrante, sin tamices, conociendo la casuística particular de quien tenemos delante, percibiendo su dolor, sus anhelos, la esperanza. Para ello se recurriría a una plataforma de movilización social como Cruz Roja, considerando su experiencia internacional en la inclusión del inmigrante. El alumnado, en contacto con la realidad del inmigrante, constituido ahora como “comunidad de aprendizaje”, adquiriría conciencia sobre su servicio social: hacer resonar la palabra del que no tiene voz. La dificultad para desarrollar esta práctica con normalidad en el contexto de crisis sanitaria por coronavirus (COVID-19) obligaría a que se recurriese a otro tipo de fuentes, en este caso indirectas, fundamentalmente notas de prensa que detallaban a diario la casuística de un problema global: el caso de los menores no acompañados en la frontera de EE.UU. con México; la denuncia de ONGs por el incumplimiento sistemático de los Derechos Humanos por parte de la Unión Europea y de países como España; la manipulación del tema migratorio en los *mass media*; la difusión de bulos por colectivos racistas; etc.

La segunda fase, *fase de vivencia*, se estructuró en dos momentos diferenciados según la metodología *flipped classroom*, planteando la transferencia del proceso enseñanza-aprendizaje fuera del aula, al entorno familiar y social. En un primer momento, el alumnado desarrolló un trabajo de “investigación” cualitativa por el que, mediante entrevistas, se recogía el testimonio directo, preferentemente, de alguien que en algún momento de su vida tuvo la necesidad de emigrar o que, de facto, se consideraba inmigrante en el momento de la investigación. De esta forma, cada educando y educanda accedía a la idiosincrasia de un sujeto cuya vinculación fraternal o sincera facilitaba la comprensión no mediada del inmigrante, empatizando con sus anécdotas y valorando las consecuencias reales de su condición. Un segundo momento, esta vez en el aula, sirvió para intercambiar los resultados obtenidos por la comunidad de aprendizaje. Las experiencias e impresiones se contrastaron mediante un proceso de “traducción intercultural”, desplazando la realidad del inmigrante a la escuela, transformando la percepción en vivencia, propiciando la toma de conciencia o concientización colectiva del problema.

En una tercera fase, *fase de representación*, se valoró el interés estratégico de las redes sociales más populares entre los jóvenes ciudadanos que se sirven de ellas para establecer su *feedback* con su comunidad y con la sociedad en general. Concretamente, se exploró el potencial de la red social *Twitter* para la comunicabilidad de los resultados, utilizando la etiqueta: #YoConozcoAunInmigrante. El despliegue de la concepción del problema, una vez contextualizado e interiorizado como propio, transformaría la mera representación en acción, pues la exposición sencilla de esa experiencia no solo involucraría al entorno familiar, social y educativo sino que, además, serviría para reproducir un relato transparente, desinteresado o poco sospechoso, producto de una mirada virtuosa, aún sin corromper, desde los ojos inmaduros de la “ciudadanía territorial”. Su visión del problema, expuesta a la opinión pública en un medio digital, trascendería el espacio y el momento de la acción, desencadenando el potencial transformador de la Geografía y la capacidad de cambio de la educación, mereciendo la felicitación del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR) en España, así como su agradecimiento por la iniciativa solidaria y por la participación en otro evento relacionado ─*Loco Festival de ACNUR*─, añadiendo: “¡Y qué importante es integrar en nuestra sociedad a las personas refugiadas! Especialmente concienciar a las nuevas generaciones” (figura 1).

Figura 1. Mensaje del Comité español de ACNUR en respuesta a los comentarios de la comunidad de aprendizaje en la red social Twitter

Interfaz de usuario gráfica, Texto, Aplicación

Descripción generada automáticamente

Fuente: #YoConozcoAunInmigrante. Twitter.

**Resultados y conclusiones**

La propuesta educativa “Pedagogía de la esperanza y sensibilización con el oprimido” posibilita su aplicación en relación con multitud de temas de interés geográfico relacionados con diferentes tipos de procesos sociales, abriendo “ventanas” de oportunidad que posibilitan que los adolescentes, ajenos a problemáticas de gran calado y trascendencia social, se aproximen a formas de mirar y entender el mundo que en otros ámbitos le son privadas. Entrenar la empatía y la solidaridad promoviendo, en todo caso, la consciencia sobre la posibilidad de avanzar hacia la transformación social es uno de los resultados más destacable de este proceso educativo. Concretamente, después de la experiencia de enseñanza-aprendizaje descrita, pudimos percibir un mayor desarrollo y madurez entre el alumnado a través de su capacidad de argumentar las causas y consecuencias de los movimientos migratorios.

Comprobamos que las imágenes estereotipadas que emanan de los libros de texto eran sobrepasadas por una visión holística, pero a la vez centrada, de la multiplicidad del problema estudiado. De forma generalizada se superó el ideario concebido desde una posición de superioridad, asumida y revelada con una evaluación inicial en la que el rechazo y la desconfianza hacia la idea del inmigrante era la nota dominante. Como ha constatado el *Observatorio Español de Racismo y Xenofobia*, la falta de compromiso educativo y social ha venido alimentando un ideario promovido por la extrema derecha que durante los meses de marzo y abril de 2021 ─periodo en el que se desarrolló el proceso educativo PEySO en el aula de un pequeño colegio español─, aumentó un 22% los contenidos de odio en las redes sociales contra los menores migrantes (EFE, 2021).

En síntesis, la innovación docente planteada nos permitió profundizar en el sentido transformador de la educación e incidir en la capacidad de cambio social de una *pedagogía de la esperanza y sensibilización con el oprimido*, trabajando dialécticamente, sin salirnos de los márgenes de nuestra profesión, en torno a nociones con un trasfondo político y ético, tales como: centro-periferia, Norte-Sur, opresor-oprimido. El vasto soporte teórico sobre el que se edifica este proceso educativo nos ha brindado esa oportunidad, relacionando los contenidos de la asignatura de Geografía en la que se imparte el tema de “la población mundial y las migraciones”, consiguiendo, además del logro de los objetivos y la capacitación del alumnado en competencias clave, un desarrollo moral y humanístico que trasciende el propio ámbito escolar y curricular de la disciplina.

El proceso educativo PEySO enriquece la historia de las “luchas sociales” que se vienen introduciendo en la escuela y en el mundo académico en general, prendiendo una mecha que, con el uso de las redes sociales, no tiene por qué apagarse con la temporalidad efímera de las sesiones en clase; con la esperanza de que el presente trabajo aliente la reproducción de esta iniciativa o proyectos similares con voluntad de cambio, en otras escuelas, territorios y comunidades de aprendizaje. Con la pretensión de impulsar lo que ya ha adquirido vida propia, en tanto que alumnas y alumnos comprometidos, así como cualquier otro sujeto interpelado, pueden en cualquier momento reactivar el diálogo abierto a una “ecología de saberes”, integrador del saber popular y académico, avanzando en la *dialéctica concientización-acción* que culmina con un aprendizaje servicio social desde la empatía con el inmigrante; con la esperanza generada por una comunidad de aprendizaje: “esperanza, almas que antes tenían simplemente prohibido hablar ahora gritan y cantan, cuerpos que tenían prohibido pensar discursean y rompen las ataduras que los aprisionaban” (Freire, 2017, p. 211).

**Referencias bibliográficas**

ABAL, I. Aprendizaje servicio solidario: una propuesta pedagógica innovadora. *Revista Iberoamericana de Aprendizaje y Servicio*, Barcelona, n. 2, p. 3-32, 2015.

ÁLVAREZ, C.; GONZÁLEZ, L. & LARRINAGA, A. Aprendizaje dialógico: Una propuesta de centro educativo para la inclusión. *Tabanque. Revista pedagógica*, Valladolid, n. 26, p. 209-224. 2013.

AUBERT, A., *et al*. *Aprendizaje dialógico en la Sociedad de la Información*. Barcelona: Hipatia Editorial. 2010.

BANDURA, A. *Teoría del Aprendizaje Social*. Madrid: Espasa-Calpe. 1982.

BARREIRO, H. La educación como cuestión de Estado: de Platón a la ilustración francesa. Historia de la Educación. *Historia de la Educación. Revista interuniversitaria*, Salamanca, n. 6, p. 161-169. 2010.

BENKO, G. La recomposición de los espacios. *Geographicalia*, Zaragoza, n. 38, p. 3-10. 2000.

CANDELA, P. El lastre de las desigualdades de género en la educación y el trabajo: jóvenes castellano-manchegas atrapadas en la precariedad. *Sociología del Trabajo*, Madrid, n. 92, p. 125-146. 2018.

CLAUDINO, S. Construir un currículum con las personas, los derechos y los lugares olvidados. Retos para las ciencias sociales en el siglo XXI. In: HERNÁNDEZ, A. M., GARCÍA, C. R. & DE LA MONTAÑA, J. L. (Ed). *Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro: recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas*. Badajoz: Universidad de Extremadura/Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales (AUPDSC), 2015, p. 67-80.

CLAUDINO, S. & MENDES, L. Project “We propose!” Territorial citizenship and curricular innovation in Portuguese geographical education. *Didáctica Geográfica*-Asociación Española de Geografía, Madrid, n. 22, p. 47-71. 2021.

CRUZ, M. Paulo Freire ante las nuevas (y las viejas) opresiones. *El Salto -Edición general- Educación*, Madrid, May. 2021. Disponible en: <https://www.elsaltodiario.com/el-rumor-de-las-multitudes/paulo-freire-ante-las-nuevas-(y-las-viejas)-opresiones>. Acceso en: 16 may. 2021

DE SOUSA, B. *Crítica de la razón indolente. Contra el desperdicio de la experiencia. Para un nuevo sentido común: la ciencia, el derecho y la política en la transición paradigmática*, v. I. Bilbao: Desclée de Brouwer. 2003.

DE SOUSA, B. *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social*. Buenos Aires: CLACSO. 2006.

DEWEY J. *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. Madrid: Ediciones Morata. 1998.

EFE. Aumentan los mensajes de odio en redes contra los menores migrantes. *Agencia EFE*, Madrid, May. 2021. Disponible en: <https://www.publico.es/sociedad/menores-migrantes-aumentan-mensajes-odio-redes-menores-migrantes.html>. Acceso en: 13 may. 2021.

FREIRE, P. La educación como práctica de la libertad. Madrid: Siglo XXI editores. 2009.

FREIRE, P. *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI editores. 2017.

FREIRE, P. *Pedagogía del oprimido*. 2. ed. Madrid: Siglo XXI editores. 2012.

GARCÍA, M. D. Enfoques críticos y práctica de la Geografía en España. Balance de tres décadas (1974-2004). *Documents d`Analisis Geográphica*, Barcelona, n. 45, p. 139-148. 2005.

ILLICH, I. *La sociedad desescolarizada*. Buenos Aires: Ed. Godot. 2012.

PALOMO, A. M. Laurence Kohlberg: Teoría y práctica del desarrollo moral en la escuela. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, Murcia, n. 4, p. 79-90. 1989.

PIAGET, J. *La psicología de la inteligencia*. Barcelona, Ed. Crítica. 2009.

RODRÍGUEZ, F. *La actividad humana y espacio geográfico*. Madrid: Síntesis. 2000.

RODRÍGUEZ, M. R. & ORDÓÑEZ, R. Una experiencia de aprendizaje-servicio en comunidades de aprendizaje. *Revista de currículum y formación del profesorado*, Granada, v. 19, n. 1, p. 314-333. 2015.

RODRÍGUEZ-DOMÈNECH, M. Á. La innovación e investigación en la práctica educativa, en DURÁN, F. R. *et al*. (coord.): *Innovación metodológica y docente en Historia, Arte y Geografía*. Santiago de Compostela: Servizo de Publicacións e Intercambio Científico, 2012, p. 119-125.

RODRÍGUEZ-DOMÈNECH, M. Á. & CLAUDINO, S. *¡Nosotros proponemos! Ciudadanía, sostenibilidad e innovación geográfica ante los desafíos educativos de la sociedad*. Barcelona: Editorial Graó. 2018.

SANTOS, M. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. Rio de Janeiro: Grupo editorial Record. 2001.

TARABINI, A. ¿Para qué sirve la escuela? Reflexiones sociológicas en tiempos de pandemia global. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, Valencia, v. 13 n. 2, p. 145-155. 2020.

VYGOTSKI, L. S. Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad escolar. *Infancia y Aprendizaje*, n. 27-28, p. 105-116. 1984.

1. Profesor Ayudante Doctor de la Universidad Autónoma de Madrid. E-mail: Alfonso.Fernandez-Arroyo @uam.es. [↑](#footnote-ref-1)
2. La idea de progreso o progresismo latinoamericano al que se refiere Paulo Freire dista de la idea occidentalista en el sentido que, lejos de limitarse a lo económico, aspira a un horizonte antiimperialista y anticolonialista, con tendencia redistributiva del bienestar en una forma de Estado con efectos concretos en la ampliación de derechos y de la dignidad de los oprimidos, en particular, entre los colectivos populares, campesinos e indígenas. [↑](#footnote-ref-2)