

Desarrollando el aula nuevo humanista: mediaciones pedagógicas para fomentar el pensamiento crítico.

Developing the new humanistic classroom: pedagogical mediations to promote critical thinking.

Miguel Baraona Cockerell¹
María Sancho Ugalde²
Johnny Fallas Monge³

“El propósito de la educación es mostrar a la gente cómo aprender por sí mismos. El otro concepto de la educación es adoctrinamiento.”

Noam Chomsky

1 Escritor y antropólogo. Estudió Sociología en Francia en la Escuela de Altos Estudios en Ciencias Sociales. Escribió su tesis bajo la dirección de Alain Touraine. Trabajó en el Colegio de México en el Centro de Estudios Sociológicos con Rodolfo Stavenhagen. Dirigió una investigación para la Organización Internacional del Trabajo (OIT) sobre la colectivización agraria en el estado de Veracruz-México. Posee un Doctorado en Antropología por la Universidad de Texas en Austin. Trabajó en el Tomás Rivera Policy Institute, Estados Unidos y cómo profesor en el campus de la Universidad de Texas en Austin y en Brownsville hasta el 2002. Académico de la Universidad Nacional, donde coordina la Cátedra de Humanismo para el Tercer Milenio. Correo: baraona_miguel@hotmail.com

2 Maestría en Lingüística, Licenciada en la Enseñanza del Español. Académica del Centro de Estudios Generales en Universidad Nacional de Costa Rica. Correo electrónico: maria.sancho.ugalde@una.cr

3 Posee una Maestría en Segundas Lenguas y Culturas de la Universidad Nacional de Costa Rica, Doctorando en Educación con énfasis en Lingüística Aplicada por la Universidad Internacional Iberoamericana UNINI México. Especialista en investigaciones y publicaciones en el campo de la Lingüística Aplicada. johnny.fallas.monge@una.cr



“Y uno puede, en todas las circunstancias, mostrar su pequeña luz, su pequeña y temblorosa luz, con el conocimiento de que no es la única luz que brilla en la oscuridad, y que no es tampoco la única que la oscuridad no puede comprender.”

E. M. Forster



Resumen:

Este artículo expone, de manera muy somera, algunos principios y mediaciones pedagógicas prácticas para el desarrollo del trabajo docente en lo que llamamos el aula nuevo humanista, ya sea en modalidad presencial o virtual. El texto se inicia con una breve exposición del humanismo, el Nuevo Humanismo, el Paradigma Tri Dimensional (PTD) del Nuevo Humanismo, para abordar, en forma también muy sintética, los 14 principios pedagógicos (14 PPS) del Nuevo Humanismo que se derivan del PTD, y explicar una serie de técnicas específicas que promueven la aplicación cotidiana en el aula de los 14 PPS para fomentar el objetivo esencial de la enseñanza nuevo humanista, que es el desarrollo del pensamiento crítico.

Palabras clave: Aula nuevo humanista, humanismo, Nuevo Humanismo, PTD, pensamiento crítico, 14 PPS



Abstract:

This article presents in a summary some pedagogical principles and educational practices for the development of the teaching experience within the frame of what we term as the new humanistic classroom, whether be it physical and/or virtual. This text begins with a very brief presentation of our understanding of humanism, New Humanism, The Tri Dimensional Paradigm (TDP), of New Humanism, in order to address in a summarized way, the 14 pedagogical principles (14 PPS) of New Humanism derived from the TDP, which promote on a daily basis critical thinking, which is the essential goal of new humanistic teaching perspective.

Key Words: critical thinking, humanism, New Humanism, TDP, 14 PPS, the new humanistic classroom

1. Introducción: hacia una praxis pedagógica nuevo humanista

Desde hace casi una década, el Centro de Estudios Generales (CEG) de la Universidad Nacional de Costa Rica (UNA), ha venido desarrollando el concepto de Nuevo Humanismo en un esfuerzo que no es solo de índole conceptual, sino también práctico, aplicándolo a la formulación de proyectos de investigación y extensión y, por supuesto, a la docencia. En forma muy sumaria, diremos que el Nuevo Humanismo es una propuesta conceptual para impulsar una praxis humanista en el siglo XXI, sobre todo en el ámbito de la educación superior.

Desde el siglo V a. C. en la Grecia Clásica de Pericles, una escuela de filósofos conocida como los sofistas, y a la cual pertenecía el gran estadista de la Edad de Oro, planteó y defendió una idea que hoy nos parecería casi de perogrullo, pero que en ese mundo, dominado por la religión, el misticismo y las supersticiones, sería una propuesta muy radical y que, a la postre, significaría la eventual persecución e incluso el ostracismo de quienes la sostenían: que el ser humano está dotado de razón y de voluntad propia, que le permiten forjar su propio destino, sin para ello depender de la voluntad y designios sobrenaturales de orden divino. Esta visión filosófica básica sería trasladada a la esfera política y al diseño del sistema social griego en una suerte de praxis y vida colectiva completamente laica.

El principal objetivo del laicismo es la consecución, defensa y promoción del derecho a la libertad de conciencia. La laicidad es la cualidad de un Estado o institución que es laico, y será laico si en ese Estado o institución la libertad de conciencia es un hecho y está debidamente establecido, protegido y garantizado. El término ‘laico’ procede del griego *λαός* (laos) que designa al pueblo indiferenciado, como unidad, independientemente de cualquier otra característica de sus miembros. ‘Laicidad’ tiene ese origen griego remoto, aunque deriva más recientemente del francés *laïcité*, y del ‘laico’, que es la traducción castellana de dos términos franceses diferentes, *laïque* y *laïc*, que tienen connotaciones distintas que no se perciben en castellano. *Laïc* es quien no pertenece al clero de la religión que profesa (el creyente que va a misa, pero no es sacerdote ni monje), mientras que *laïque* califica dos cosas que también son distintas: tanto al activista por la laicidad, como a lo que se ajusta a esa idea de laicidad que procura el laicista, como sería la “Escuela laica” (*Ecole laïque*). (Carmona, A., 2015)

Este orden social y político laico que surge con la llegada a la cabeza del Estado griego de Pericles en el terreno político, y la emergencia del filósofo Protágoras



en la esfera intelectual, señala el nacimiento de la perspectiva ético-filosófica que conocemos como humanismo. La laicidad del orden político de la llamada “Edad de Oro” de la Grecia clásica pone de manifiesto la separación política y filosófica en la vida social griega de la época, entre el universo de lo divino y personal y el de lo mundano y colectivo. Lo divino queda relegado al ámbito de lo estrictamente religioso y lo mundano invade e impregna todos los aspectos prácticos y relevantes del funcionamiento de la sociedad. Es la puesta en práctica de la idea cardinal de los sofistas, quienes consideran que el ser humano está dotado de razón, voluntad e iniciativa autónoma e independiente de cualquier fuerza divina o sobrenatural, para así forjar su propio derrotero y destino individual y social.

Con esto último se plantea, por primera vez, un cuerpo filosófico explícito y sistemático que sublima la praxis humana y la eleva a un nivel superior, tanto en la acción como en el pensamiento. El humanismo se define de este modo como la visión del ser humano que lo coloca en el centro de su propia existencia, y en tanto protagonista de su autoemancipación de las cadenas y obstáculos que limitan o impiden su propia realización como ser biológico, síquico, social e intelectual.

Lo que hoy nos parece autoevidente, hace 2500 años fue una verdadera revolución, y lo seguiría siendo hasta el día de hoy, pasando por numerosas etapas en las que la noción de la autoemancipación se estrellaría con limitantes históricas particulares, en diversos periodos del devenir humano. Limitantes, por supuesto, derivadas, sobre todo, de formas de opresión, explotación, discriminación, segregación y dominación, creadas por los seres humanos en su proceso de evolución social y cultural. Pero, tanto en la emancipación como en la opresión, la volición, el carácter y la racionalidad humana revelan la condición autónoma de nuestra desiderata y de nuestros logros y fracasos. El ser humano se autoemancipa y se autoenajena al mismo tiempo, y el humanismo es la visión ético-filosófica que en esta polaridad dialéctica toma partido consciente, explícito y activo por una praxis liberadora integral. No pretende ser una concepción atea del sino humano, pero sí es una proposición orientada a separar “lo humano” de “lo divino”, lo natural de lo sobrenatural, lo racional de lo irracional. Son estas antinomias principales las que han configurado el campo de batalla cambiante del humanismo, en un proceso dialéctico que sigue hoy, y que, probablemente continuará indefinidamente mientras exista nuestra especie.

Y ese “hilo dorado de Ariadna” nos ha guiado en forma manifiesta o implícita por dos mil quinientos años a lo largo de un laberinto histórico de lucha liberadora hacia formas cada vez más avanzadas y plenas de autoemancipación (Baraona, M., 2021). Nos ha llevado siglos de evolución sociocultural en sociedades complejas



(con clases, Estado, sistema político centralizado, urbanización, religión, etc.) para alcanzar el punto actual en que es un lugar común considerar la libertad de consciencia y el libre albedrío como consustanciales al ser humano, y considerar a estos atributos como el anclaje de la dignidad de todas las personas sin distinción alguna. La autonomía individual y colectiva es una noción *sine qua non* para el establecimiento y la defensa de los *derechos humanos* y la *democracia*. Ambas concepciones emanan justamente de la propuesta humanista original, de los filósofos griegos clásicos de la escuela de los sofistas, y son su cristalización contemporánea.

Los seis avatares históricos por los que ha discurrido el humanismo desde su primer brote en la Grecia de Pericles y Protágoras (s. V a. C.), pasando por el humanismo de la Edad de Oro islámica o primer Renacimiento (s. VIII- s. XIII d. C.), el Renacimiento europeo (s. XV d. C. - s. XVI d. C.), humanismo de la Ilustración (s. XVIII d. C.), humanismo socialista (s. XIX d. C.- s. XX d. C.), y Nuevo Humanismo (s. XXI d. C.). En todos estos brotes históricos importantes de praxis humanista en los que se combinan nuevas visiones intelectuales con prácticas sociales y culturales novedosas, el hilo de Ariadna conductor se mantiene en lo esencial. En todos ellos la filosofía, en búsqueda de un nuevo ángulo para impulsar nociones y acciones que desafían formas de poder establecidas en cada período, define la autoemancipación general y personal como el avance hacia nuevas fronteras de libertad, dignidad humana, y derechos legítimos que se encuentran conculcados.

Los sofistas luchan por una forma de democracia no elitista, asociada a proto-conceptos de bienestar social, en una polis gobernada por la voluntad, los deseos, designios e inteligencia humana, todos ellos desprovistos de velos religiosos que disimulan la naturaleza estrictamente mundana de esta praxis. Los tiempos pasan, fallece Pericles y Protágoras muere en un naufragio huyendo de sus enemigos ahora en el poder, y la república se convierte en imperio. Así el humanismo de Pericles y Protágoras se disipa, al tiempo que es perseguido por la restauración conservadora de sacerdotes y militares en la nueva Grecia imperialista.

Muchos cientos de años más tarde, a partir del siglo VIII, la intelectualidad del mundo islámico en ascenso comienza a recuperar, traducir y estudiar los textos clásicos griegos adquiridos en Constantinopla, aún bajo dominio cristiano (Baraona, M., 2017). Ese segundo brote de praxis humanista, inspirado y fundamentado en el trabajo filosófico y científico de los griegos antiguos será poderoso y duradero, extendiéndose hasta el siglo XIII d. C., cuando comienza el declive del imperio islámico. Su figura más señera, desde el punto de vista del humanismo,



y cuya influencia durará hasta las postrimerías del siglo XV d. C., sería Averroes (1126-1198), quien lucharía en el campo filosófico por la autonomía de la razón humana frente a la razón divina. Su visión, conocida como del doble conocimiento, influiría poderosamente en ciertos pensadores y escuelas filosófico-teológicas del mundo cristiano en los siglos XIII, XIV y XV. Este averroísmo cristiano florecería con especial brillo en Italia, en una vertiente del Renacimiento europeo conocida como averroísmo latino.

En la Italia del siglo XV, el joven filósofo Giovanni Pico de la Mirandola (1463-1494) descollará por su genio precoz y por su actualización y valerosa ampliación del pensamiento de Averroes, filósofo nazarí al que estudiará en forma acuciosa y entusiasta. Tomará el concepto del doble conocimiento y lo extenderá a una visión ecuménica y de tolerancia intelectual hacia todas las formas de conocimiento laico y místico, en una suerte de gran abrazo cósmico de la diversidad intelectual y espiritual de la humanidad. Por ello será, eventualmente perseguido y excomulgado por varios años, antes de ser readmitido con cautela en la iglesia católica, para luego morir envenenado en turbias circunstancias a los 31 años. Su obra es vasta y de enorme riqueza, profundidad y generosidad, y quedará como el canto intelectual y filosófico más sublime al humanismo del Renacimiento europeo.

En el siglo XVIII de las luces y de la Ilustración, el tópico de la autonomía de lo humano frente a los dogmas religiosos que se mantuvieron incólumes, a pesar del esfuerzo renacentista de los siglos XV y XVI, pero su foco contestatario se centrará, sobre todo, en los tópicos de ciencia versus dogmatismo escolástico, y libertad ciudadana versus el Estado despótico y monárquico. Ese liberalismo clásico representará un avance humanista hacia procesos de redefinición en filosofía política y libertad de pensamiento, ante la opresión institucional combinada del Estado y la Iglesia. De este impulso libertario comenzarán a formularse ideales democráticos que, en adelante, desempeñarían un papel importante en la constitución de las sociedades modernas, y en la defensa de derechos individuales inalienables, reivindicados históricamente por la Revolución americana (1775-1783) y la Revolución francesa (1789-1799).

El cuarto brote de humanismo liberal del siglo XVIII, con todas sus limitaciones y contradicciones, prepara el terreno para el brote siguiente que, en gran medida, llenará numerosos vacíos en las reivindicaciones que en la perspectiva individualista de los grandes pensadores de la Ilustración -con excepciones como Rousseau (1712-1778), Condorcet (1743-1794) y Mary Wollstonecraft (1759-1797) no conformarían parte importante de sus escritos y pensamientos. Ni los tópicos de la opresión de clases, la opresión racial o de género ocuparían un



lugar prominente en las inquietudes predominantes de la Ilustración; e incluso, si fueron abordadas periféricamente, lo serían con clasismo, racismo y sexismo, a veces bastante brutales. El humanismo de ese momento histórico sería elitista, misógino, y supremacista mostrando, no poco desprecio, por naciones y pueblos sometidos por la expansión colonial de Europa.

Pero, la filosofía naturalista y empírica, que seguiría y afianzaría la Revolución Científica del siglo XVII, y la filosofía política vindicativa de la representación democrática y de la creación de las instituciones independientes, en un sistema de gobierno más tolerante que el despotismo ilustrado de las monarquías de la época, sería, sin dudas, un aporte esencial para el progreso hacia los derechos humanos y en el tortuoso proceso de democratización futuro.

El próximo y quinto brote de praxis humanista se ubica dentro del atormentado contexto del siglo XIX, en que el mundo capitalista y toda otra forma de organización social y económica sobre el planeta, serían sacudidos en sus cimientos por la Revolución Industrial y el desarrollo de nuevas fuerzas de producción y su expansión global. Las desigualdades propias de sociedades que transitan del feudalismo y al capitalismo del siglo XVII europeo, se exacerban aún más en el siglo XIX, y los mundos bucólicos, campesinos y pastorales son arrasados por la industrialización y sus demandas insaciables de mano de obra asalariada y barata. En esta sombría y desgarradora fase del desarrollo de la sociedad moderna, surge con una fuerza equivalente y contraria a las del capitalismo industrial y el colonialismo decimonónico, un poderoso movimiento social al que caracterizamos como el humanismo socialista.

A principios del siglo XIX, despunta ya el socialismo utópico que plantea una crítica temprana al capitalismo y sus energías devastadoras, que hacen trizas la sociedad tradicional en Europa y en todos los rincones del planeta donde su accionar se hace sentir. Es aún una visión algo ingenua, más cercana a Rousseau que a Marx. Una de sus mayores diferencias con el socialismo posterior, de inspiración marxista y el anarquismo moderno, consiste, sobre todo, en que los socialistas utópicos no aceptaban la lucha de clases, aunque deploraran las desigualdades e injusticias inherentes a su existencia. Ellos deseaban que se establecieran contratos sociales en que se adoptara, por consenso mayoritario, un plan de reformas igualitarias sin llegar a una revolución social.

El quinto brote de praxis humanista es, hasta hoy, el más dramático e influyente en el extenso proceso de dos mil quinientos años que, en forma filosófica explícita, inauguraran los sofistas en la Grecia clásica. Ahora, en el quinto brote, el tema



crítico esencial es el de la igualdad y la justicia social. Ya no se trata de la libertad del pensamiento frente a la opresión de la superstición y el orden sobrenatural, de la tolerancia y aceptación de la diversidad del conocimiento y la consciencia humana ante la intolerancia del dogmatismo escritural, o de la dignidad del individuo vis a vis el Estado todopoderoso y del prestigio del conocimiento científico respecto a la superchería institucionalizada, sino lisa y llanamente de la igualdad inalienable de todos los grupos humanos y del fin de la explotación de las grandes mayorías de la humanidad por minorías privilegiadas que detentan todo el poder económico y político. Es, además, la crítica contestataria no de un solo o de algunos aspectos de la vida social, sino de todo un sistema social, considerado aberrante y alienante; no se trata de repudiarlo en forma abstracta y meramente individual, o de reformarlo para hacerlo más “tolerable”; ahora se trata de cambiarlo íntegramente, desde abajo hasta arriba de la pirámide social y de crear otro nuevo y más justo y equitativo.

El humanismo socialista se fundamenta en una crítica radical del capitalismo, y propone la restauración de la dignidad humana mediante el fin de toda forma de enajenación de nuestra esencia, ya sea en el plano estrictamente económico y productivo, como en todas las otras facetas y dimensiones que forman la totalidad de la existencia de la humanidad. Y así como el humanismo del Renacimiento europeo se tergiversó e instrumentalizó en una miríada de lugares comunes sobre un humanitarismo cristiano piadoso, al tiempo que en el escenario colonial se cometían las peores atrocidades en nombre de Dios; también, del mismo modo como el humanismo de la Ilustración se convirtió en una arma ideológica poderosa para “reivindicar” la dignidad intrínseca del individuo, en un escenario social e histórico donde millones de seres humanos sería sacrificados, de una forma u otra, en aras de la acumulación de capital; así el humanismo socialista decimonónico sería utilizado como ariete para retórico, al tiempo que se cometían terribles crímenes para levantar el “socialismo de Estado”, un oxímoron de dimensiones colosales, pero con pies de barro y que, eventualmente implosionaría como resultado de sus propias e insalvables contradicciones internas.

La Revolución Industrial y el avance arrollador del capitalismo en todo el escenario mundial, lleva el antropocentrismo a su apoteosis, pero puesto de cabeza, con un significado invertido, y completamente opuesto al que tuviera en brotes históricos previos de praxis humanista. Deja de ser un postulado que reivindica la capacidad humana para apropiarse de su propio destino y vencer los grandes escollos de la religiosidad dogmática y extrema, así como los poderes mundanos de Estados despóticos, para convertirse, ahora, en un vulgar panegírico a glorificar el espíritu del capitalismo, al audaz emprendedor que esclaviza, explota y

en el proceso destruye al ser humano y la naturaleza. Frente a este falso antropocentrismo y fáustico que todo lo conquista, lo somete, y exprime en aras de la acumulación de capital y maximización de la ganancia.

Frente al “antropocentrismo” aniquilador del capitalismo tan caro al discurso burgués, es criticado como una forma de enajenación, de pérdida de la riqueza esencial e integral del ser humano, y su reducción a lo que el filósofo Marcuse caracterizaría como “el hombre unidimensional”. El ideal del socialismo en el marxismo clásico es un orden social que restaura la esencia menoscabada y comprimida a un solo propósito de la existencia, consistente en vivir para intentar alcanzar la quimera de una bonanza material en expansión permanente; núcleo ideológico del que se alimenta el consumismo, que, a su vez, nos consume y empobrece, suprimiendo las dimensiones más elevadas del ser humano, su capacidad para una vida creativa, libre, inteligente, autónoma, y en proceso de desarrollo interior constante. Una nueva sociedad solidaria para una nueva humanidad autoemancipada, he ahí en qué se resume lo muy central del humanismo socialista.

La idea cardinal del humanismo concerniente a la autonomía de la persona humana, y la reivindicación de su capacidad, independiente de todo poder sobrenatural para dirigir su vida e intentar forjar su destino y felicidad en condiciones casi siempre adversas, se fue expandiendo con cada giro de la espiral histórica, agregando nuevos elementos adicionales y con otros énfasis. La filosofía política de los sofistas, de Pericles y Protágoras se concentró en promover la autonomía humana como autonomía ciudadana, bajo los ropajes de la muy limitada democracia ateniense, pero con el apoyo de un Estado que reflejase los intereses de los ciudadanos (una pequeña minoría de hombres libres), iniciando y promoviendo un sistema social que brindase sostén y apoyo a la población; algo así como lo que hoy denominamos Estado benefactor, una noción humanista muy antigua proyectada a la vida colectiva de una polis. Y, entre todos los beneficios de un Estado con orientación socializante, la educación, su calidad, y el acceso a ella ocupa un lugar de primordial importancia.

Con Averroes, la lucha consistió en liberar los poderes independientes de la mente humana bajo la forma de dos vías del conocimiento, mundano y místico o religioso. Esto, con el fin de dar rienda suelta al conocimiento objetivo, empírico, racional, experimental, y de observación rigurosa, llegando así a la esencia de los fenómenos naturales, y no quedando atrapados en las apariencias y en “explicaciones” sobrenaturales. Algo que el Estado islámico en al-Ándalus vio al principio con buenos ojos, entendiendo que esta podría ser una base filosófica apropiada y fecunda para la educación de la población. Ideas por las que Averroes sería más



tarde perseguido, anatemizado, y enviando al ostracismo, al igual que Protágoras muchos siglos antes. La liberación de la mente a través de la emancipación de sus posibilidades intrínsecas, y acompañada justamente de instituciones y procesos educativos en consonancia, es preocupación humanista que acompaña su praxis a lo largo de todos sus brotes históricos. No hay autonomía humana, sin la dignidad reconocida de la libertad de pensamiento, misma que solo puede forjarse mediante el ejercicio de la capacidad pensante y crítica, apoyada por acceso a una educación de calidad y para todos; y esa debe ser consigna irrenunciable del humanismo de ayer, de hoy y del futuro.

Liberales del siglo XVIII y socialistas del siglo XIX, tuvieron especial pasión por el tema de la educación y el desarrollo de la capacidad intelectual libre y crítica de individuos y grupos sociales. Y en este, como en numerosos otros aspectos de la vida social, el humanismo liberal con su preocupación por el individuo y sus derechos, y el humanismo socialista con su encendido compromiso con los derechos de los grupos sociales oprimidos y explotados, son perfectamente compatibles e incluso complementarios.

La crítica de Marx al liberalismo no es de ningún modo un rechazo a sus postulados principales, sino una deconstrucción de sus limitaciones, de su incapacidad para entender que el individuo no puede alcanzar su plena emancipación mientras amplios sectores de la sociedad están oprimidos y explotados. El socialismo científico rechaza la idea simplista del liberalismo de un individuo abstracto, desprovisto de condicionamiento y posicionamiento dentro de la estructura de la sociedad, flotando en una suerte de limbo etéreo y definido, de forma exclusiva, por un conjunto de derechos igualmente abstractos y ahistóricos. Los derechos humanos no pueden ser solo, o principalmente, derechos individuales, sino también derechos sociales concretos, históricamente definidos y en relación dialéctica, dinámica e indisoluble con los primeros.

El debate entre marxistas como [Fromm \(1959\)](#) que, inspirados por los Manuscritos de 1844 ([Marx, K., 1996](#)), sostienen la continuidad de una concepción basada en el ser humano como entidad concreta y la teoría de la alienación del Marx juvenil, en oposición a la propuesta de [Althusser \(1965\)](#) de que hay un corte epistemológico en el desarrollo del pensamiento, del filósofo alemán, en un cierto momento de su maduración intelectual y científica, el que conduce a una teoría de la historia totalmente desprovista de sujetos y agentes protagónicos, y que se interesa únicamente por los grandes mecanismos estructurales que gobiernan la evolución de la sociedad capitalista. Debate que se efectúa contra el trasfondo histórico desilusionante y catastrófico del socialismo de Estado.



También, la controversia existencialista entre Heidegger (Heidegger, M., 2000) y Sartre (Sartre, J.P., 1973) es, en algún modo, una réplica fuera del ámbito estrictamente marxista, del debate entre antihumanismo teórico y humanismo filosófico. Pero, en general el siglo XX, descrito como “la época de los extremos” por el historiador marxista Eric Hobsbawm (1996), no fue muy beneficioso para el desarrollo de una praxis humanista inspirada en los cimientos del humanismo socialista del siglo XIX. Obviamente, en el mundo dominado por el capitalismo corporativo en EE. UU., Europa Occidental, y Japón, principalmente, y en el ámbito del socialismo de Estado, sobre todo, en la URSS y sus satélites de la Europa del Este, las posibilidades de un desarrollo humano individual y colectivo no pasa de ser una bella quimera vacía de contenido real y concreto. Es una era de enajenación generalizada en que el ser humano es concebido como una sumatoria de derechos abstractos con escasa realidad histórica efectiva, y solo chispazos de rebelión en el mundo desarrollado en ambos lados de la cortina de hierro, y en la prolongada y dolorosa lucha anticolonial en el Tercer Mundo, rompen la monotonía tumultuosa pero grisácea en el proceso de autoemancipación de la humanidad. El quinto brote del humanismo socialista tristemente parece convertirse, cada vez, en una utopía sin asidero firme y tangible en la historia del siglo XX, o incluso en el futuro probable de la humanidad. El siglo termina con un balance neto favorable al capitalismo corporativo y transnacional, signándose así el triunfo del neoliberalismo y la implosión del socialismo de Estado.

Si bien el siglo XX fue un tiempo de puertas falsas, de salidas ilusorias a liberaciones carentes de verdadera profundidad emancipatoria y sí plagado de reales situaciones sociales tan enajenantes como frustrantes y peligrosas, aunque puntuado de algunos relámpagos magníficos como la Revolución rusa, china y cubana⁴, el siglo XXI en que campea casi sin contracorrientes el capitalismo corporativo y transnacional hipermoderno, nos lleva al borde del abismo de la extinción como especie biológica. Cuatro grandes crisis se desenvuelven en forma simultánea y dialécticamente combinada: a. la gran crisis ambiental; b. la crisis de hegemonía; c. la crisis económica; d. la crisis civilizatoria (Baraona, M, y Herra, E., 2016).

No nos detendremos a examinar estas crisis y sus intrincadas vinculaciones dentro de un sistema hipercomplejo, pero señalaremos de inmediato que el Nuevo Humanismo es un proyecto histórico e intelectual para impulsar un sexto brote de praxis humanista. Nuestras labores al respecto son de una escala muy humilde, pero, al igual que con brotes de praxis humanista previos, tenemos la esperanza

4 Y que, luego de comienzos de gran emancipación, experimentaron evoluciones dentro de un mundo dominado por el capitalismo, muy distanciadas de los propósitos, ideales y principios originales.



de que no seremos un diminuto islote perdido en la inmensidad de un mar tempestuoso, sino parte de un movimiento más general que puede gestarse en muchos puntos de origen diferentes. Lo nuestro es un aporte desde la academia, desde una universidad pública, y con una preocupación primordial por la implementación de ideas humanistas del siglo XXI a nuestra tarea como docentes, investigadores y extensionistas.

¿Pero qué es el Nuevo Humanismo? Esa es una interrogante que intentaremos despejar en el próximo punto dentro de este mismo artículo. Aquí solo nos limitaremos a decir que es un proyecto para gestar e impulsar una praxis humanista dentro del contexto dramático del siglo XXI. Vale decir, para promover la autoemancipación de la humanidad frente a las grandes fuerzas destructivas y opresoras que no solo nos subyugan en la actualidad, sino que incluso nos arrastran a una posible autodestrucción del ser humano.

Pero nos sabemos limitados en nuestra esfera de influencia, y nos sabemos obligados a ejercer nuestros esfuerzos para una nueva praxis humanista del siglo XXI, primero y ante todo, en nuestro terreno inmediato de acción y trabajo: la universidad pública; en este caso, en el Centro de Estudios Generales (CEG) de la Universidad Nacional (UNA) de Costa Rica. Lo que buscamos tiene una doble vertiente: 1. De una parte, continuar ampliando, profundizando y enriqueciendo la noción y los conceptos y proposiciones que configuran nuestra forma de pensar el Nuevo Humanismo; 2. Buscar en forma constante la aplicación de este *paradigma transversal* (Baraona, M., et al., 2022) a nuestra misión académica en todos los aspectos de lo que se llama en la UNA *acción sustantiva* (docencia, investigación, extensión, y producción). Y en esa dirección apunta este artículo, pero, sobre todo, respecto al segundo cometido recién indicado.

Lo primero que se debe desatacar porque es casi autoevidente, es que no podemos hablar de autoemancipación si no hay pensamiento libre y crítico; siendo, este último esencialmente la capacidad para analizar y llegar a conclusiones racionales y autónomas frente a todos los fenómenos y aspectos de la vida. Y este es un hábito y una destreza que está al alcance de todos los seres humanos, debido a la estructura enormemente desarrollada de nuestro cerebro, y que nos dota de manera inherente de la capacidad de raciocinio autónomo, algo que los humanistas proclamaron desde los orígenes filosóficos de esta perspectiva en la Grecia clásica, y que ha sido el hilo conductor, el que hemos denominado el hilo dorado de Ariadna, a través de más de veinticinco siglos de evolución sociocultural.

Paulo Freire (1970), a través de su gran obra, nos enseñó que el pensamiento crítico es capacidad innata de nuestro cerebro, y que no se trata de instaurarlo de algún modo compulsivo, sino que solo un abordaje pedagógico que convierta a los educandos en protagonistas de su propio proceso de crecimiento cognoscitivo e intelectual permite de verdad el desarrollo de la capacidad embrionaria de pensamiento crítico que todos poseemos desde el momento de nuestro nacimiento en adelante. El pensamiento crítico no se enseña, sino que se estimula para que el propio sujeto central del proceso educativo se enseñe a sí mismo. Es una pedagogía de la libertad y para los oprimidos; o sea, para la enorme mayoría de la población mundial. Los docentes deben ser estimuladores y facilitadores de este proceso, y aunque deben asumir su responsabilidad en la transmisión de conocimientos a mentes jóvenes, este no debe ser en forma mecánica, impositiva y rígida. El pensamiento crítico puede ser catalizado por una pedagogía apropiada, pero no puede sustituir la iniciativa autónoma de los educandos.

La educación decimonónica, con su carácter disciplinario y a menudo punitivo (“la letra con sangre entra”), ha proyectado su larga sombra de influencia sobre el siglo XX y aún en el siglo XXI. Muchos grandes pedagogos han buscado revertir esa influencia y dirigir el proceso educativo institucional hacia métodos participativos, poniendo así de manifiesto el desacuerdo con los métodos tradicionales y sus resultados insatisfactorios. Si el pensamiento crítico se mantuvo a pesar de las pedagogías dirigistas, verticales, autoritarias y con lo que Freire llama “métodos bancarios” de depósito mecánico de conocimientos en las mentes de los educandos, no ha desaparecido, y prueba de ellos es la existencia, en todo momento, de individuos creativos, independientes e incluso geniales, es debido a las capacidades innatas de nuestra capacidad cognitiva.

Pero esto último no significa que la educación tradicional no haya “cortado muchas alas” y reducido la capacidad innata al pensamiento crítico de muchas personas en vez de estimularla. Lo ha hecho, y lo sigue haciendo en muchos contextos educativos. Nuestro desafío hoy, en tanto pedagogos humanistas del siglo XXI, consiste justamente en superar esa tradición de una educación autoritaria y castadora, y dedicar lo mejor de nuestros esfuerzos a seguir la senda de Freire y otros grandes pedagogos críticos, para forjar y establecer una educación superior pública acorde con las demandas de nuestros tiempos tan ominosos.

En un artículo precedente (Baraona, Castro y Muñoz, 2020) en que expusimos en coautoría los llamados 14 principios pedagógicos que se derivan y se pueden asociar muy estrechamente con el Paradigma Tridimensional del Nuevo Humanismo que exponemos a continuación, propusimos una concatenación lógica de pasos



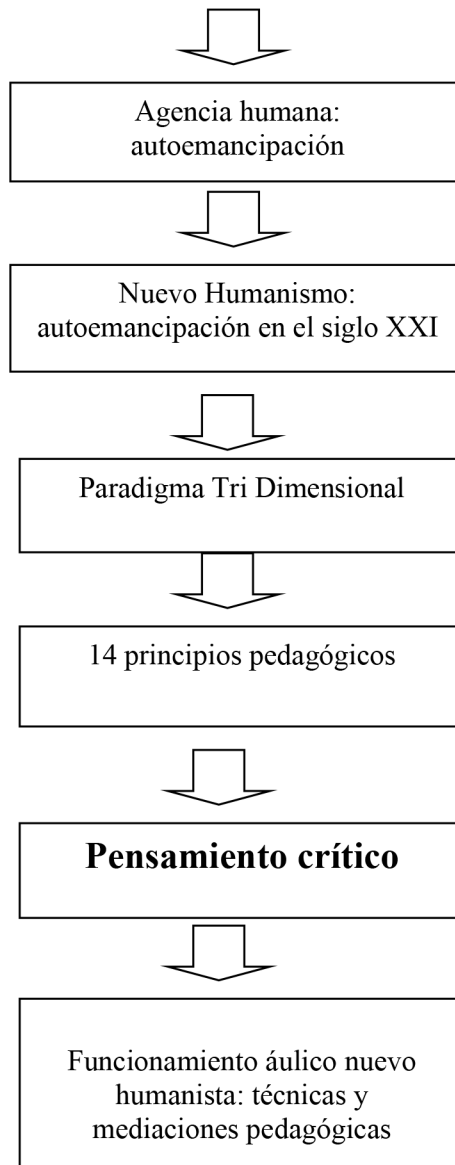
o etapas para desarrollar una educación nuevo humanista. En libros y artículos anteriores hemos trabajado los temas fundamentales del humanismo (Baraona y Mora, 2017; Baraona, 2021, Baraona *et al.*, 2022) estableciendo en forma histórica la trascendencia de esta praxis, a lo largo de dos mil quinientos años, y hemos abordado, de forma preliminar, la cuestión del Nuevo Humanismo y su basamento esencial en lo que denominamos el Paradigma Tridimensional (PTD). De esto último se enunciaron y fundamentaron los 14 principios pedagógicos (14 PPs).

En el artículo de Baraona, Castro y Muñoz, aludido antes, hicimos una versión larga sobre los 14 PPs de alrededor de 65 páginas que no se publicó como tal por exigencia de la editora de la Revista Nuevo Humanismo en aquel entonces, y se redujo a cerca de 30 páginas en una forma muy limitada (y a nuestro juicio bastante empobrecida) para cumplir con las condiciones que se nos impusieron en ese momento. Pero, aun así, el trabajo publicado ha tenido un cierto nivel de recepción entusiasta entre personas interesadas en el tema, y partiremos de él para seguir con los eslabones finales de la concatenación de etapas que se describe en una figura que está al final de ese artículo y que ahora colocamos en esta introducción (Figura 1). Como se puede apreciar con una simple ojeada, en este segundo artículo sobre el tema de una pedagogía nuevo humanista, principalmente se trata de situar en el conjunto de esta concatenación de la figura que sigue, dos cuestiones que no han sido suficientemente tratadas con anterioridad: 1. El tópico del pensamiento crítico, y; 2. El trabajo áulico correspondiente.

Toda perspectiva o filosofía pedagógica que no esté bien anclada en las prácticas diarias que se desarrollan en un aula es como una planta despojada de raíces y condenada a brillar brevemente. Pero, también es cierto que para que esas raíces prendan y den vida a la planta, deben estar envueltas y enterradas en una tierra fértil que las nutra y les permita llevar sabia renovada a las hojas y las flores, más arriba. El follaje y las floraciones siempre serán lo que todos puedan apreciar y evaluar, pero es el trabajo soterrado y humilde en el día a día a lo largo de muchos años, en donde se encuentra el verdadero mérito inadvertido de cualquier proceso educativo. En las páginas que sigue reiteramos y aportamos algunas ideas nuevas sobre cuestiones que ya hemos abordado en otras publicaciones, sobre todo, para situar al lector poco familiarizado con estas, en nuestra línea de trabajo y reflexión, y para enriquecer algo más el humus en el que las raíces del pensamiento crítico y el trabajo áulico nuevo humanista se encuentran inmersas.

Figura 1

Concatenación de etapas para desarrollar una pedagogía y una práctica docente nuevo humanista



Fuente: Baraona, Castro y Muñoz, 2020.



2. Nuevo Humanismo y su relevancia en el ámbito pedagógico

Ya lo hemos adelantado sumariamente en la introducción a este ensayo: el sexto brote de humanismo que estamos promoviendo, al que hemos denominado Nuevo Humanismo, de ningún modo pretende agotar todas las enormes posibilidades de una praxis humanista en nuestro tiempo. Por el contrario, consideramos altamente deseable que surjan nuevos enfoques, diversas perspectivas, otras formulaciones, diferentes escuelas y autores con proposiciones, incluso divergentes, en algunos puntos importantes. El tema de la autoemancipación de la humanidad en el siglo XXI es complicado, abarca numerosos fenómenos, problemas, y aristas que, a su vez, comprenden toda clase de cuestiones que van de los procesos más duros de la economía hasta los aparentemente más volátiles de la cultura. Por ello, lo que presentaremos a continuación no debe ser, en absoluto, considerado una especie de doctrina, sino simplemente un proyecto intelectual, pedagógico, científico y filosófico a desarrollar en años venideros.

El Nuevo Humanismo es un proyecto impulsado desde el CEG de la UNA, y esperamos que en un futuro no muy lejano sea no solo un germen aislado, sino un brote generalizado de praxis humanista en esta era crepuscular en la que nos encontramos inmersos actualmente.

En nuestra obra conjunta [Jaime Mora y yo, Miguel Baona \(2017b\)](#) hemos intentado sentar algunas bases conceptuales mínimas para el desarrollo de una teoría del Nuevo Humanismo. Se trata, sobre todo, de un abordaje orientado a la definición de conceptos útiles para nuestro trabajo académico en el CEG. Para ello partimos de dos breves artículos de [Baraona y Mata \(2015\)](#) y [Baraona, Mora y Sancho \(2017c\)](#), en los que hicimos los primeros esbozos muy rudimentarios aún para fundar la idea cardinal del Nuevo Humanismo en el ámbito académico, y su relación con otro frente de trabajo que emprendimos, más o menos, en la misma época; a saber, el trabajo interdisciplinario.

La propuesta básica era que el trabajo interdisciplinario debía ser una de las principales inquietudes del Nuevo Humanismo. Y esto, esencialmente, para romper con la errónea noción de las “dos culturas” -la de la ciencia y la de las humanidades- que han sido siempre, desde sus inicios hace más de dos mil quinientos años, facetas de preocupación primordial para los humanistas de todos los tiempos. Una de las grandes luchas del humanismo desde su nacimiento a la actualidad, ha sido justamente la de la autonomía y legitimidad del conocimiento filosófico-natural del mundo natural, en oposición a todo sobrenaturalismo de índole

religioso-místico. De hecho, las *humanitas* del Renacimiento europeo, no son otra cosa que un esfuerzo por desprender el conocimiento racional y mundano de la camisa de fuerza del conocimiento escolástico y teológico.

Ya en Averroes en el siglo XII, y luego en el pensamiento de los averroístas cristianos en los siglos XIII, XIV y XV, la bifurcación entre ambas modalidades de conocimiento (natural y sobrenatural) es un esfuerzo permanente. Así que es difícil imaginar la posibilidad de la eventual Revolución Científica del siglo XVII, sin este trabajo preliminar de los humanistas durante muchos siglos anteriores. La ciencia moderna, racional, empírica y experimental es uno de los logros más resplandecientes de la revolución del humanismo; y su separación no ha sido más que el producto de malentendidos, de modo que la supuesta consolidación de estas dos tradiciones intelectuales como “divergentes”, no es más que un serio error epistemológico surgido de la falta de conocimiento histórico sobre la génesis de la praxis humanista.

En toda época, el humanismo ha formulado y sostenido formas de vanguardia del conocimiento racional de la naturaleza, la sociedad y el ser humano, y en el siglo XXI consideramos que el impulso al trabajo interdisciplinario para estudiar y abordar asuntos prácticos relacionado al conocimiento científico de los sistemas complejos (García, R., 2006), es de suma prioridad. El tránsito del mecanicismo y la monodisciplina a la multidisciplina y de esta a la interdisciplina para estudiar sistemas complejos e hipercomplejos (sistemas complejos que se piensan a sí mismos), es tarea urgente e ineludible del Nuevo Humanismo. El análisis de sistemas hipercomplejos como el cambio climático global son, por ejemplo, ilustrativos de la urgencia dramática del trabajo interdisciplinario y de la fundamentación epistemológica indispensable para llevar a cabo este tipo de estudios.

Otro eje o dimensión de la praxis nuevo humanista, nos pareció que debía enfocarse en la temática de la vida social del ser humano. El sesgo explícito de los sofistas (Pericles y Protágoras) en cuanto a los asuntos sociales de su época, era claramente hacia la intensificación de la solidaridad social en aspectos básicos de las necesidades humanas, en un marco civilizatorio, tales como la educación, la salud, la vivienda y el bienestar social en general de los ciudadanos. La polis debía estar dirigida y enmarcada dentro de un Estado solidario.

La gran inquietud social de los sofistas podría consignarse en buscar respuesta a una pregunta cardinal: ¿Cómo pueden los hombres vivir juntos de la mejor manera posible? Y la respuesta que elaboraron a esta interrogante, fue la del Estado



benefactor, misma que Protágoras plasmó con nitidez en la nueva constitución para la reciente colonia griega de Turios que Pericles le encomendó.

Solidaridad y empatía, unidos a democracia y derechos humanos, sin duda son propósitos ineludibles que debe asumir el Nuevo Humanismo. Ninguna sociedad humana avanzada debería organizarse al margen o en contra de estos principios axiales. Pero hoy no existe ninguna sociedad concreta y real que los honre a plenitud, y siempre están bajo amenaza de ser adulterados o simplemente obliterados por completo. Un sexto brote de praxis humanista debe considerar su defensa como un *leitmotiv* central.

En un tercer orden de tópicos fundamentales, está el de la relación del ser humano con el resto de su entorno natural. En esta dimensión filosófica que busca situar a nuestra especie en el cosmos circundante, se plantea un giro significativo hacia un nuevo enfoque que nos aleje del antropocentrismo, en su versión más vulgar y capitalista que, al definir al ser humano como amo y señor de la naturaleza, legitima ideológicamente la destrucción de esta por causas antropogénicas. Sabemos que gran doble destructor de la naturaleza y el ser humano en su búsqueda insaciable de ganancia y acumulación de capital, no es otro que el capitalismo. No es el ser humano en general, ni la humanidad en abstracto, ni el industrialismo *per se*, como plantean los biocentristas en su carencia de enfoque político y sociológico basado en una teoría crítica del capitalismo, sino un sistema económico dominante basado en la acumulación de capital y la maximización de la ganancia: el capitalismo.

El problema del enfoque biocéntrico, es que carece de la sofisticación conceptual que permite ver el problema ambiental global de hoy en toda su complejidad. De poco o nada sirve colocar al ser humano en una *tabula rasa* teórica que lo define simplemente como una especie más en la vasta red de la vida del planeta. No lo es, ni desde el punto de vista científico ni desde el punto de vista ético filosófico. En cuanto a lo primero, creemos que nadie puede negar que las actividades humanas en el planeta son la causa plenamente antropogénica de la crisis ambiental global; pero, además, no es la actividad común del ciudadano común (el 99 % de la humanidad) en prosecución de la satisfacción de sus necesidades, la que ha ocasionado esta crisis; este es un factor menor y puramente complementario. Es el capitalismo depredador, en su sed insaciable de expansión y reproducción ampliada, cada vez mayor; son sus grandes corporaciones transnacionales y el modelo de producción y consumo que han impuesto al conjunto de la humanidad, la causa principal.



Científicamente, el ser humano no puede ser situado en la misma posición que un elefante, las hormigas o las bacterias, puesto que actúa de manera mucho más decisiva sobre el problema de la crisis ambiental, y así como las instituciones económicas capitalistas generadas a lo largo de la historia humana son la causa principal del deterioro ecológico general, es en el protagonismo de nuestra especie solamente donde se haya la solución a este grave problema. Ninguna otra especie, aunque su valor ecológico vital no sea menor que el nuestro en una perspectiva biológica amplia, puede llevar a cabo esta tarea: acabar con el capitalismo y crear una nueva forma de organización económica y social más en armonía con el ambiente natural. El ser humano y su cambio de consciencia para transformar el modelo económico hegemónico, es la única salida efectiva a esta crisis que amenaza la supervivencia de nuestra especie. Esta es, a nuestro juicio, la única perspectiva científica posible.

Y desde el punto de vista ético-filosófico, no podemos seriamente pensar en que lo más importante es salvar la red de la vida en el planeta, aunque ello signifique la extinción del ser humano, como a veces hay biocentristas que así lo piensan (Anker, P. y Witoszek, N., 1998). El humanismo, por supuesto, no puede sino oponerse enérgicamente a esta visión catastrofista e inhumana.

¿Cuál es entonces la perspectiva acertada entre los extremos del antropocentrismo y el biocentrismo?

Y este tercer aspecto completa la tríada de temas axiales que sirven de base y punto de partida de nuestra reflexión sobre el Nuevo Humanismo. Esta noción la hemos bautizado como antropoholismo, la que hemos definido en nuestro libro de 2022 de la siguiente manera (citamos *in extenso*):

Discusión general: Ante las deficiencias y la peligrosidad que dimanaban de las concepciones antropocéntricas de las grandes corrientes y los brotes pasados de praxis humanista, así como las consecuencias que esta concepción ético-filosófica ha tenido a la postre en las relaciones entre seres humanos, y entre estos y el resto de la naturaleza, hemos planteado una nueva visión a la que hemos llamado antropoholismo. El antropocentrismo nace de la confluencia ideológico-intelectual de los principios humanistas cardinales del naturalismo, el protagonismo y el perfeccionamiento, mismos que dotan a nuestra especie de poderes prometeicos que nos emancipan de la tutela arbitraria de los dioses y/o los caprichos sobrenaturales del más allá. Como puede apreciarse, este giro de perspectiva de ciento ochenta grados tuvo consecuencias progresistas y positivas en el proceso de nuestra



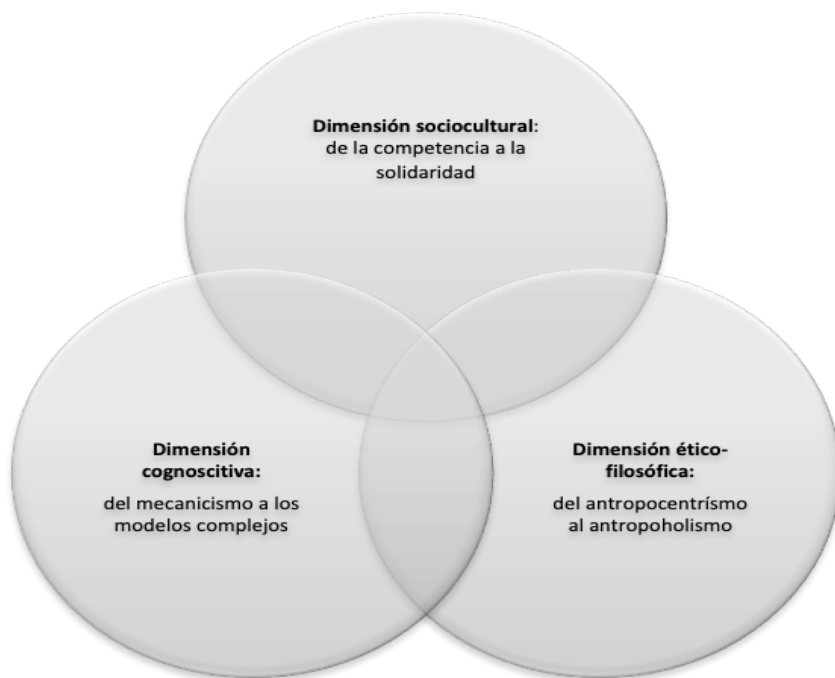
evolución sociocultural, lo que facilitó, entre otras cosas, la Revolución Científica del siglo XVII. De igual forma, la visión optimista sobre los poderes casi omnímodos de nuestra especie, para ser forjadora de su propio destino y protagonista de su propia emancipación, fueron exacerbados al grado de una distorsión muy severa con el advenimiento del capitalismo. En términos muy sintéticos, cuando el antropocentrismo se hizo casi sinónimo del emprendedurismo egoísta, en búsqueda del mayor margen de ganancia posible y de la acumulación de capital —algo que distingue el accionar del individuo capitalista de todo otro protagonismo precapitalista de épocas históricas anteriores— se convirtió en una suerte de axioma ideológico de peligrosas y dañinas consecuencias para nosotros mismos y nuestro entorno natural. Cuando esta mutación-distorsión ideológica se produce en el contexto de la Revolución Industrial del siglo XIX y de la expansión colonial e imperialista concomitante, el antropocentrismo que impregna toda la atmósfera cultural e ideológica en el mundo capitalista en expansión se transforma en una praxis depredadora sin freno, tanto del ser humano como del ambiente. Frente a los excesos evidentes en la degradación ambiental global a la que esta noción subyacente nos ha conducido en la era moderna y también en las relaciones entre nosotros mismos, surge una visión en apariencia opuesta, expresada en el biocentrismo y en sus dos manifestaciones más conocidas como son la ecología profunda y el conservacionismo radical. Se trata de una concepción por la que el ser humano queda subsumido en la red general de la vida dentro de la cual aparece, con la misma importancia que cualquier otra especie, tanto desde el punto de vista ético como desde el punto de vista cognoscitivo, siendo esta, a nuestro juicio, una postura errada en ambos sentidos. 1. Éticamente, puesto que nuestra propia especie será siempre, de algún modo, tema y motivación central de los desvelos de la mayoría de nosotros, en especial de quienes nos definimos como humanistas. Algo que, a nuestro juicio, no requiere de mayor racionalización, pues es muy posible que ese humanismo espontáneo sea de carácter innato y juegue un papel crucial en la sobrevivencia de nuestra especie. 2. Científicamente el biocentrismo es una perspectiva errada, ya que es imposible comprender la dinámica actual del mundo natural (y obviamente de su preservación) sin situar a nuestra especie (el primer depredador insaciable dentro de las cadenas tróficas globales) en una posición estratégica en casi todos los ecosistemas planetarios. Definición: Antropoholismo es una perspectiva ético-filosófica que rechaza la idea falsa y dañina de que el ser humano es dueño y señor del mundo natural y que, por consiguiente, lo resitúa dentro de las leyes de la naturaleza, pero admite

que, tanto desde el punto de vista ético como del punto de vista científico, nuestra especie opera en los ecosistemas globales como un factor decisivo. Ergo, el antropoholismo se opone tanto al biocentrismo como al antropocentrismo, por ser éticamente inaceptables y científicamente errados. (Baraona, M. *et al.*, 2022 pp. 26-28)

Partiendo de estos tres ejes o dimensiones de lo que llamamos el Paradigma Tridimensional (Ver Figura 2), hemos desarrollado en otros ensayos previos, los 14 Principios Pedagógicos que se derivan de él, y que, a nuestro parecer, pueden ser aplicados al trabajo de todos los días en el aula nuevo humanista para fomentar lo más importante: el pensamiento crítico.

Figura 2

El Paradigma Tridimensional del Nuevo Humanismo



Fuente: Baraona y Mata, 2015.



Así llegamos a una de las interrogantes esenciales que aborda este artículo: ¿De qué forma y en acorde con cuáles métodos apropiados podemos contribuir, en nuestras aulas, al desarrollo de la capacidad de pensamiento autónomo, creativo y crítico por parte de los educandos? Creemos que los 14 PPs es un buen punto de partida general, aunque no suficiente; por ello luego de presentarlos en forma muy resumida y escueta, nos detendremos en ciertos aspectos básicos y principales del pensamiento crítico para abordar las cuestiones más terrenales de orden áulico.

3. El PTD y los 14 Principios Pedagógicos

Los 14 PPs pueden ser entendidos también como un conjunto de mediaciones cognoscitivas que se vinculan en formas cambiantes con el PTD del NH. Pero antes de seguir, es indispensable aclarar que el orden en que aparecen estos PPs no es, de ninguna manera, indicativo de alguna jerarquía u orden de importancia. En el texto que sigue, estableceremos la conexión de cada uno de ellos, con las tres dimensiones del PDT que hemos examinado en el punto anterior: 1. *Dimensión sociocultural (D1)*; 2. *Dimensión ético-filosófica (D2)*; 3. *Dimensión cognoscitiva (D3)*. No daremos mayor detalle sobre la fundamentación e implicancia de cada PP, y dejaremos que el artículo (Baraona, Castro, Muñoz, 2020)⁵ siga hablando por nosotros en este tópico.

1. Practicar en forma permanente la empatía circular (D1 y D2):

Nos habla de la importancia de desarrollar una relación docente/educando de mutuo entendimiento y apoyo en el trabajo áulico.

2. Trabajar desde la afectividad (D1 y D3)

Enfatiza la simple noción de que el proceso de enseñanza/aprendizaje es más efectivo cuando va acompañado no solo de un proceso cognoscitivo, sino también emocional positivo. Sabido es que a los docentes que recordamos mejor, con el paso del tiempo, no son tanto por los conocimientos que nos ayudaron a incorporar, sino por los sentimientos gratos que asociamos con ellos en ese proceso. El aprendizaje es un proceso doblemente emocional e intelectual.

5 Muy fácil de encontrar con una pequeña y rápida búsqueda con Google.

3. Reforzar y elevar la autoestima individual y colectiva (D1 y D3):

El sentimiento de la propia valía personal y su expansión intelectual y emocional durante el proceso de aprendizaje es uno de los sostenes psicológicos que lo estimulan y lo sustentan, incluso a lo largo de las tareas de mayor dificultad cognoscitiva. Aprender debiera traducirse, siempre, en sano crecimiento de la autoestima de cada individuo y colectividad involucrada en el proceso pedagógico.

4. Aprender aprendiendo a aprender (D1, D2 y D3):

“El propósito de la educación es mostrar a la gente cómo aprender por sí mismos. El otro concepto es adoctrinamiento” ha señalado Chomsky con su habitual lucidez. El conocimiento no se replica mecánicamente en nuestra mente, como si fuera una hoja en blanco.

Aprender no es solamente un estadio en el proceso general del desarrollo intelectual de las personas; más bien lo debemos concebir como un fenómeno en desenvolvimiento permanente y combinado de habilidades innatas y adquiridas, a lo largo de toda la vida natural de los individuos (Koizumi, 2004). (Baraona, Castro, Muñoz, 2020, p. 30)

La mente humana viene equipada a la vida con una serie de habilidades innatas que se van expandiendo y consolidando durante buena parte de la vida del individuo promedio. Es un instrumento con capacidades inherentes de aprendizaje, y que la educación debe estimular solamente para que ejerza cada vez mejor esa función. Aprender es no únicamente acumular conocimientos y su interpretación, sino el mejoramiento de la capacidad para adquirirlos: aprender, en última instancia, es aprender a aprender.

5. Protagonismo estudiantil (D1, D2 y D3):

Aquí se trata, esencialmente, de crear condiciones de trabajo áulico para que los estudiantes tengan posibilidades de iniciativas participantes, tanto en trabajo individual como grupal.

6. Emancipar la mente para emancipar la vida (D1, D2 y D3):

Desatar los poderes intrínsecos de la mente no es en un limbo, un fenómeno en el vacío existencial, o un evento en un ámbito ahistórico. Por el contrario, todo



avance cognoscitivo es un doble movimiento psico intelectual hacia el mundo interior y en proyección y en referencia a la experiencia y entorno personal, y en relación con el contexto social e histórico más amplio en que se desenvuelve la vida individual. En este ir y venir dialéctico entre el mundo interior y el exterior en la síquis y el intelecto de una persona, el conocimiento, el aprendizaje, mediados por la mente, asocia todo desarrollo intelectual significativo a un cambio también en la visión del entorno social y existencial mayor. La mente se emancipa autoemancipándose y en el proceso contribuye con su “grano de arena” a la autoemancipación de la sociedad. El desarrollo del conocimiento se traduce en desarrollo de la consciencia, punto de partida de toda forma de praxis emancipadora. En la vida social y su permanente transformación, la consciencia individual y su expansión son condición *sine qua non* para el cambio social progresista.

El proceso complejo de individuación combina rasgos genéticos heredados, inherentes y peculiares de la especie⁶ y su expresión única en cada persona, con el cúmulo de experiencias e influencias sico-culturales que recibirá y procesará de algún modo a lo largo de su vida.⁷ Pero lo que más interesa resaltar aquí, es que no existe proceso de individuación pleno sin una concomitante socialización; lo cual, en este caso, se traduce en la formación de una consciencia social que convierte a cada persona en un sujeto social determinado, que bien o mal se concibe a sí mismo como forjador de su propio devenir; y por ende, como participante voluntario e involuntario en el conjunto de la vida social. (Baraona, Castro y Muñoz, 2020, p. 32)

Y, en consecuencia:

(...) el rol de los educadores no es adoctrinar, no es entregar soluciones pre-fabricadas, sino brindar información y estimular el pensamiento autónomo en los educandos. Luego, cada quien en acorde a su consciencia, debe decidir en forma independiente el camino a seguir. De allí que el optimismo y la esperanza brotan de la voluntad de cambiar el estado de cosas, y no de falsas ilusiones y mentiras convenientes que conducen a la mediocridad y el conformismo. (Baraona, Castro, Muñoz, 2020, p. 33)

7. De la pedagogía del oprimido a la pedagogía de la resistencia (D2, D1 y D3):

En este punto citamos *in extenso*:

6 Filogénesis.

7 Epigénesis (Gilbert, 2006).

Aunque el trabajo de Freire fue notable en su momento –y aún lo sigue siendo hasta cierto punto– se trata de una visión algo obsoleta, por dos razones principales: 1. Desde su época a nuestros días, los movimientos sociales han mostrado que solo la acción proactiva puede alcanzar y sostener justas reivindicaciones emancipadoras. Vale decir, que es en la medida que los oprimidos disienten y lo manifiestan en luchas reivindicativas urgentes e inescapables, que se consigue morigerar, e incluso acabar, con una miríada de formas de opresión en nuestras sociedades.⁸ El oprimido deja de serlo desde el momento en que se decide a resistir (no en un sentido reactivo, sino, como hemos dicho, en un sentido proactivo); 2. La educación formal o institucionalizada desempeña un rol en este proceso, pero no debe exagerarse su importancia. No se puede aprender bien solo en las aulas, sino se aprende de la vida misma, y de esta únicamente podemos aprender-aprehender sus grandes lecciones, si nuestra mente está emancipada (capaz de pensar la vida con una perspectiva crítica y autónoma) o en proceso constante de emanciparse.

8. Aprender a disentir (D3):

Todo pensamiento crítico genuino se hará más profundo y definido en contraste con otras narrativas y visiones de la vida individual, social y de la relación existencial biológica y síquica del ser humano con su entorno natural. El pensamiento crítico no puede ser tal si no es justamente crítico de formas diferentes de interpretación de la realidad, y también, como adherencia a nuevas visiones alternativas. Y esto no se puede lograr bien en el nivel educativo, sino se apuntalan las habilidades naturales para desarrollar pensamiento alternativo y libre en los educandos, y si no se crean condiciones áulicas -sobre todo en la relación educador/educandos- para percatarse que no solo es legítimo disentir, sino que es, en muchos casos, prerequisite indispensable para el desarrollo del pensamiento crítico.

Los docentes deben concebirse como facilitadores, y así, en tanto catalizadores del proceso de enseñanza/aprendizaje, es fundamental que generen una atmósfera de participación libre y democrática en el aula de clases a favor del protagonismo estudiantil. Esto, a su vez, supone promover un ambiente de libre discusión, de debate organizado y respetuoso de las diferencias inevitables, así como de parte del educador hacia el estudiantado, y viceversa. Aprender a debatir, es esencial para el desarrollo de las

8 Pensamos que una de sus últimas obras, Paulo Freire (1992, 1996) comenzaba a formular, de manera embrionaria, esta propuesta pedagógica.



capacidades intelectuales críticas de los educandos; pero sobre todo, aprender a respetar opiniones opuestas, aunque también es válido todo esfuerzo tendente a desmontar argumentaciones que parezcan falaces, no sustentadas en el uso racional de la lógica, carentes de empatía con el resto de la humanidad (y en especial de sus sectores más vulnerables y sufridos), que anteponen la ideología o algún sistema de creencias a los hechos empíricos objetivos y comprobables, o se expresan con intolerancia y en forma tajante sin un uso argumentativo de ideas que admitan la posibilidad de contraposición y crítica (Roy, 2018). Por consiguiente, (D3) es de esencial importancia aquí. (Baraona, Castro y Muñoz, 2020, p. 34)

9. Descubrirse a sí mismo, descubriendo el mundo, y viceversa (D3 y D2):

Consideramos que todo conocimiento de sí mismo es también un conocimiento del mundo que nos envuelve y del que somos parte indisoluble. Nuestra consciencia no es nunca un reflejo mecánico de nuestro universo interior y contextual. No aprendemos por adición y sumatoria, sino por síntesis y conceptualización. Aprender es aprender a interpretar, no a replicar información preexistente. No recreamos, sino que creamos, y esa es una parte intrínseca y profunda de cómo operan nuestras mentes. Ese talento natural e innato es el que debemos contribuir a desarrollar en el proceso educativo.

En acorde con el tercer principio enunciado aquí, el proceso dialéctico de emancipación de la mente/vida, únicamente cobra sentido cuando el aprendizaje es un proceso simultáneo de introspección-exospección. Durante largo tiempo, el principio clásico griego de “conócete a ti mismo”, ha sido glorificado en Occidente, alcanzando su apoteosis en nuestra era de individualismo-individualista, y de narcisismo vacío y sostenido por bajos niveles de autoestima. En especial, el siglo XX fue una época en la cual buena parte de las artes, las ciencias sociales y naturales, así como la filosofía, exaltaban la introspección egoísta, proponiendo buscar las respuestas existenciales del ser humano “a encontrar en nuestro interior” las soluciones o respuestas a los enigmas o problemas más angustiantes de la vida, para así hallar una posible senda a la felicidad individual y colectiva. (Baraona, Castro, Muñoz, 2020, pág. 35)

10. De las competencias a las vocaciones y los compromisos (D2 y D1):

Aquí nuevamente citamos *in extenso*:

Consideramos pertinente abordar en forma crítica el vocablo “competencias”, que ha sido transpuesto de manera a nuestro juicio errónea del ámbito empresarial anglosajón y del inglés al español. A este respecto levantamos dos tipos de objeciones: 1. Crítica semántica: ante todo debemos destacar que la palabra “*competencies*” (*skills*) en inglés es mucho más cercana en nuestro idioma a los vocablos “*habilidades*” o “*destrezas*”, por lo que en realidad es un falso cognado en español en el cual la palabra *competencias* solía referirse (antes de su errada popularización a partir del vocablo inglés) como competiciones de alguna índole; es decir, como “*competitions*” en inglés, o el acto de competir;⁹ 2. Crítica pedagógico-cultural: aunque no haya sido necesariamente con esta intención en todos los casos,¹⁰ el uso de este vocablo de manera tan facilista y ampliamente difundida en nuestro particular entorno lingüístico-cultural y educativo latinoamericano, y sin el necesario escrutinio crítico previo, parece legitimar de un modo quizá oblicuo y engañoso¹¹ un mensaje de competencia (“*competition*”) e individualismo.

Entonces, tanto por razones semánticas como semióticas, y por consiguiente, pedagógicas y de honda trascendencia socio-cultural,¹² debemos promover una educación que estimule un desarrollo integral de los individuos, y también, un desarrollo equitativo a nivel social.

Una educación integral para un ser humano integral, es aquella que contribuye a formar ciudadanos responsables; vale decir, conscientes de su realidad social, capaces de auto-evaluarse con honestidad, y que pueden definir una hoja de ruta vital que a grandes rasgos corresponda a su peculiar noción de lo que es para cada quien la realización existencial y el camino a la felicidad; formar ciudadanos conscientes y que luchan por su felicidad personal y por el bien común y la felicidad colectiva es, por ende, el gran

9 Distinción que no hacemos en español, idioma en el cual solo tenemos el vocablo “competencias” que puede ser utilizado hoy, en ambos sentidos (“*competencies*” y “*competitions*”).

10 Y aunque muchos pedagogos y educadores la utilicen con la mejor intención, el aura ideológica neocolonial que, necesariamente acompaña esta transposición mecánica de una palabra y su sustrato semiótico apenas oculto a nuestro ámbito cultural y educativo latinoamericano, nos parece retrógrado.

11 Y con tintes “legitimadores”seudopedagógicos.

12 Y política, por cierto.



reto de una educación integral y nuevo humanista para el siglo XXI. Y de este modo, ponemos de relieve el contraste entre el modelo pedagógico que estamos proponiendo, y aquel que solo busca incrementar las “competencias” individuales para preparar sujetos funcionales a las demandas del mercado, y así ayudar también a que alcancen ciertas metas económicas, de consumo y materiales en general, que sean consonantes y funcionales a las demandas cambiantes y transitorias del sistema económico. Por el contrario, se trata de contribuir a que los educandos descubran cuáles son sus vocaciones más profundas y aspiraciones más sentidas, para que a partir de ellas puedan forjar una ruta de vida que esté en consonancia con ellas (González Kodela, 2003).

11. Promover la inteligencia holística (D3):

Desde hace ya varios años hemos estado interesados en el tema de la interdisciplina en investigación y docencia en el CEG de la UNA. En una de las dimensiones avanzamos la idea de que el proceso cognoscitivo científico de hoy, el abordaje interdisciplinario en el estudio de sistemas complejos e hipercomplejos, y esta es una perspectiva holística.

El Nuevo Humanismo propugna en una de sus tres dimensiones (la científico-cognoscitiva), la búsqueda de una comprensión interdisciplinaria de fenómenos complejos, que desafía y derrotan a los saberes disciplinares enclaustrados en su particular especialización académico-intelectual. Aquí no se trata de la noción pedagógica de la “inteligencia emocional” o “las inteligencias múltiples” (Pozo, 2006), conceptos que a pesar de su fuerte sesgo sicologista encierran algo de verdad y de valor, sino más bien del desarrollo de una capacidad intelectual en los educandos de naturaleza multidimensional u holística (Írraga de Montiel y Bravo, A., 2003), que les permita ver el mundo no como un agregado de parcelas de saberes y fenómenos (Melgarejo y Rodríguez, 2014), sino como un todo orgánico e intercomunicado: como un todo en que múltiples aspectos de la realidad son sólo parte de un sistema infinito de vasos comunicantes (Jarvis y Parker, 2005). (Baraona, Castro, Muñoz, 2020, pág. 36)

12. Del constructivismo al interaccionismo emancipador (D3):

Citamos:



A nuestro parecer una pedagogía nuevo humanista debería alejarse algo de las muy valiosas proposiciones del constructivismo educativo, no para rechazarlas, más bien para superarlas. No se trata solo de “construir saberes y conocimientos”; además, es preciso que ese proceso de construcción nazca de la interacción grupal a menudo espontánea y sin un plan demasiado estructurado, orientada a liberar los talentos innatos de nuestra naturaleza humana, sin necesariamente seguir un orden de “construcción” predeterminado, como quien levanta un edificio, piso por piso. (Baraona, Castro, Muñoz, 2020, p. 36)

Luego del famoso debate entre Chomsky y Piaget en el castillo de Royaumont en París, se pensó, por algún tiempo, que ambos habían presentado perspectivas irreductibles y excluyentes, pero a cuarenta años de esa famosa polémica, son pocos quienes piensan de tal manera (Muñoz, D., 2022) (Genovesi, M., 2017). Las capacidades innatas de nuestra mente, en especial nuestras habilidades y capacidades lingüísticas, ponen de manifiesto con claridad meridiana y hoy con un amplio consenso intelectual entre expertos al respecto, que poseemos capacidades computacionales de carácter genético que nos permiten desarrollar, de manera completamente natural, bajo estímulos azarosos, dispersos y caóticos (simples catalizadores) resultantes de nuestra experiencia vital, un espectro bastante amplio -pero bien definido- y formidable de capacidades intelectuales. Pero, también es evidente hoy, que, aunque hay significativas diferencias individuales en el desarrollo de esas capacidades, hay, de todos modos, un orden básico general en su gestación, en que una fase preliminar de desarrollo precede lógicamente a la otra; de manera muy parecida, en estos términos muy universales, al desarrollo de la visión o de la capacidad para caminar en forma bípeda. Y que, en este proceso de génesis de capacidades, en todo momento la interacción es el medio circundante, es de vital importancia y completamente imprescindible. De allí la idea de interaccionismo, misma que aplicada al terreno específico de la pedagogía nuevo humanista, supone un trabajo áulico en que se pueda un interaccionismo emancipador que conduzca a la autoemancipación.

13. Aprender a soñar para poder ser (D3, D2 y D1):

Citamos:

Siguiendo un largo y continuo hilo conductor esencial del humanismo, desde sus primeras formulaciones explícitas en el siglo V a.C en la Grecia Clásica, nuestra visión pedagógica nuevo humanista se concentra sobre todo en el propósito de contribuir a la formación de personas con un desarrollo



integral, que puedan auto-emanciparse y en el proceso contribuir a la auto-emancipación de la humanidad. Y por ello, concebimos una educación que se propone únicamente a despertar y promover el pragmatismo-utilitario entre los estudiantes, como un proceso pedagógico completamente alejado de una formación en consonancia con el Nuevo Humanismo. No pretendemos negar la importancia de una educación que incluya en forma suplementaria una saludable dosis pragmatismo-utilitario. Pero convertir este enfoque en el central del proceso y las metas de la acción pedagógica, creemos que no es solo errado, sino incluso catastrófico para el avance de las personas y la sociedad en su conjunto (Leshem, Zion, y Friedman, 2015). (Baraona, Castro, Muñoz, 2020, p. 38)

14. Manos a la práctica (D3):

Aquí, en este punto, las cosas son casi autoevidentes y pueden dispensar de mayor elaboración al respecto. Haciendo y haciendo es como se van creando y reforzando los circuitos neuronales en el proceso de adquisición de nuevos conocimientos, ya sean estos conceptuales y abstractos, o concretos y prácticos. “Cuando practicamos algo, estamos involucrados en un proceso de deliberada repetición con la intención de alcanzar un objetivo específico. Las palabras “deliberada” e “intención” son claves aquí porque ellas definen la diferencia entre activamente practicando algo y aprendiéndolo en forma pasiva.” (Sternier, Th., 2012, p. 25).

Este proceso elemental de repetir no es necesariamente uno mecánico que se hace una y otra vez en forma monótona y buscando una determinada perfección en los actos prácticos que se llevan a cabo. En cuanto a la adquisición de habilidades intelectuales complejas, en las que conocimientos teóricos, bastante avanzados, van ligados a la formulación de acciones prácticas, y en que debe haber una consonancia lógica entre la teoría y la práctica, el asunto es bastante más arduo que el de la repetición de una simple acción. Aquí la noción de “manos a la práctica” debe entenderse de una manera diferente; más sofisticada e intrincada, pues posiblemente en cada repetición habrá diferencias sustanciales y necesarias con las anteriores, y, aun así, se logrará mayor maestría y dominio del “arte” de utilizar conceptos y sus correspondientes acciones en forma cambiante y adaptada a cada situación particular o necesidad específica.

Un ejemplo de lo último es justamente el desarrollo de una de las habilidades más difíciles: la formulación de un proyecto de investigación. Esta no es usualmente una acción que se vaya a repetir muchas veces en la vida intelectual de estudiantes o académicos. Por lo tanto, en general, no podemos decir que aquí habrá



una oportunidad para repetir numerosas veces esta experiencia hasta dominarla a plenitud. Sin embargo, la experiencia en la aplicación y desarrollo del *Algoritmo para elaborar proyectos de investigación interdisciplinaria* (Baraona, M., 2022, pp. 295-325) en cursos, con estudiantes de primer ingreso a la universidad, ha mostrado que un curso de técnicas, métodos y epistemología de la investigación que solo transmite conceptualmente y en forma pasiva, es de muy escasa utilidad. Por ello en el curso “Taller de Investigación Interdisciplinaria”, los estudiantes ponen “manos a la práctica” y en un semestre conciben un proyecto de investigación que ellos mismos formulan. Nuestra impresión es que esa práctica les allanará mucho el camino hacia sus eventuales investigaciones para el trabajo final de tesis. Es un primer paso, pero uno muy grande.

4. El Pensamiento Crítico

En su obra clave (2005) el gran educador y psiquiatra chileno Claudio Naranjo, escribió:

(...) ¿cuánto dolor será necesario para despertarnos? ¿Cuán cerca del abismo será necesario que lleguemos antes de que comprendamos cabalmente que nuestro sistema patriarcal –con su autoritarismo disfrazado de democracia, su violencia disfrazada de buenas intenciones, su explotación, su desmedido afán de lucro, etcétera– es un navío que conviene abandonar antes del naufragio? (Naranjo, C., 2005, pág. 19)

Y a estas preguntas quemantes, respondió:

Necesitamos una educación que lleve al individuo hasta ese punto de madurez en el que, elevándose por encima de la perspectiva aislada del propio yo y de la mentalidad tribal, alcance un sentido comunitario plenamente desarrollado y una perspectiva planetaria. Necesitamos una educación del yo como parte de la humanidad, una educación del sentimiento de humanidad. (Naranjo, C, 2005, pág. 20)

Una educación del “sentimiento de humanidad”; vale decir, una educación en que el crecimiento personal esté poderosamente vinculado e interactuando con una identidad universal, con una preocupación y compromiso con el conjunto de la especie y de nuestra condición humana general. Del conocimiento de esta condición general, y de la crítica a todo aquello que encadena a nuestra especie e incluso amenaza su existencia presente y futura, debe configurarse el pensamiento crítico comenzando por ese círculo externo, el más amplio y fundamental de todos. Luego debe acercarse en círculos concéntricos menores y cada vez más cercanos al



yo personal, definiendo en cada uno de ellos la esencia de la autoemancipación colectiva e individual. Algo así como recorriendo, en sentido inverso, el concepto de Erik H. Erickson (1994) de la formación de la identidad y la personalidad. La conciencia crítica del mundo social y cultural es más sólida y fecunda cuando se aplica a los problemas fundamentales de la humanidad, y luego asciende hacia el yo, pasando por la nación, la comunidad circundante inmediata, la familia a la cual se pertenece, y cuestiones esenciales de la autoidentidad. Pero este proceso nunca podrá ser unidireccional, sino que debe ser una avenida de doble sentido que se debe recorrer constantemente en un sentido y en otro.

No podemos dejar de señalar que esta visión no es exactamente la que predomina en amplios círculos educativos, principalmente en los EE. UU. y el resto del mundo anglosajón. Algunas definiciones comunes que se emplean son:

La esencia del pensamiento crítico consiste en suspender los juicios; y la esencia de esta suspensión consiste en investigar para determinar la naturaleza del problema antes de proceder a intentar resolverlo. (Dewey, J., (1910) 2017, pág. 74. Traducción nuestra)

(...) un conjunto de actitudes, conocimientos y habilidades. El conjunto incluye: (1) actitudes de investigación que involucran la habilidad para reconocer la existencia del problema y la aceptación de la necesidad general de la necesidad de evidencia en apoyo a lo que se supone que se afirma ser verdad; (2) conocimiento de la naturaleza de inferencias, abstracciones, y generalizaciones válidas en las cuales el peso y la precisión de diferentes tipos de evidencias están lógicamente determinadas; y (3) habilidades en emplear y aplicar las actitudes y el conocimiento anterior. (Watson, Goodwin, B., 1961, p. 2. Traducción nuestra)

El proceso intelectual ordenado para activa y hábilmente conceptualizar, aplicar, analizar, sintetizar, y/o evaluar información reunida de, o generada por, observación, experiencia, reflexión, razonamiento, o comunicación en tanto guía para las creencias y la acción. (Scriven, M., Paul, R., 1987, p. 15. Traducción nuestra)

El pensamiento crítico es un proceso que ayuda a organizar u ordenar conceptos, ideas y conocimientos. Este tipo de pensamiento se utiliza para llegar de la forma más objetiva a la postura correcta que debería uno tener sobre un tema. La palabra *pensare*, proveniente del latín, significa pensar, y la palabra *kriēnin* del griego se puede traducir como separar. Estos dos términos serán los que nos ayudarán con nuestra definición de



pensamiento crítico, el cual es un proceso cognitivo racional y reflexivo, y que implica analizar la realidad separada de nuestros sentimientos y prejuicios, como por ejemplo pasa con todos aquellos enunciados que la sociedad (o que incluso nosotros mismos) etiqueta como verdades absolutas, o aquellos temas que siempre están en debate, como el matrimonio igualitario o el aborto. Tener un pensamiento crítico implica que seamos objetivos al momento de analizar. La evaluación de la realidad por medio del pensamiento crítico se puede realizar por diversos métodos como observación, experiencia, método científico, etcétera. (<https://concepto.de/pensamiento-critico/#ixzz7b2MwsTbP>)

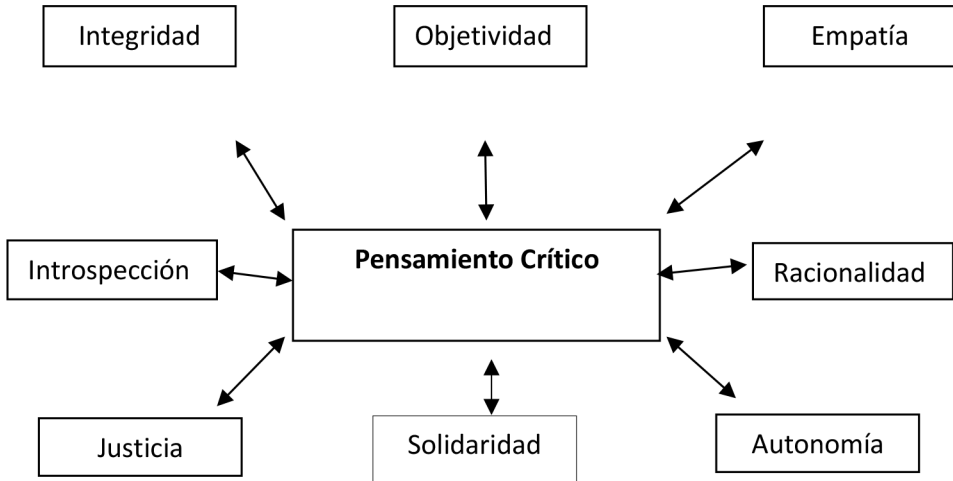
Y como estas se podrán encontrar una enorme cantidad de definiciones que, en realidad, no son más que variantes del mismo enfoque: objetivismo, racionalidad, empirismo, lógica, comprobación, contraste y, en general, atributos cognitivos que asociamos con la ciencia y, en algunos casos, con la filosofía en ciertas corrientes. Todos esos rasgos o atributos diferentes que suelen asignarse al pensamiento crítico los suscribimos con entusiasmo y total adherencia. No obstante, si bien, esas definiciones nos parecen correctas, al mismo tiempo las consideramos insuficientes.

Para los que estamos trabajando para establecer y promover una pedagogía nuevo humanista, el pensamiento crítico debe comprender también elementos relacionados con la autoemancipación de la humanidad, o sea, con la crítica a los poderes, factores, procesos, relaciones, estructuras, sistemas, jerarquías, intereses que generan desigualdad, injusticia, corrupción, impunidad, discriminación, explotación, etc. En la Figura 3 que agregamos a continuación y que estamos citando de un artículo anterior, hay atributos que claramente replican (objetividad y racionalidad), los que proponen otras definiciones del pensamiento crítico, algunas de las cuales hemos reproducido más arriba.

Integridad, empatía, introspección, justicia, solidaridad y autonomía son todos atributos y móviles ético-filosóficos asociados al Nuevo Humanismo. Son las brújulas subjetivas que le dan sentido y dirección a la actividad intelectual regidas por los dos pilares esenciales del buen pensar científico y filosófico (objetividad y racionalidad), y que cimentan nuestra capacidad para proceder con rigor, lógica y sistematicidad. Pero, a nuestro juicio, esos factores normativos del pensamiento crítico no cubren sino la mitad de su esencia. ¿Pues de qué serviría un pensamiento crítico si es solo “ciencia sin consciencia”? De muy escasa utilidad -si es que tiene alguna- sería escudriñar objetivamente el mundo natural y humano, sin ningún otro propósito que el de saber cómo operan realmente las cosas. El conocimiento humano une, de manera indisoluble, normas y valores en procura

Figura 3

Ocho nociones o atributos principales asociados con el pensamiento crítico



Fuente: [Baraona, Castro, Muñoz, 2020](#) (con algunas modificaciones).

de un entendimiento de la realidad que no únicamente avance hacia una mejor comprensión de las cosas, sino que permita mapear de forma objetiva el mundo para liberarnos de las cadenas opresivas de la ignorancia y el oscurantismo, y para autoemanciparnos de aquellas limitaciones y males que reducen nuestras posibilidades de ser más libres y felices.

El conocimiento, entendido como pensamiento crítico, es siempre parte de una lucha por remover trabas y cadenas opresivas. La ignorancia y el oscurantismo suelen ser, en cada época y con distintos alcances y matices, resultado espontáneo o programado, o una combinación de ambos, de estructuras de dominación y opresión que buscan perpetuarse.

Había una norma muy reveladora: los esclavos debían seguir siendo analfabetos. En el sur de antes de la guerra, los blancos que enseñaban a leer a un esclavo recibían un castigo severo. “Para tener contento a un esclavo —escribió Bailey más adelante— es necesario que no piense. Es necesario oscurecer su visión moral y mental y, siempre que sea posible, aniquilar el poder de la razón”. Esta es la razón por la que los negreros deben controlar lo que oyen, ven y piensan los esclavos. Esta es la razón por la que la lectura y el pensamiento crítico son peligrosos, ciertamente subversivos, en una sociedad injusta. (Sagan, C., 1997, p. 67)

En nuestra perspectiva latinoamericana, región en la cual el asalto neoliberal a la educación pública ha sido intenso y prolongado (Córdoba, M., Baraona, M., 2021), la necesidad de rescatar todas las posibilidades institucionales y pedagógicas en aras de dar vida y fuerza al pensamiento crítico entre los jóvenes educandos, la gestación y difusión de una pedagogía nuevo humanista es de primordial importancia.

Nada de lo que hacemos los pedagogos nuevo-humanistas debe estar desvinculado de promover el pensamiento crítico de los estudiantes contra el trasfondo histórico pasado y actual en América Latina. Pero estaríamos derrotando nuestro propio esfuerzo, y desvirtuándolo por completo si buscamos instaurar en nuestras aulas una narrativa prefabricada al respecto, por muy justa y correcta que la consideremos. Ello sería una forma de adoctrinamiento que, aunque esté inspirada en una postura social crítica que sabemos perfectamente legítima, si la traspasamos utilizando el “método bancario” tan criticado por Freire, estaremos incurriendo en el mismo error ideológico básico mediante el cual se transmite la ideología y el discurso oficial que intenta justificar el orden social, cultural y político imperante. Por ello, un aula libre, experimental, creativa, y plena de oportunidades para que los estudiantes lleguen a sus propias conclusiones examinando un conjunto de datos, hechos e información que ellos mismos puedan recabar para responder a preguntas generadoras, es el único camino válido para una pedagogía nuevo humanista.

Como muy apropiadamente señalaba el filósofo, siquiata y pedagogo Claudio Naranjo, el docente debe ser la encarnación viva de los valores que desea que crezcan y avancen en la mente de sus educandos. Estos valores no se enuncian e imponen, sino que se ejemplifican en la interacción pedagógica y humana diaria en el aula, entre docente y educandos, y entre estos también. Y aunque los valores están diseminados a lo largo de todo este artículo y abordados desde distintos ángulos, es necesario dejarlos explicitados en las breves definiciones que siguen y que están indicados en la Figura 3 junto a los otros dos atributos normativos de objetividad y racionalidad. En cuanto a los atributos normativos no nos detendremos en ellos, pues son universalmente entendidos, tanto en ciencia como en filosofía.

Integridad: Este concepto es muy amplio y tiene numerosas facetas, pero nos concentraremos en una de ellas que consideramos las más pertinente para los propósitos de este trabajo. La integridad, que debemos representar y promover, es aquella que supone la coherencia y honestidad para asumir las responsabilidades



intelectuales y prácticas de aquello que nuestro conocimiento nos indica que es verdad.

Introspección: Igualmente es una noción bastante ubicua y que podría definirse de varias maneras, y todas ellas siendo igualmente apropiadas. Lo entendemos como el ejercicio permanente para identificar en nuestro mundo interior y subjetivo, los recursos intelectuales y síquicos que nos permiten pensar críticamente nuestra propia persona y el mundo social, cultural y político en que vivimos.

Empatía: Es, en pocas palabras, la capacidad para identificarse y ponerse en el lugar del otro. Es una forma superior de entender la otredad, no como algo ajeno e incluso hostil, sino como algo muy cercano a nosotros, aún a pesar de las diferencias individuales y las diferencias en las circunstancias de cada uno.

Justicia: En forma muy específica nos referimos a justicia social, al derecho de todas las comunidades y grupos sociales a gozar de plena igualdad de derechos, pero, sobre todo, de oportunidades. No es igualdad exclusivamente ante la ley y los procesos políticos, sino en todos los otros ámbitos fundamentales de la vida económica, social y cultural.

Solidaridad: Una noción muy usada y abusada, y que a menudo, no es más que un vocablo vacío de real connotación significativa, especialmente en esta era de individualismo tan exacerbado, como carente de verdadera profundidad y consistencia; este individualismo egoísta, narcisista, competitivo, pero sin autoestima ni conducente a un crecimiento personal integral y satisfactorio. Frente a este desolador contexto cultural y psicosocial en nuestras sociedades de hoy, la solidaridad implica no preocuparse por el bienestar, los derechos y las necesidades de otros individuos y colectividades, incluso si estas últimas no son aquellas a las que pertenecemos. Pero la verdadera significación de la solidaridad se revela cuando vamos más allá de la preocupación y el interés por otras personas y grupos sociales, y hacemos algo al respecto.

Autonomía: En lo muy esencial este atributo tiene que ver con la capacidad (que se desarrolla) para sostener con base objetiva y racional, las propias opiniones y posturas, aun cuando puedan ser minoritarias e incluso coyunturalmente impopulares.

5. Funcionamiento áulico nuevo humanista: técnicas y mediaciones pedagógicas

Con base en los *14 principios pedagógicos que dimanan del Paradigma Tridimensional del Nuevo Humanismo* propuesto por [Baraona, Castro y Muñoz \(2020\)](#), se consideran algunas estrategias, técnicas y mediaciones pedagógicas que pueden promover el aprendizaje significativo del estudiantado. En un capítulo de un libro precedente, [Arroyo, Sancho y Vargas \(2022\)](#), expusimos en coautoría las llamadas “Estrategias didácticas para la enseñanza de los Derechos Humanos”, las cuales se pueden asociar muy estrechamente al funcionamiento áulico Nuevo Humanista que presentamos en este artículo. Para tal efecto, es necesario considerar el desarrollo de capacidades, habilidades y la afectividad, pues se considera a la persona estudiante como agente de cambio en las distintas manifestaciones del saber artístico y cultural, autogestor de sus propios procesos de aprendizaje, con una percepción positiva de interés hacia el Nuevo Humanismo.

Debates

En su función de estímulo del proceso de enseñanza-aprendizaje, el docente debe crear una atmósfera de democrática participación en los estudiantes, de modo que se instaure una cultura de debate y discrepancia respetuosa, y de estos con el docente también, si esto último surge en el proceso educativo. Aprender a desarrollar criterios, principios, valores, visiones y opiniones diferentes y a expresarlas, con respeto a los demás, debería ser considerado uno de los factores decisivos, para el trabajo en temáticas relacionadas con el humanismo.

La estrategia didáctica propia de la educación en derechos humanos centrada en el conflicto, al fundarse en la deliberación y el diálogo, debe asegurar que el poder se distribuya equitativamente, de suerte que cada participante de la situación educativa tenga la posibilidad de expresarse, de decidir libremente y de ser escuchado [...] en la planificación y organización de la situación de aprendizaje, participan tanto el personal docente como el estudiantado, estableciendo conjuntamente las reglas, por ejemplo: escuchar con respeto, no interrumpir, respetar las opiniones expresadas por otras personas, criticar las ideas no a las personas, permitir a los otros individuos la oportunidad de expresarse, etc. Así, la deliberación y el diálogo se convierten en una herramienta de aprendizaje y de empoderamiento. ([Magenzdo y Toledo, 2015, p. 13](#))

En la organización de debates, en el espacio áulico, se puede estimular a los estudiantes para que realicen discusiones sobre temáticas nuevo humanistas



controversiales. Se puede realizar el análisis de temas como estereotipos y prejuicios que provocan desigualdad, discriminación y exclusión social debido a diversidades étnicas, lingüísticas, por género, discapacidad, religiosidad, regional, sociocultural, etaria, migración y educación, entre otras; el docente puede preguntar la opinión de los estudiantes sobre estas temáticas, por ejemplo, la polémica en torno al libro *Cocorí* de Joaquín Gutiérrez, posteriormente se les pide que se unan e investiguen sobre sus puntos de vista mediante artículos a favor y en contra de si es *Cocorí* ¿racista o no?, como sustento para el debate. En una clase siguiente, todo el grupo debate sus argumentos y defiende sus posiciones, lo que permite el protagonismo estudiantil y aprender a disentir.

Promoción del pensamiento crítico

En los cursos de Estudios Generales, se puede analizar la función social que problematizan obras seleccionadas para su análisis, según las diversas interpretaciones que sugiere el texto en estudio, y a partir de la promoción de un pensamiento independiente de los estudiantes; de manera tal, que ellos contribuyan a minimizar problemáticas sociales en temas de discriminación. En consecuencia, el estudiante comunica su perspectiva a los demás, obtiene retroalimentación de otras interpretaciones y, en último lugar, participa todo el grupo en las posibles soluciones que conduzcan a una sociedad más justa, solidaria, equitativa y comprometida con la búsqueda del bienestar social.

En la investigación, análisis y comentario de noticias de la realidad nacional o internacional sobre temas relacionados con los contenidos de los cursos, se pueden seleccionar noticias sobre temas de discriminación: por género, multiculturalismo, poblaciones sexualmente diversas, edad, derecho a creer y no creer, apariencia, discapacidad y pobreza, entre otros. Las ideas principales de las noticias se pueden aplicar al análisis de alguna obra literaria que trate temáticas de discriminación, por ejemplo, el cuento *Santa Narcótica* de la escritora argentina Cristina Civale.

Abordar los derechos humanos como una modalidad del reclamo de justicia, cuyo centro es el individuo o grupo vulnerado por situaciones de desventaja social, nos permitió entender hasta qué punto distintas modalidades de la literatura latinoamericana se identificaron con ese impulso de hacer visibles y defender a sujetos en condiciones de desigualdad e inequidad [...] hizo posible comprender las numerosas ocasiones en que el discurso literario trabajó para traer al espacio colectivo relatos con las palabras, las experiencias y las necesidades de grupos silenciados e invisibilizados,

articulando una dura denuncia a las configuraciones del poder político y exigiendo su transformación en favor de los más vulnerables. (Guaraglia, 2018, p. 59)

Escritura creativa

Esta estrategia didáctica se presentó en 2011 en el *IV Congreso Iberoamericano de Universidades para Mayores (CIUUMM)* dirigida al aprendizaje creativo en personas adultas mayores, en el presente artículo se propone trabajar dicha estrategia con estudiantes universitarios en el estudio del Nuevo Humanismo, a través de la creación literaria:

En talleres de escritura creativa se pueden abrir espacios en los que se propicie la escritura literaria por parte de los estudiantes, para tal proceso se requiere de técnicas, métodos y recursos de cómo escribir un texto literario; no obstante, es prioritario instar al estudiantado a encontrarse consigo mismo y con su entorno natural, social y cultural. Pues, además de la enseñanza, es necesaria la búsqueda de inspiración interior precedida por el razonamiento, la pasión e intuición, sin dejar de lado el enfoque educativo en dicha actividad; por ejemplo, el participante puede reflexionar y criticar los problemas de su entorno, esto sirve como temáticas para la escritura, debido a que es un medio que les permite descubrirse a sí mismo y descubrir el mundo que les rodea. (Sancho, 2011, p. 246)

En el curso *Taller de Expresión Literaria: cuento y poesía*, se motiva a la escritura creativa de cuentos y poesías, por parte de los estudiantes, en temáticas recurrentes en la literatura como el amor, desamor, existencialismo, entre otras; lo cual permite la función catártica de la literatura, “curar” a través de la palabra.

Creación colectiva de un poema

En un artículo precedente sobre sistematización de experiencias de extensión universitaria, se presentó esta estrategia didáctica de creación colectiva de un poema dirigida a personas adultas mayores, pero se puede aplicar a estudiantes de todas las edades con intereses nuevo-humanistas:

Para desarrollar esta estrategia, se motiva a todas los estudiantes a crear colectivamente un poema, donde previo acuerdo entre el docente y los estudiantes, se establece una temática nuevo humanista según los intereses del grupo. El poema se inicia con un par de versos que el docente escribe y luego, invita a los estudiantes a que lo continúen libremente. Según



la organización establecida para participar, cada estudiante empieza su creación poética, a partir del último verso que ha escrito su compañero o compañera anterior. La sucesión de los versos con los que se construye el poema gira en torno a las particularidades, perspectivas, intereses y visiones de mundo de cada participante. Al finalizar la dinámica, se lee el poema completo y se comenta acerca de los diferentes mensajes, emociones, pensamientos y sentimientos que cada persona logró comunicar. (Sancho, 2017, p. 72)

Obra literaria inacabada

Una estrategia o técnica de mediación pedagógica del docente puede ser la omisión de la última parte de una obra literaria, lo cual suscita un ambiente de suspenso y mayor expectativa entre los estudiantes, a diferencia de si conocieran la totalidad del contenido. Así, según la perspectiva de cada estudiante, la imaginación se traslada hacia distintas direcciones, de acuerdo con su interpretación textual, de manera que, con base en la experiencia particular cambia la escritura del final. En una clase posterior, la persona docente ofrece la palabra a cada una de las personas estudiantes del grupo para que relaten el final que crearon; así se pueden conocer las similitudes y diferencias de criterios que forman parte de la diversidad que se encuentra en los grupos; seguidamente, se propicia el comentario y análisis de ideas por parte de los estudiantes, con base en la propuesta de creación del final de la obra literaria.

También, los estudiantes pueden conocer la totalidad de la obra literaria, si no les gustó el final, lo pueden cambiar en concordancia con la empatía, solidaridad o altruismo que sintió hacia algún acontecimiento o personaje de la narración. Por ejemplo, cambiar el final de cuentos como *Greenwar* de Linda Berrón o *Días de fin* de Jacinta Escudos, autoras que denuncian la destrucción de la naturaleza debido al sistema capitalista de nuestra sociedad, el estudiantado puede cambiar la perspectiva del cuento hacia la lucha por la preservación de los seres humanos y el planeta.

Escritores o expertos invitados

Se realiza mediante la presentación de libros basados en temáticas nuevo-humanistas en las clases, se comparte el trabajo académico a través de la invitación de escritores (nacionales e internacionales) en condición de modelos: poetas, novelistas, cuentistas, ensayistas, entre otros. La presencia de escritores o expertos invitados tiene como objetivo que ellos hablen acerca de la génesis y percepción que asumen en su obra, además de analizar, junto con los estudiantes, a través



de conversatorios, las temáticas referentes al Nuevo Humanismo en el contexto histórico, social o de su realidad presente.

Lectura crítica

Con el objetivo de que la lectura de textos referentes al humanismo llegue a ser significativa para los estudiantes, debe responder a necesidades del diario vivir, por tal razón en la etapa inicial de un curso de Estudios Generales, no se debe reducir la lectura solo al campo histórico o jurídico, sino potenciarla a situaciones cotidianas, utilizándola como recurso, de tal modo que el estudiantado lo identifique como una fuente de información útil y necesaria para su vida.

Mediante el fortalecimiento del hábito lector en los estudiantes, se busca favorecer su autoemancipación, al permitir extender y valorar su capacidad lectora para resolver los posteriores retos que la vida les plantee en el desarrollo de nuevos conocimientos; la función de los textos gira en torno a orientar la comunicación asertiva e incluso a jugar con el lenguaje. Por consiguiente, el docente debe tener como prioridad, en el desempeño de su labor, el objetivo de promover la animación a la lectura; esta, desde diversos puntos de vista de los textos: informativos, científicos, sociales, históricos, jurídicos, literarios, entre otros. Además, porque con ello amplía el bagaje cultural de los estudiantes mediante diferentes tipos de lectura, ya que posibilita extraer información y discernir el mensaje con una actitud sensible y comprometida.

Por ejemplo, se puede proponer una lectura crítica a la historia que se presenta en una novela histórica y humanista como *Culpeo* de Miguel Baraona.

El autor utiliza la literatura como un medio para la denuncia de conflictos bélicos, problemáticas sociales (el genocidio de los selk' nams, ocupa un lugar narrativo importante en la segunda parte de la novela), políticas y de sobreexplotación de la naturaleza contextualizadas en Chile, Perú, Bolivia y Argentina a finales del siglo XIX. Los personajes se enfrentan a diversas problemáticas de explotación, discriminación e incluso exterminio, pero lo más severo de la primera mitad de la novela, tiene que ver con gobiernos que buscan soluciones bélicas a conflictos internacionales complejos, situaciones de género, de pobreza, abuso de poder, autoritarismo, etnia, identidad, entre otros. (Sancho, 2018, pp. 307-308)



El juego como estrategia pedagógica

El juego y la recreación de textos no se limita solo a la lectura y la escritura, se toma como base la información suministrada para realizar una gama de actividades que requieren reflexión, tales como: el dibujo, la dramatización, abstraer imágenes, fomentar dinámicas participativas grupales, transformar un texto a dramático o humorístico, reproducir diálogos de personajes, relacionar con otras artes como la música, el teatro, la danza, el cine, la pintura, la escultura o la literatura.

Por ejemplo, se puede realizar una actividad lúdica donde diferentes personajes, a través de narradores testigos, opinan sobre características de un personaje principal, dichas características se visualizan como prejuicios o estereotipos hacia este personaje; al final, se escucha la versión del propio personaje principal y los estudiantes pueden reflexionar acerca de la importancia de no hacer juicios sin conocer a otras personas, no discriminar, porque en algún momento, todos podemos discriminar o sentirnos discriminados por razones de género, preferencia sexual, edad, etnia, apariencia, pobreza, discapacidad, religión, entre otros.

Por medio del *Proyecto aula activa: juegos cooperativos para la educación para la paz* del Instituto de Estudios Latinoamericanos de la Universidad Nacional de Costa Rica, en el año 2016, se publican dos guías didácticas dirigidas a la formación de docentes en el tema de *Derechos Humanos: Comunicación para la paz. Guía Didáctica (2016a)* y *Educación en derechos humanos: un espacio para el juego: guía didáctica (2016b)*. Cerdas define los juegos cooperativos como los que:

Se centran en la participación, la cooperación y la vivencia, se utilizan diversas técnicas como: juegos vivenciales; juegos de rol; dramatizaciones; sociodramas; lectura, escritura y dramatización de cuentos; elaboración de papelógrafos; collages y propuestas escritas; música; videos; dibujos; lluvias de ideas; entre otros. Se promueve la participación oral en momentos de reflexión para compartir aprendizajes, sentimientos y opiniones, el movimiento y la imaginación también son elementos importantes. (2016a, 11)

Encuentros intergeneracionales

Entre las técnicas y estrategias pedagógicas utilizadas para desarrollar las clases, en el Centro de Estudios Generales, se incorporan diálogos intergeneracionales entre jóvenes universitarios y personas adultas mayores, participantes del proyecto *Encuentros Literarios UNA* adscrito al *Programa de Atención Integral de la Persona Adulta Mayor (PAIPAM)*, en ellos se presentan diversas manifestaciones

artísticas y creaciones literarias de la propia autoría de los estudiantes universitarios, como de las personas mayores del PAIPAM. Los Encuentros Intergeneracionales son un espacio que permite el diálogo, compartir momentos de creatividad y espontaneidad. En este artículo se presentan los encuentros intergeneracionales basados en la propuesta teórica de [Pinazo Hernandis y Sánchez Martínez \(2005, p. 395\)](#) acerca de los *Programas Intergeneracionales de Coaprendizaje*:

Los Programas Intergeneracionales de Coaprendizaje tienen como objetivo el intercambio de información, conocimiento, experiencias y acciones entre personas mayores y otras de distinta generación, para contribuir a su desarrollo continuo (abierto a los cambios), el aumento de sus saberes, al aprendizaje mutuo y continuo y, en definitiva, al enriquecimiento de sus vidas.

Con base en esta propuesta de mediación pedagógica, se promueve el gusto y aprecio por la literatura y se trabaja en la inclusión, el empoderamiento y protagonismo de las personas adultas mayores, lo cual propicia la interacción con los jóvenes universitarios, mediante la expresión de sus emociones, opiniones y críticas en relación con temáticas referentes al Nuevo Humanismo. Mediante la organización de encuentros intergeneracionales, se pretenden eliminar o al menos, minimizar prejuicios, mitos y estereotipos acerca de la vejez, el envejecimiento y la juventud.

Cineforos

Con base en la proyección y el análisis de películas, se pueden trabajar temáticas nuevo humanistas. A través de estas actividades se logra sensibilización y aprendizajes significativos en la población estudiantil hacia las temáticas desarrolladas en los filmes.

Según la disponibilidad del tiempo, puede ser, desde películas de largo metraje hasta pequeños videos, documentales o entrevistas tomados de internet. Se sugiere favorecer las temáticas regionales o aquellas que están cerca de la vivencia de los propios estudiantes.

Por ejemplo, en el curso *Literaturas del Caribe Centroamericano* se analizan, críticamente, acontecimientos históricos sobre la época de la esclavitud presentes en la película *Doce años de esclavitud*, con lo cual se fomenta en los educandos, un pensamiento autónomo para rechazar el racismo y la discriminación hacia los afrodescendientes en nuestra época de actualidad.



6. Conclusiones: cierre y apertura

El siglo XXI configura individuos con nuevos hábitos, intereses, modos de pensar y de sentir, según el entorno social donde se hayan formado; es decir, una vida dirigida por los intercambios a distancia, la eliminación de barreras espaciotemporales a raíz de los avances tecnológicos y la virtualización de la educación, todos estos cambios como consecuencia de la pandemia, la denominada “Cuarta Revolución Industrial” y las “fake news”, entre otros.

En una sociedad tecnificada, donde los medios de comunicación de masas acaparan la atención de adultos, jóvenes y niños, se perciben una serie de síntomas o causas que pueden generar una serie de problemáticas en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las personas mencionadas.

Por una parte, se observa que la comunicación electrónica satura de información a los discentes, esto paradójicamente genera dos efectos: la desinformación y sobreinformación con que cuentan aquellos estudiantes que tienen acceso a internet y, en ocasiones, lejos de propiciar la construcción de un aprendizaje significativo refuerza la pasividad de algunos jóvenes que buscan el “facilitismo” y, de forma mecánica, copian trabajos de la red; en consecuencia, se debilita la capacidad para pensar críticamente, abstraer ideas, relacionar conceptos o reflexionar sobre el contenido de un artículo o libro. Por otra parte, algunos estudiantes están en manos de los medios de comunicación masiva, por ejemplo, redes sociales que pueden convertirse en un medio trivial, vacío, dominado por el espectáculo, debido a que sustituye la realidad, a través de estímulos visuales y auditivos, que confieren al medio (construcción subjetiva) sentido de inmediatez y objetividad.

En cuanto al consumismo que demanda la creciente sociedad globalizada, se pueden describir otras implicaciones perjudiciales que están afectando a algunos estudiantes costarricenses, la virtualidad provoca aislamiento en el mundo que cada uno se construye; la individualidad e incomunicación, resultado de la fractura social y del deterioro de la educación pública son consecuencia de tales patrones de conducta, en donde el diálogo es sustituido por los gestos y las interjecciones; otro rasgo es la pobreza léxica, la incapacidad de algunos discentes de procesar la lectura de un determinado tema. La moda audiovisual conlleva a una entretención que puede disminuir las capacidades cerebrales de realizar análisis, síntesis y conclusiones.

Además, en la actualidad, prevalece la tendencia de una clase global que controla el monopolio mundial, mediante la manipulación de producción y consumo de mercancías, lo que converge en la disminución del bienestar de los habitantes de

todas las naciones, esto contrapuesto al lucro desmedido que obtienen las grandes corporaciones transnacionales. La consecuencia de esta globalización se evidencia en la forma que se sustituye la cultura letrada por el criterio del mercado y la publicidad en las masas de consumidores, donde los jóvenes estudiantes son las primeras víctimas de una manipulación disimulada del capitalismo mundial.

La cultura del deseo, la autosatisfacción y la apariencia deriva en la idea de que el futuro está en lo inmediato y lo único a lo que podemos aspirar es a más de lo mismo; es decir, a una mayor capacidad consumista, por esto algunos jóvenes pierden el sentido histórico de la construcción social de la realidad, lo que conlleva a ocultar los verdaderos intereses y valores transmitidos por la cultura letrada, en nuestro caso particular, el Nuevo Humanismo.

Además, nuestra propuesta en ningún momento debe perder consciencia de lo que el [Octavo Estado de la Educación 2021](#) denominó “apagón educativo”, debido a los principales efectos de la pandemia en el sistema educativo costarricense: cierre de centros educativos, agudización de brechas tecnológicas y sociales, limitaciones de conectividad, rezagos en los aprendizajes, estudiantes sin bases para ingresar a la universidad, entre otros. En este contexto, muchos estudiantes encuentran la educación poco atractiva, muestran desinterés y apatía, no pueden precisar el aporte que han obtenido a través de los años anteriores, porque se le da poco énfasis a la criticidad y a la creatividad lo cual acentúa la reproducción memorística, la realización mecánica de los procedimientos y la consideración acrítica de los temas, la evaluación sumativa es reflejo de esta situación.

Con base en las problemáticas antes referidas, en nuestro artículo se plantea la imperativa necesidad de fortalecer el aprendizaje significativo en los jóvenes, enfatizando en la creación de un pensamiento crítico, mediante el abordaje del Nuevo Humanismo y producir así, una transformación social, a través de la promoción en el aula nuevo humanista de valores como la autonomía, solidaridad, empatía, afectividad, autoestima, protagonismo y, con ellos, lograr la autoemancipación para una vida libre y creativa.

En esta propuesta de mediaciones pedagógicas, se propone complementar la modalidad presencial con la virtual, la cultura letrada con la cultura audiovisual, de forma tal que, a través de la investigación interdisciplinaria y con ayuda de recursos tecnológicos, se aborde el análisis de sistemas hipercomplejos de nuestra realidad desde este sexto brote de praxis humanista.

En este artículo se han presentado varias ideas sencillas -pero de probada eficacia pedagógica- para generar las prácticas áulicas que pueden ayudar a desarrollar lo



que debe ser el objetivo central de toda educación que no sea concebida, abierta o solapadamente, como adoctrinamiento. No obstante, lo que nunca se debe dejar de enfatizar, es que, si las prácticas áulicas no son mediaciones concretas entre el trabajo cotidiano en el proceso de aprendizaje/enseñanza, con una perspectiva pedagógica general acertada, no pasan de ser meras técnicas educativas. Por ello, este extenso ensayo se detiene por largos pasajes iniciales en los que se expone la filosofía pedagógica nuevo humanista, sin la cual, a nuestro juicio, las iniciativas didácticas podrían conducir a resultados áulicos que estarían bastante alejados de promover la capacidad de los educandos para el desarrollo del pensamiento crítico.

No hay nada más importante en el proceso educativo que la calidad de la relación docente/educandos, pues esta determina, a su vez, la naturaleza de la relación que los estudiantes tendrán con ellos mismos; o, dicho de otra manera, la autoestima que cada educando tendrá en correspondencia, específicamente, con lo que percibe, es su capacidad para aprender, partiendo de su propia iniciativa y capacidades. Por ello, los 14 principios pedagógicos (14pp) que dimanan del Paradigma Tridimensional (PDT), fueron pensados justamente para dar un marco filosófico-pedagógico a prácticas áulicas que pueden llevarse a cabo dentro de numerosos encuadres teóricos, y, en consecuencia, con resultados que pueden diferir bastante unos de otros. El humanismo fue, desde sus orígenes en la Gracia Clásica de Pericles, Protágoras y los sofistas (Baraona, 2021), una reivindicación de la capacidad autónoma del ser humano para autoemanciparse individual y colectivamente, para decidir, dentro de las posibilidades y limitaciones de su propia consciencia y voluntad, así como de las oportunidades y restricciones brindadas por el entorno social y natural, su destino en acorde a sus deseos y necesidades. El humanismo se separa de este modo de toda noción de que la vida humana está regida por fuerzas sobrenaturales o divinas. Es un poderoso giro hacia la naturalización, o, mejor dicho, humanización de la existencia humana. El Nuevo Humanismo, toma esta propuesta cardinal del humanismo en su origen, y la proyecta al contexto histórico que vive la humanidad en el comienzo de la tercera década del siglo XXI.

Desde el ámbito restringido de las aulas académicas, la propuesta para un humanismo del siglo XXI en el que llevamos casi una década de trabajo debe, en esencia, consistir en ejercer una docencia, apoyada en investigación, en labores apropiadas de extensión y, en producción, que sean congruentes con el principio de la “autoemancipación”; y este eje central del humanismo que recorre todos sus avatares históricos por más de 2500 años, asumiendo múltiples discursos y reivindicaciones propias de cada fase de la evolución social en este largo período cronológico, siempre ha estado asociado en el terreno educativo



con la liberación de la mente de todo atavismo, irracionalidad, superchería; y orientado, por ende, al pensamiento libre y crítico; razón por la que tantos humanistas de tantas épocas distintas han sido perseguidos por los poderes habidos, mundanos y eclesiásticos, desde la Grecia posterior a Pericles, pasando por el tiempo del ocaso de la Edad de Oro islámica, incluyendo la baja Edad Media Europea, el Renacimiento europeo, el tiempo de la Ilustración, hasta la sociedad capitalista industrial posterior al siglo XVIII. Y es en esta misma tradición de larga data que se inserta el presente ensayo.

Referencias bibliográficas citadas:

- Althusser, Louis. (1965). *La revolución teórica de Marx*. Siglo XXI.
- Anker, Peder y Witoszek, Nina. (1998). “The Dream of the Biocentric Community and the Structure of Utopias” *Worldviews*. Vol. 3 (2).
- Arroyo, Katty, Sancho, María y Vargas Ileana. (2022). *Capítulo III. Estrategias Didácticas para la Enseñanza de los Derechos Humanos* en Stephanie Washburn Madrigal y otros (editores). *La Educación en Derechos Humanos en la Educación Superior y en la Formación Docente: Guía sobre el perfil docente, el abordaje pedagógico y la evaluación*. San José. INIE. UCR. Disponible en <http://repositorio.inie.ucr.ac.cr/handle/123456789/566> <http://hdl.handle.net/11056/23733>
- Baraona, Miguel. (2016). *Danzando en la bruma al borde del abismo: las cuatro crisis y el futuro de la humanidad*. Editorial Arlekin.
- Baraona, Miguel. (2017). *La convivencia: fuentes islámicas del humanismo renacentista*. EUNA.
- Baraona, Miguel. (2021). *La revolución del humanismo*. Editorial Kamuk.
- Baraona, Miguel, Castro, Willy y Muñoz, David. 2020. “Catorce principios pedagógicos que dimanan de el Paradigma Tridimensional del Nuevo Humanismo”. *Revista de Nuevo Humanismo*. Vol. 8 (1).
- Baraona, Miguel, Mora, Jaime, Sancho, María. (2017c). “El Nuevo Humanismo: proyecto emancipatorio”. *Revista Estudios*, (34).
- Baraona, Miguel y Jaime Mora. (2017b). *Hacia una epistemología del Nuevo Humanismo*. EUNED.



- Baraona, Miguel y Mata, Enrique. (2015). “Los estudios generales como pedagogía multidisciplinaria en vías a la interdisciplina”. *Revista de Nuevo Humanismo*. Vol. 3(1). Enero-junio.
- Baraona, M. et, al. (2022). *Humanismo, complejidad e interdisciplina*. EUNA.
- Carmona, Andrés. (2015). “Filosofía en la red”. laicismo.org/laicismo-y-secularización-que-no-es-lo-mismo/129118
- Cerdas Agüero, Evelyn. (2016^a). Comunicación para la paz. Heredia. Facultad de Filosofía y Letras, Instituto de Estudios Latinoamericanos. Universidad Nacional de Costa Rica.
- Cerdas Agüero, Evelyn. (Editora). (2016b). *Educación en derechos humanos: un espacio para el juego: guía didáctica*. Heredia. Instituto de Estudios Latinoamericanos. Universidad Nacional de Costa Rica.
- Córdoba, María, Baraona, Miguel. (2021). “Nuevo Humanismo, Estudios Generales y Pedagogía de la Resistencia”. *Revista de Nuevo Humanismo*. Vol. 9(1).
- Dewey, John. (2017). *How We Think*. Free Press.
- Erikson, Erik H. (1994). *Identity and the Life Cycle*. W. W. Norton & Company.
- Freire, Paulo. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Fromm, Erich. (1959). *Marx y su concepto del hombre*. FCE.
- García, Rolando. (2006). *Sistemas complejos: Conceptos, métodos y fundamentación epistemológica de la investigación interdisciplinaria*. Gedisa.
- Genovese, Mariela C. (2017). “A cuarenta años del debate Piaget-Chomsky: Derroteros teóricos y perspectivas actuales”. *Clareira, Revista de Filosofía da Região Amazônica*. Vol. 4. Números 1-2.
- Guaraglia Pozzo, Malvina. Morir de pie. (2018). “Una aproximación a los derechos humanos a partir de dos novelas latinoamericanas”. *Valenciana*. Núm. 22, Universidad de la República de Uruguay.
- González Kodela, Marcela. (2003). “Investigación y consolidación de la vocación en el proceso de aprendizaje”. *Reflexión Académica en Diseño y Comunicación N.º IV*. Año IV, Volumen 4.

- Heidegger, Martin. (2000). *Carta sobre el humanismo*. Alianza Editorial.
- Hobsbawm, Eric. (1996). *The Age of Extremes. A History of the World (1914-1991)*. Vintage Books.
- Írraga de Montiel, Maricela, Añez de Bravo, Aura. (2003). “Aprendizaje, enfoques epistemológicos y estilos de pensamiento”. Vol. 10. Núm. 1.
- Jarvis, Peter, and Stella Parker. (2005). *Human Learning: A Holistic Approach*. Taylor and Francis, Inc.
- Leshem, Shosh, Noa Zion and Ariel Friedman. (2010). *A Dream of a School: Student Teacher Envision Their Ideal School*. SAGE.
- Magendzo-Kolstrein, Abraham y María Isabel Toledo-Jofré. (2015). *Educación en derechos humanos: Estrategia pedagógica-didáctica centrada en la controversia*. *Revista Electrónica Educare (Educare Electronic Journal)*. Vol. 19(3).
- Marx, Karl. (1996). *Manuscritos económicos y filosóficos de 1844*. Biblioteca Popular.
- Melgarejo Moreno, Irene y María del Mar Rodríguez Rosell. (2014). “El nuevo entorno educativo de Bolonia: ágoras transformadas por el esquema tecno-holista” en, *RIUCAM Repositorio Institucional*. UCAM.
- Muñoz Estrella, David. (2022). “Humanismo: innatismo y construcción: Reflexiones sobre el debate entre Chomsky y Piaget”. *Revista de Nuevo Humanismo*. Vol. 10(1).
- Naranjo, Claudio. (2005). *Cambiar la educación para cambiar el mundo*. Cuarto Propio.
- Octavo Estado de la Educación 2021* (2022). Programa Estado de la Nación. San José, C. R.: CONARE - PEN. Disponible en [Informes - Programa Estado Nación: Programa Estado Nación \(estadonacion.or.cr\)](https://estadonacion.or.cr)
- Pinazo Hernandis, Sacramento y Sánchez Martínez (2005). Mariano. *Gerontología. Actualización, innovación y propuestas*. Madrid: Pearson Educación.
- Pozo, Juan Ignacio. (2006) (novena edición). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Ediciones Morata, S. L.



- Roy, Carole. (2018). "The Transformative Power of Creative Dissent." *Expanding the Boundaries of Transformative Learning: Essays on Theory and Praxis*. Edmund O'Sullivan, Amish Morrell, Mary Ann O'Connor. Springer Nature.
- Sagan, Carl. (1997). *El mundo y sus demonios: La ciencia como una luz en la oscuridad*. Editorial Crítica.
- Sancho Ugalde María de los Ángeles. (Junio, 2011). "Aprendizaje Creativo en Personas Adultas Mayores: la Experiencia del Taller Literario del PAIPAM". Memoria de la ponencia presentada en el IV Congreso Iberoamericano de Universidades para Mayores (CIUUMM). Universidad Internacional Menéndez Pelayo. Asociación Estatal de Programas Universitarios para Personas Mayores. Alicante. España: Impresión COMPOBELL. Volumen I. Disponible en [IV congreso iberoamericano.docx \(csic.es\)](#)
- Sancho Ugalde, María. Empoderamiento y protagonismo en las personas adultas mayores: La experiencia del Taller Literario del PAIPAM en *Sistematización de Experiencias: una mirada al trabajo interuniversitario desde la extensión y la acción social. Democratizando experiencias de extensión universitaria tomo 1*. Leidy Jiménez Dalorzo, Leda Lilly Díaz Gamboa, Guiselle Blanco Chavarría, Marianela Navarro Valverde, Elena Montoya Ureña (compiladoras). Heredia. Editorial del Norte. 2017. Disponible en [Tomo1Integrado.pdf \(una.ac.cr\)](#)
- Sancho Ugalde, María de los Ángeles. (2018). "La ficción humanista de la historia: reseña de la novela Culpeo de Miguel Baraona Cockerell". *Revista Latinoamericana de Derechos Humanos*. Vol. 29. Núm. 1.
- Sartre, Jean-Paul. (1973). *El existencialismo es un humanismo*. Sur.
- Scrive, Michael, Paul, Richard. (1987). "Critical Thinking as Defined by the National Council for Excellence in Critical Thinking." *The Foundation for Critical Thinking*.
- Sterner, Thomas. (2012). *The Practicing Mind: Developing Focus and Discipline in Your Life. Master Any Skill or Challenge by Learning to Love the Process*. New World Library.
- Watson, Goodwin B., (1961). *The Watson-Glaser Critical Thinking Appraisal*. Harcourt, Brace & World.