

Nuevo Humanismo. Estudios Generales y Pedagogía de la Resistencia

New Humanism. General Studies and Pedagogy of
Resistance.

María Elena Córdoba¹
Instituto Tecnológico de Santo Domingo
República Dominicana

Miguel Baraona Cockerell²
Universidad Nacional
Costa Rica

Resumen

En el presente artículo se busca presentar un conjunto de ideas que confluyen hacia una propuesta esencial que se ha formulado en las siguientes páginas: Que es posible e indispensable promover una Pedagogía de la Resistencia que facilite y motive a los educandos a desarrollar su capacidad innata para el Pensamiento Crítico, sin emplear para ello ni el adoctrinamiento, ni la persuasión. La metodología utilizada se ha enfocado en examinar una gran cantidad de trabajos heterogéneos dentro del campo que a grandes rasgos podemos denominar Pedagogía Crítica, lo hemos conjugado con un rescate activo de las nociones educativas freirianas, y la perspectiva autoemancipadora del Nuevo Humanismo. Mientras que la discusión se basa en la perspectiva de los autores que han sido educadores por muchos y muy largos años y

1 Doctorado en Educación, Maestrías en Educación Social y Animación Sociocultural, Arteterapia Integrativa tiene estudios en Psicología. Docente Investigadora en el Instituto Tecnológico de Santo Domingo y consultora educativa independiente. Correo electrónico: macorbu@yahoo.com

2 Obtuvo un doctorado en Antropología en la Universidad de Texas-Austin. Máster y licenciado en sociología en la Sorbona y en la EAESS en París-Francia. Trabajó en la Universidad de Texas en Brownsville como académico. Es académico de la UNA en la actualidad. Ha publicado 21 libros y numerosos artículos. Correo electrónico: baraona_miguel@hotmail.com



en contextos culturales y educativos muy diferentes, y, por supuesto, este trabajo transparenta inquietudes que nacen no de la teoría, sino del trabajo prolongado y en el aula misma con educandos muy diversos y representativos de amplia gama de idiosincrasias nacionales y de variados estratos socioeconómicos. Los conceptos abstractos no han hecho otra cosa que darle una forma más elaborada y precisa a una rica experiencia empírica, y a pensamientos e intuiciones acumuladas por largo tiempo. Por lo cual, es posible concluir con la idea de que se pueden tener las teorías más sofisticadas, inteligentes, creativas y bien fundamentadas, pero son papel mojado si no van acompañadas de una práctica áulica coherente con los postulados conceptuales que se reivindican.

Palabras clave: Pedagogía de la Resistencia; Pedagogía Crítica; Nuevo Humanismo; Estudios Generales.

Abstract

In this article we present a set of ideas that flow into one and the same essential proposal, which we formulate in the pages that follow: That it is possible and indispensable to promote a Pedagogy of resistance in order to facilitate and motivate students to develop the inner capacity for Critical Thought, without resorting to indoctrination, persuasion, or any form of behaviorism, even if disguised under the cloak of pseudo-open mindedness. But to achieve such goal, one has to place students at the very center of the process of teaching and learning. Searching for insights that shed light in this endeavor, we have examined a great deal of heterogenous works within the field of Critical Pedagogy. This way we have searched to synthesize in one proposal the latter, with the educational notions from Freire, and the self-emancipatory perspective of New Humanism. The authors of this essay have been educators for many years and in very different cultural and educational contexts, and this work reflects concerns which are not born from theory but from prolonged work in the classroom itself with students very diverse national idiosyncrasies and from different socio-economic backgrounds. Abstract concepts have only given a more elaborate and precise form to a rich empirical experience and to thoughts and intuitions accumulated for a long time. Therefore, this is the main conclusion we want to advance: that no matter how sophisticated, intelligent, creative and well-conceived your theories may be, they are useless if they are not applied in such a way that they are in accordance with the conceptual premises we may sustain.

Key words: Pedagogy of Resistance; Critical Pedagogy; New Humanism; General Studies.



¿Crisis o proyecto?

En 2013 el informe PISA (*Programme for International Student Assessment*) señalaba con desaliento que: “El gran interrogante para América Latina es dónde residen los múltiples factores detrás del mal desempeño de las naciones de la región que ocupan algunos de los peores lugares en la lista”. Y cinco años después el panorama parece ser aún más desolador, pues en el informe de PISA 2018 se concluye que:

En la competencia de lectura, es preciso destacar que los 10 países participantes de Latinoamérica se encuentran por debajo del promedio de la OCDE. En el caso de Matemáticas, también los países de América Latina participantes se encuentran por debajo del promedio de la OCDE. Asimismo, es llamativo el elevado porcentaje que presentan en los niveles de desempeño por debajo del 2. Los resultados en Matemática son aún más bajos que en Lectura. (PISA, 2018, p. 33)

El estancamiento e incluso retroceso de la educación en Latinoamérica, inclusive visto de manera muy esquemática a través de los resultados de PISA, no son sino la punta de un enorme iceberg histórico cuyo origen se remonta más de cuarenta años atrás. Ante lo cual, nosotros iniciamos este ensayo con una pregunta que parafrasea lo que Ribeiro (1995) dijo, con respecto a la deficiente situación y resultados de la educación en América Latina: “No es una crisis, es un proyecto”.

Y ese proyecto destructivo es, en realidad, en última instancia, de adoctrinamiento ideológico y domesticación intelectual y comienza, en forma muy deliberada, a implementarse hace mucho tiempo atrás. Lo que hoy constatamos, no es otra cosa que el fruto amargo de ese largo proceso.

Desde mediados de los años 70 del siglo pasado la economía mundial ha sido cada vez más profundamente remodelada acorde con el *dictum* neoliberal, y, entre sus objetivos de mayor importancia se encontraba la privatización de los sistemas educativos. En el período de posguerra, todos los países del mundo crearon o ampliaron instituciones educativas públicas en los diferentes niveles de ese proceso, desde la escuela primaria a la educación superior universitaria, pasando por todas sus fases y posibilidades intermedias.

En el ciclo histórico, que va aproximadamente desde 1945 a 1975, el capitalismo experimenta su mayor crecimiento real per cápita durante un período de tres décadas conocido como “los treinta gloriosos” (Baraona, 2005). En este largo ciclo, se creó el Estado benefactor en todos los países de América Latina. Aplicando las



ideas del economista británico Keynes (1883-1946) se procedió a grandes inversiones estatales en ciertas industrias nacionales estratégicas, y se crearon, entre otras instituciones gubernamentales, grandes sistemas de previsión social, salud y educación pública. Este período de crecimiento económico global que va acompañado de la implementación de algunas de las recetas económicas de Keynes al establecimiento de ciertas relaciones entre Estado y economía (Keynes, 1936), constituye lo que podemos denominar una fase de “capitalismo progresista”.

Se trataba, en lo esencial, de sistemas educativos fundados en la noción de educación universal, obligatoria, gratuita e inclusiva. Y de esta forma se incorporaron millones de infantes y jóvenes a la educación básica, y a medida que se ascendía en la jerarquía educativa hacia los estamentos más elevados de la formación superior, el porcentaje de educandos provenientes de las clases con menores ingresos (proletariado y campesinado) disminuía en comparación con aquellos de clase media y burguesía/oligarquía. Pero aún así, no ha habido una época de mayor movilidad social ascendente en la historia de América Latina. Y aunque los contenidos educativos y las mallas curriculares eran convencionales y fundadas en concepciones pedagógicas bastante autoritarias y verticales en la relación profesores/alumnos, había suficiente exposición a ideas progresistas para los educandos, a lo que se sumaba un clima general de efervescencia política y social en casi toda la región latinoamericana. La combinación histórica de todos estos factores propició dentro de límites, bastante obvios, el desarrollo del pensamiento crítico en varias generaciones de jóvenes que no solo buscaban una acreditación educativa formal para su futuro laboral y económico, sino también asumir un compromiso con el proceso general de cambio social hacia países con mayor justicia social y equidad de derechos y oportunidades. El fin de esta era de “capitalismo progresista”, sobrevendría muy rápido luego del golpe de Estado militar en Chile en 1973 (Klein, 2007). De esta forma se inaugura la implementación del neoliberalismo en América Latina y en muchas otras regiones del orbe (Harvey, 2007).

Según Rodríguez, Marín, Moreno y Rubano (2007):

La constitución y consolidación de los sistemas escolares latinoamericanos hacia fines del siglo XIX puede entenderse como la constitución de un dispositivo en el sentido foucaultiano, como “un conjunto resueltamente heterogéneo” (1) formado por “discursos, instituciones, disposiciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas” (2), surgió con la “función principal: la de responder a una urgencia”, tuvo una “función estratégica dominante” (3), y se instituyó en procesos

largos, conflictivos, dolorosos y hasta traumáticos para las poblaciones y grupos sociales subalternos. (Citado en Sánchez, Sandoval, Goyeneche, Gallego, Aristizábal, 2018)

Con el ascenso del militarismo y las dictaduras castrenses en la mayor parte de América del Sur, y al seguir el ejemplo de Chile bajo la conducción económica de los “Chicago Boys” y el economista Friedman (1912-2006), la región fue cada vez más sacudida por medidas que llevaban a la privatización de empresas públicas y sistemas previsionales, de salud y educación que eran ahora consideradas “costosas” y poco “rentables”. La crisis de la deuda externa en Latinoamérica, a lo largo de los 80 del siglo pasado, contribuyó a acelerar aún más los llamados “ajustes estructurales”, que se impusieron en forma bastante draconiana y que, en lo esencial, se trataba de reducir la inversión pública interna en desarrollo social, privatizar todo lo posible, congelar el ingreso real de los asalariados, y pagar a la banca internacional los empréstitos acumulados a partir de mediados de los 70, cuando el capitalismo mundial entra en recesión. Las consecuencias de estas políticas significaron que los años 80 se denominaran como “la década perdida”, sobre todo en materia de desarrollo social.

La década de los ochenta del siglo pasado vio cómo la vía neoliberal iniciada por Chile -y que se consolida en este país con la nueva constitución que se impone en dictadura- se extiende por la región latinoamericana y cobra bríos, lo que lleva a la privatización de la educación en todos sus niveles. Es parte de un impulso general a la privatización de servicios e industrias extractivas, pero en el ámbito educativo ese proceso no supuso la transferencia de la propiedad estatal de las escuelas y liceos a empresarios privados. El procedimiento fue todavía más negativo para la economía nacional y el bolsillo de las familias: se entregó a capitalistas una mayor participación en la oferta y en el financiamiento de servicios educativos, pero se les brindó, conjuntamente, un subsidio estatal por cada estudiante matriculado, pasando de cierto número mínimo. Esto significa que los padres y apoderados deben pagar por la matrícula y otros gastos asociados, y que, además, de la economía de las familias, en general, (incluidas, por supuesto, la de quienes tienen sus hijos en colegios subsidiados, pero igual de onerosos que cualquier institución educativa netamente privada) sale vía impuestos el dinero que el Estado invierte en los subsidios educacionales. Es un doble pago encubierto, y, por ende, un doble ingreso para los empresarios que venden, como una mercancía cualquiera, los servicios educativos en sus establecimientos. Es educación por lucro, y con escasa regulación en cuanto a la calidad de la “mercancía” que se vende.



En forma adicional, las instituciones educativas públicas casi nunca reciben recursos financieros apropiados, y se desenvuelven en instalaciones, muchas veces, en deplorable condición, y con instrumentos adicionales como computadoras, bibliotecas, instalaciones deportivas, medios de transporte, atención médica y de orientación, de muy inferior calidad, en comparación con los que disponen los centros privados y mixtos con subsidio. Segregación educativa, que se agrava todavía más, con situaciones como las que prevalecen en Chile, donde las escuelas y colegios públicos son sostenidos financieramente por las diversas municipalidades, entre las que se encuentran algunas muy afluentes y otras muy pobres.

En el capitalismo neoliberal, los bienes públicos se transforman en simples productos transables, de los que se generan ganancias y los ciudadanos se convierten en consumidores. Esto ha pasado con la educación, el conocimiento pasó de ser un patrimonio común de la humanidad para ser un bien privado; de esta manera, el fundamento de la educación se elimina para dar paso a la privatización, que favorece a quienes manejan el sector educativo, proporcionándoles ganancias, mientras los estudiantes son consumidores que pagan por lo que se les ofrece y vende (Güechá, 2018).

El siglo XXI ha estado caracterizado, según Giroux (2013), por cierto deterioro hacia las nociones de lo social y público, siendo discutidos en foros públicos con poco carácter de importancia. En estos tiempos se considera lo público como algo negativo, así como las responsabilidades compartidas se han ido convirtiendo en miedos colectivos. Bajo la lógica del neoliberalismo, la enseñanza y el aprendizaje están establecidas más como un derecho privado que como un bien público.

El capitalismo actualmente controla las relaciones humanas e influye, de manera completa, en la visión que construimos del mundo. Ha convertido a la educación en una mercancía que se vende a los consumidores, como cualquier otro producto. “Así, la educación se ha convertido en una “industria” que funciona igual que cualquier proceso productivo”; perdiendo su sentido educativo (Güechá, 2018).

Las políticas neoliberales han reducido el gasto público como estrategia de crecimiento económico, lo que afecta enormemente a los sistemas educativos, sobre todo a las instituciones de educación pública y a quienes asisten a ellas, que suelen ser personas de bajos ingresos económicos. Además, esta realidad coloca al presupuesto educativo como un “gasto que debe ser administrado con una lógica de mercado (costo/beneficio) y privilegiando su correspondencia con el sector productivo” (González-Vázquez, 2015).



Pero estos aspectos político-administrativos y económicos, son solo una parte del gran problema que se está generando en la educación en América Latina a medida que avanza y se consolida el proyecto educativo neoliberal. Los problemas más serios desde el punto de vista cognoscitivo están localizados en la naturaleza de las mallas curriculares, en el contenido de los cursos que se imparten, y en las mediaciones pedagógicas que se emplean. A lo que hay que agregar, obviamente, las malas remuneraciones que recibe el sector docente, y las escasas o inexistentes posibilidades de capacitación permanente, y la mezquindad de los estímulos a la excelencia laboral.

Los discursos predominantes de la globalización y el dominio de la lógica del mercado actúan como dispositivos hacia la retórica del capital humano, en donde, en un escenario hipotético, sin conflictos ideológicos ni utopías significativas, y caracterizado por la lucha de fuerzas y capacidades por el progreso material mediante las competencias en los mercados, se asigna a la escuela “el papel de habilitar a los individuos para que obtuvieran ingresos compatibles con un nivel de vida ‘civilizado’, de modo que el resultado agregado de la suma de esas conductas fuese economías local e internacionalmente sostenibles” (Liberio, 2006 citado en [Sánchez, et. al., 2018](#)).

Otro aspecto, que surge de la globalización y el neoliberalismo en las reformas educativas, se relaciona con la concepción de un currículo estandarizado, dicha estandarización deja de lado la diversidad de condiciones de la población (de países latinoamericanos), sus características, sus necesidades, sus potencialidades. Lo importante es el capital humano y los humanos y no el ser humano en sí.

El sistema educativo moldeado por el capitalismo neoliberal ha impregnado todos sus niveles, dando como producto final de esa educación, individuos que puedan encajar dentro del sistema social, adaptados para responder a esas necesidades específicas, que garanticen la perpetuidad del sistema general generar ganancias a una minoría que recibe los beneficios materiales de tal modalidad. De esta forma, la educación de grado y posgrado ha pasado a ser un entrenamiento para perpetuar el capitalismo a través de la formación especializada de profesionales cuya tarea es ser competitivos y producir capital sin, necesariamente, considerar otros aspectos inherentes a la vida, cultura y sociedad.

La privatización de la educación conspira contra la libertad de difusión del conocimiento, ya que el patentar los descubrimientos de investigación de las universidades condiciona el conocimiento a fines netamente corporativos y subordina a la universidad a los intereses del capital, lo que reduce el saber a una actividad





mercantil. Esto le quita libertad a los investigadores y, a los estudiantes que no puedan acceder a esta maquinaria educativa, las posibilidades de adquirir conocimiento (Güechá, 2018).

La ausencia de esferas públicas esenciales como la educación pública y superior en las que “los valores civiles, las becas de estudios públicos y el compromiso social permiten una comprensión más imaginativa de un futuro que toma con seriedad las demandas de justicia, equidad y coraje cívico” (Giroux 2013), es un fuerte indicador de la decadencia de la democracia y la vida pública.

El neoliberalismo necesita la educación como elemento fundamental para ejercer control y perpetuar en las nuevas generaciones sus mecanismos de poder y desigualdad social, con lo que esta cumple un rol muy diferente a lo que predica, crisis que se ha hecho evidente y ante la cual existen teóricos, movimientos y docentes que desde Freire hasta la fecha y con gran empeño pretenden enfrentarla. Tal postura representa un cambio de paradigmas total y casi es inimaginable un cambio sin una verdadera revolución educativa, capaz de diseñar y aplicar enfoques que rompan con los esquemas de poder y control preestablecidos, que den paso a una pedagogía para pensar, para crear, en defensa de justicia, la equidad y concebida en el bien común; en definitiva, una educación para la paz, la democracia y la libertad.

Esta realidad abre un vacío y representa un reto en la educación, por la innegable necesidad de conectar al ser humano con su realidad cultural y social, a través de aprendizajes que propicien el respeto a todo lo vivo, la solidaridad, la democracia, la justicia y el bien común; mediante procesos que favorezcan el pensamiento crítico, el aprender a pensar y disfrutar de la curiosidad y el anhelo por el conocimiento.

Los enfoques pedagógicos actuales, teñidos de la inmediatez y falta de profundidad que caracteriza la época, han ido desintegrando el valor de lo humano, de lo social; todo lo concerniente a lo social, al humanismo, lo público y las implicaciones de la democracia quedan de lado para priorizar el emprendedurismo, la competitividad, el valor de la empresa, y los requerimientos del mercado sin cuestionamientos incómodos, filosóficos o sociales.

Para enfrentar la crisis educativa actual, según Giroux (2013), se requeriría del desarrollo de una pedagogía crítica que desafíe el neoliberalismo y demás tradiciones antidemocráticas, en la espera del resurgimiento de un proyecto democrático radical, que permita proyectar una vida más allá del capitalismo. Tünnermann (2011) plantea que para que la educación vuelva a desempeñar el



rol tan importante que le corresponde, es necesario que haya cambios profundos, que agiten las bases de nuestros sistemas educativos, tan ligados a la tradición. Resalta que estos cambios no pueden ser transitorios, sino que deben tener carácter permanente y continuo. Como consecuencia, se hace inminente replantear la razón de ser de las instituciones de educación superior, tomando en cuenta los valores, el compromiso ético y social, la promoción de la libertad, el respeto a los derechos humanos, el cuidado del medio ambiente y la cultura de paz.

Nuevo humanismo y educación: autoemancipación en el siglo XXI

Durante más de una década, un grupo de académicos y estudiantes del *Centro de Estudios Generales de la Universidad Nacional de Costa Rica* (CEG),³ hemos trabajado en forma continua el tema del humanismo, con el fin de ir más allá de los lugares comunes con los que, muy a menudo, se utiliza este vocablo. Con tal fin se creó la *Cátedra de Humanismo para el Tercer Milenio*, que organizó una serie de encuentros y debates sobre este tópico entre 2010 y 2015. A fines del año 2015, se creó la *Cátedra Rolando García de Humanismo, Complejidad e Interdisciplina* (CRG), con el propósito de investigar, debatir y producir textos escritos sobre estas tres temáticas. La escogencia de tales tópicos se derivó, esencialmente, de un artículo (Mata & Baraona, 2015) en el cual se establecía una primera aproximación al *Paradigma tridimensional del nuevo humanismo*, que postulaba que el pensamiento humanista contemporáneo debía nacer y desarrollarse a partir de la confluencia simultánea de las formulaciones más avanzadas de la ciencia moderna sobre la naturaleza humana, una perspectiva ético-filosófica que abordara los dilemas y desafíos que enfrenta la humanidad en el siglo XXI, y una dimensión social en la cual, se propone una visión crítica ante las desigualdades e injusticias sociales que prevalecen en nuestra sociedad de hoy.

Uno de los productos que generó la CRG fue la obra *Hacia una epistemología del nuevo humanismo* (Baraona y Mora, 2017), en la cual se busca establecer los cimientos conceptuales básicos sobre los cuales se puede erigir hoy una propuesta humanista contemporánea. Este trabajo se propuso establecer una definición precisa del humanismo, que trajera algo de claridad a una temática tan densamente poblada por clichés y supuestos de toda índole, que reducían su potencial validez a la de un artefacto retórico, vacío y carente de verdadera utilidad. Algo bien expresado en este párrafo:

3 Que explícitamente está fundada sobre los cimientos del pensamiento y la práctica humanista.



(...) en tiempos recientes ha venido (el humanismo) a ser causa de mucha confusión filosófica e histórica. En el discurso de hoy día, casi cualquier clase de interés por los valores humanos recibe el calificativo de “humanista” y, en consecuencia, una enorme variedad de pensadores -religiosos o antirreligiosos, científicos o anticientíficos- se siente con derecho a lo que se ha vuelto un marbete de alabo bastante vago. (Kristeller, 1982, p. 40)

Este marasmo intelectual solo podía ser superado, a nuestro parecer, mediante una incursión histórica desde los orígenes del humanismo, al pasar por sus diversas etapas de desarrollo hasta nuestros días. Llegamos a la conclusión que han existido seis brotes de praxis humanista en los últimos 2500 años, desde que se planteó, por primera vez, en forma explícita, esta perspectiva ético-filosófica en la Grecia clásica de Pericles. Estos seis brotes, separados, a veces por amplios períodos, en los que toda praxis humanista conocida parece desaparecer, son: 1. El humanismo sofista de la escuela de Protágoras; 2. El humanismo de la Edad de Oro islámica, con Averroes como principal exponente; 3. El humanismo del Renacimiento europeo, representado, sobre todo, en la obra y acción de Giovanni Pico de la Mirandola; 4. El humanismo liberal, con Jean Jacques Rousseau como su pensador más notable; 5. El humanismo socialista, presentado de manera insuperable por los escritos juveniles de Marx (1844); 6. El nuevo humanismo, que existe solo en sus primeros pasos muy incipientes y que nos proponemos impulsar con la mayor fuerza posible.

La CRG terminó su trabajo a fines del año 2017, y se produjo otro libro de carácter colectivo en el que escribieron ensayos, 12 académicos y estudiantes del CEG, el cual ha sido aprobado desde fines de 2019 para su edición final por la editorial (EUNA) de la Universidad Nacional (UNA). Esta amplia producción intelectual, acompañada de numerosos artículos -muchos de los cuales pueden leerse en la *Revista de Nuevo Humanismo* del CEG- conducen a una conclusión central: desde sus orígenes, al pasar por sus diferentes brotes de pensamiento y práctica intelectual y social, el humanismo es la propuesta que sitúa en la génesis de la consciencia y la voluntad humana, la capacidad de autoemancipación individual y colectiva. Y hablamos de autoemancipación, pues ningún individuo o grupo social puede emanciparse sin participar conscientemente en este proceso. No somos emancipados desde fuera del ámbito de nuestra propia comprensión y voluntad emancipadora, pues, en tal caso, no seremos sujetos de nuestra historia, sino apenas objetos del proceso de transformación social.



El humanismo, en sus orígenes, se plantea la autoemancipación del ser humano de todo poder sobrenatural, lo que convierte así, a la humanidad, en la protagonista central de su propia historia y destino. Una vez rotas esas cadenas sobrehumanas y liberadas las propias capacidades prometeicas del pensamiento y la práctica humana de toda tutela divina, el humanismo continúa luchando, por siglos, para liberar la filosofía de la teología; la ciencia de la superchería inquisitorial; el derecho a la disensión y la diversidad del dogma sobrenatural e inflexible; los derechos humanos universales del racismo, la discriminación y la segregación; la justicia social y la equidad del clasismo, el patriarcado y la explotación del ser humano por el ser humano. Es una hoja de ruta hacia la autoemancipación de todas las cadenas que nos aprisionan, y que, a menudo, la propia humanidad ha forjado en distintas etapas de su evolución sociocultural, para sustentar sistemas de poder y estructuras de inequidad e iniquidad a lo largo de su historia.

En otras palabras, el humanismo es la perspectiva ético-filosófica que aporta, poderosamente, desde su nacimiento hasta hoy, a una espiral histórica de liberación continua de la humanidad en contra de aquellas partes de sí misma que quieren eternizar sistemas de dominación y explotación. Y el Nuevo humanismo, no es otra cosa que todas aquellas formulaciones actuales del siglo XXI que se oponen a la opresión, desigualdad y discriminación, y apoyan la autoemancipación de la humanidad en el contexto de nuestra sociedad contemporánea. Es así como el Nuevo humanismo busca promover un sexto brote de praxis humanista, integrado por numerosas corrientes y vertientes de pensamiento y acción emancipadora en el presente y en el futuro. Y comenzar por promover un sexto brote de praxis humanista desde la esfera de la educación y la pedagogía (Baraona, Castro y Muñoz, 2020), es claramente uno de los mejores puntos de partida desde el cual lanzar este vasto programa de trabajo.

En el siglo XX, uno de los pedagogos más notables de todos los tiempos, inició un proceso de reflexiones y prácticas educativas que articulaban la docencia con el humanismo. La pedagogía emancipadora de Freire pretende anular los patrones preestablecidos que han sido impuestos sobre, cómo nombramos el mundo a través de un espacio formativo, en el que estudiantes y profesores pueden tomar en cuenta las consecuencias políticas de las distintas formas de pensar. Para ello, Freire sugiere alejarse de los conocimientos instaurados de la vida y transitar hacia la comprensión relacional y contextual del conocimiento, la historia y la comunidad. “Esta idea es también relevante para la noción de Freire de crítica (Freire y Macedo, 1987), informada por su enseñanza de la alfabetización como una práctica descolonizadora, que para él fue sobre todo un compromiso social y político” (Freire 1993: 114, citado en Darder 2017).



Si los maestros van más allá de ser agentes de reproducción cultural para ser agentes de movilización cultural, ellos tendrán que comprometer, críticamente, la naturaleza de su propia formación y participación en la sociedad dominante, lo que incluye su papel como intelectuales y mediadores de la cultura dominante (Greene 1978, citado en [Holguin, 2013](#)).

Dentro de la concepción de la emancipación se considera la escuela una cultura viva, dinámica, cambiante, cuyo compromiso es formar a los estudiantes con conocimientos y habilidades que les permitan la comprensión crítica de sí mismos y de la sociedad en la que viven. Así, la escuela se convierte en “un espacio de formación político y ciudadana, donde se piensa y actúa como si realmente se viviera en una democracia” ([Holguin 2013](#)). De tal forma, la emancipación educativa representaría el medio para la formación de ciudadanos críticos, con capacidad de cuestionar y discernir las necesidades reales de su sociedad y sus posibles soluciones.

La educación tiene un vínculo directo con la creación de esferas públicas alternativas (partiendo de Habermas se construye la noción de la esfera pública como un espacio de mediación entre el Estado y la existencia privada, siendo un instrumento del cambio político y los procesos emancipatorios a través de la autorreflexión y el discurso colectivo), y representa tanto un ideal como una estrategia en favor de una lucha por una democracia social y económica; para esto, debe establecer conexiones orgánicas con las comunidades en las que actúa lo que posibilita la construcción de experiencias colectivamente producidas, organizadas alrededor de problemas y preocupaciones, que permiten la comprensión crítica ([Holguin 2013](#)).

Estudios Generales: universalidad y pensamiento crítico

La tendencia predominante en el desarrollo de la educación superior, ha sido, de manera cada vez más pronunciada, hacia la formación de cuadros intelectuales y profesionales en áreas temáticas y del conocimiento, crecientemente más estrechas y especializadas. Desde la lejana época en la que, en el Ágora griega, los maestros trabajaban codo a codo y por prolongados períodos con un grupo de discípulos, en libre discusión y en un diálogo e intercambio de ideas muy intenso ([Jäger, 1995](#)), pasando por las primeras universidades del mundo antiguo como la *Academia de Jundishapur* en Persia (s. VI - s. VII) ([Hill, 1993](#)), la *Casa de la Sabiduría* (s. VIII- s. XIII) ([Al-Khalili, 2011](#); [Lyons, 2009](#)) en Bagdad, o la *Universidad de Qarawiyyin* (en la ciudad de Fez en Marruecos (siglo VIII) ([Sanz y Bergan, 2002](#)), a las modernas universidades del siglo XXI, la educación superior

ha transitado del abordaje orgánico y sistémico del conocimiento como un corpus universal, isotrópico (todos los campos del conocimiento poseen la misma validez y merecen ser explorados) y omnicéntrico (que cada campo del conocimiento posee su propia centralidad específica), a uno que se caracteriza más y más por dos nociones: hiperespecialización y compartimentalización. O en otros términos más coloquiales, una proclividad a saber más y más de menos, y ahondar sin pausa la fragmentación cognoscitiva.

Con la implementación de políticas neoliberales en el ámbito de la educación pública superior, el modelo bonapartista de la universidad francesa, que se impuso en América Latina desde comienzos del siglo XX (Ribeiro, 1971) es sacudido y comienza su decadencia, en la medida que el apoyo del Estado se reduce y se prioriza el auge de la educación privada en todos sus niveles (Torres, 1999). La antesala de este proceso, como ya se ha señalado, fueron los reajustes estructurales de los años 80, primer paso efectivo hacia la privatización y el auge de la educación empresarial y, por lucro de los noventa y, en las primeras dos décadas del siglo XX. Una de las “víctimas” más obvias de este proceso, serían las humanidades, las artes, y en un menor grado, las ciencias sociales. Vale decir, todas aquellas modalidades de producción y práctica intelectual, que no inciden de manera esencial en el mundo de la producción y mercadeo capitalista.⁴

No debe sorprendernos entonces que en el *New York Times*, Fish (2013), profesor de Derecho de la *Universidad Internacional de la Florida*, haya sido tan drástico al afirmar que:⁵

Suena bien, pero tengo mis dudas. ¿Realmente funciona de esa manera? ¿Ennoblecen las humanidades? Y en ese caso, el salvarnos ¿es asunto de las humanidades, o de cualquier otra área de estudio académico? La respuesta en ambos casos, pienso yo, es no “Los profesores de literatura y filosofía son competentes en una temática, no en un ministerio. No es asunto de las humanidades salvarnos” ¿Qué es entonces lo que hacen? No hacen nada, si por “hacer” se entiende tener algún efecto sobre el mundo. Y si no

- 4 Lo cual no implica que las humanidades, las artes y las ciencias sociales no puedan ser funcionales al lucro capitalista, pero aquí caben dos observaciones: 1. En nuestra cultura, marcada por la emergencia de la tecnocracia desde los años 80 del siglo XX, estas formas de conocimientos son consideradas de menor “utilidad” por políticos, funcionarios de Estado y empresarios; 2. La incidencia de estas disciplinas, profesiones y modalidades de actividad cognoscitiva, son, de manera bastante ostensible, de menor “valor de cambio” mercantil, que las ciencias naturales y físicas y las tecnologías, o aquellas de carácter administrativo, directamente relacionadas con el funcionamiento de la empresa privada.
- 5 En debate con el profesor Anthony Kronman de la Universidad de Yale, quien sostenía que el estudio de las humanidades y la discusión sobre el propósito de la existencia humana deberían ocupar un lugar privilegiado en la educación superior.



tienen ningún efecto sobre el mundo, no pueden justificarse salvo en relación al placer que le dan a aquellos que las disfrutan. (Fish, 2013, p. 13). (Traducción nuestra)

Esta visión, tan lapidaria como perentoria, de los conocimientos que no son parte de la lista selecta de saberes indispensables, por desgracia no es una percepción aislada, sino prevalente en muchos círculos de poder e influencia. De hecho, no son percibidas las humanidades, las artes y las ciencias sociales solo como artefactos de placer lúdico, sino incluso como un fardo puramente decorativo y oneroso. Un lujo para pequeños círculos elitistas de cultores. Y más aún cuando la economía capitalista ha estado haciendo agua desde hace tiempo, y con agujeros, que por momentos parece, van a hundir la nave por completo.

Y es así como la propia crisis del capitalismo periférico latinoamericano ha servido, entonces, de pretexto y resorte impulsor de la gradual erosión de cualquier profesión o disciplina no percibida como fundamental para formar los cuadros que necesita la empresa privada y, en menor medida, el Estado tecnocrático y neoliberal (Torres y Schugurensky, 2001). Y, en una revisión comparativa del avance de estos procesos erosivos de la educación liberal, que con todos sus defectos y virtudes se impartía en las universidades públicas latinoamericanas, los autores recién referenciados concluyen lo siguiente:

Una breve descripción de las iniciativas en materia de políticas educativas tomadas por los gobiernos del mundo entero deja ver tanto el alcance sin precedente del cambio que tiene lugar actualmente en la universidad como el impresionante parecido de las tendencias que se expresan en una variedad tan grande de naciones con distintas características sociales, políticas, históricas y económicas. Aunque el ritmo y la dinámica de estos cambios puede variar en consonancia con las condiciones históricas y la formación social específicas de cada país, el rumbo que toma el cambio parece seguir un camino análogo. (Torres y Schugurensky, 2001, p. 15)

En este clima y contexto general, los Estudios Generales, concebidos como facultades o escuelas, dedicadas a una docencia multidisciplinaria y con numerosos cursos híbridos⁶, y, todo ello, destinado a darles a los educandos una inmersión en visiones, metodologías, problemáticas y conocimientos⁷ que enriquezcan su

6 Es decir, con cursos que combinan, de manera conveniente, temáticas docentes que se asocian con disciplinas diferentes; como puede ser, por ejemplo, un programa para un curso que utilice la antropología y la ecología social para abordar modelos de uso ambiental de algunas culturas originarias.

7 Y en algunos casos para ponerlos en contacto con culturas y cosmovisiones no-occidentales y de pueblos originarios de las Américas.

formación intelectual, antes de dedicarse por completo a la especialización académica en alguna carrera específica. A este cometido pedagógico universalista se agregaba otra misión, quizá de más importancia aún, que la universalidad cognoscitiva, y es la de fomentar en los jóvenes de reciente ingreso a la universidad un espíritu de independencia intelectual que es fuente indispensable para el desarrollo de todo pensamiento crítico. Y, para ello, se deben elaborar e implementar mediaciones pedagógicas, didácticas educativas y métodos concretos de trabajo diario en las aulas, que permitan el crecimiento intelectual autónomo (no guiado, ni impuesto) que lleva indefectiblemente al pensamiento crítico. No hay otro camino, pues cualquier intento por inculcar, adoctrinar, persuadir o imponer nuestra visión crítica de la condición y la existencia humana en nuestras sociedades contemporáneas, derrotaría por completo nuestro propósito. Eso equivale a querer empujar el desarrollo de nuevos brotes, tirándolos hacia arriba, tomando para ello sus hojitas tiernas con nuestras propias manos; con esto solo conseguiríamos lastimar esos brotes, o incluso arrancarlos por completo del suelo que les da soporte y nutrición. El camino es otro, y es el que todo buen agricultor conoce: proteger esos crecimientos incipientes, brindándoles agua y cuidados apropiados, no solo a la plantita en sí, sino también al humus del cual viven.

Evolución de la pedagogía crítica

Hay numerosas vertientes, autoras y autores que han abordado desde ángulos diferentes, pero siempre complementarios, una corriente de pensamiento educativo que *grosso modo* podemos denominar como *pedagogía crítica*. Son numerosos los ladrillos con los que se ha ido erigiendo esta concepción, que, en esencia, pregona la idea crucial que el proceso de enseñanza-aprendizaje no tiene ningún propósito más importante ni más elevado que el facilitar el crecimiento psíquico integral de los individuos, en relación con ellos mismos y con su entorno social y natural.

Como respuesta a diversas formas de conflicto y violencia en los contextos sociales de todo el mundo se crean nuevas prácticas educativas, en contra de la violencia, a través de la educación para la paz (Galtung 1990 citado en [Bajaj, 2015](#)). Luego de la Primera y Segunda Guerra Mundial y, como un esfuerzo por prevenir futuras guerras, los educadores adoptaron una enseñanza para la paz (por ejemplo, la obra de María Montessori). A partir de esa época el campo se ha ampliado para incluir distintas formas de violencia y es hoy un movimiento internacional. En las últimas décadas se ha agregado el componente crítico, a través del llamado por una educación crítica para la paz, que atienda al poder, los significados



locales y la habilitación de la voz, la participación y la agencia, a través del proceso de educación para la paz (Bajaj 2008; Brantmeier 2011; Hantzopoulos 2011 citados en [Bajaj, 2015](#)).

Las experiencias de violencia y conflicto del pasado crearon, en el nivel mundial, la necesidad de nuevas modalidades educativas que apelaran por la paz, en procura de evitar repetir las mismas experiencias bélicas. Esta movilización, por una educación para la paz, ha tenido diferentes niveles de compromiso y desarrollo en diversas partes del mundo y se ha mantenido por varias décadas. En la actualidad aboga, además, por una educación crítica que este contextualizada, que despierte la voz y la participación de los individuos, siempre en búsqueda de la paz.

Pié nos muestra algunas líneas por las cuales transcurrir hacia una pedagogía de la vulnerabilidad, centrada en los cuidados y en la vida, entendida desde la contingencia. Dicha pedagogía no es una sistematización, más bien se refiere a escenarios en los que se debe poner, en el centro, los cuidados como contextos de experiencia, que posibiliten aprendizajes. Para ello, es necesario politizar los cuidados, alejándose de las lógicas duales (dispensador- beneficiario, pero también, ciudadano-dependiente, etc.) y de las gestiones reaccionarias que no traen más que explotación y desigualdad. Así, los trabajos de los cuidados, en el ámbito educativo, deben ir en paralelo con el desarrollo de otros modos de organización social comunal ([Moya, 2019](#)).

La pedagogía crítica se cuestiona para saber cómo y por qué el conocimiento se construye en la forma en que lo hace, y cómo y por qué algunas de esas construcciones son aceptadas por una cultura dominante, lo que posibilita que ciertas formas de conocimiento adquieran más poder y notoriedad que otras. [Sánchez \(et. al. 2018\)](#) hace alusión al concepto de conocimiento emancipatorio planteado por Habermas, que sostiene que ciertos tipos de conocimientos validan determinados intereses (género, clase, raza) y permite entender cómo el poder y privilegio manipulan y corrompen las relaciones sociales. La pedagogía crítica busca entender el vínculo entre la relación de poder y el conocimiento. Para esta forma de pedagogía el currículo es una herramienta que permite formar a los estudiantes para asumir roles de dominación o subordinación y se interesa en cómo los distintos elementos del currículo se representan en la práctica. “La pedagogía crítica no asegura que no existan barreras; pero brinda bases para entender las barreras, por lo tanto, cualquier pedagogía es susceptible a condiciones socioculturales que conducen a la resistencia, restando oportunidades para que los estudiantes sean culpados como la única fuente de resistencia ([Sánchez et. al., 2018](#)).



La pedagogía crítica, en el actual contexto latinoamericano tiene un papel fundamental para la superación de la desigualdad y la exclusión, la reivindicación y dignificación de la labor docente, el rescate del valor ético y político en la práctica pedagógica, no solo en los espacios de la educación formal, si no en todos los escenarios socioculturales en donde se desarrollen procesos de transformación de las personas y su realidad (Sánchez *et. al.*, 2018).

Para la pedagogía crítica la educación es un medio de intervención política en el mundo, que genera las condiciones para la transformación social. Se fundamenta en el supuesto de que el aprendizaje va más allá del dominio del conocimiento recibido, involucrando, además, su transformación real, como parte de la lucha por los derechos individuales y la justicia social. De esta forma, la pedagogía crítica deja de lado la concepción de la enseñanza como una práctica técnica (Giroux, 2013). “La pedagogía crítica se predica no como pedagogía de confort, sino como pedagogía del inconforme. La educación como medio de transformación política de los oprimidos” (Real, 2015). La transformación social y política podrían encontrar en la pedagogía crítica una vía para la formación de nuevos ciudadanos que ya no estén limitados a recibir, almacenar y reproducir conocimientos, sino que sean capaces de crear y transformar sus propios aprendizajes a través del cuestionamiento y análisis de su realidad individual y social.

Hacer lo político más pedagógico, en este caso, sugiere producir conocimientos y prácticas sociales en diversos espacios que no solo afirman un pensamiento de oposición disidente y un trabajo cultural, sino que también ofrecen oportunidades para movilizar instancias de indignación y acción colectiva. Esta movilización se opone a flagrantes desigualdades materiales y a la creciente creencia cínica de que la cultura actual de la inversión y las finanzas hace que sea imposible abordar muchos de los grandes problemas sociales a los que tienen que hacer frente los EE. UU., América Latina y el resto del mundo. Otro aspecto importante es la vinculación entre la educación cívica, la pedagogía crítica y las formas de acción política de oposición, que son fundamentales para la creación de una política que promueva los valores democráticos, las relaciones, la autonomía y el cambio social (Giroux, 2013).

Los educadores críticos de paz plantean que la desigualdad en las relaciones de poder y sus raíces (sociales, políticas, históricas y económicas) generan representaciones desiguales de ciudadanía, situación que la educación y la acción social deberían tratar de cambiar. Un mecanismo para lograr romper con la desigualdad social consiste en que los educadores expongan a sus estudiantes a información y experiencias que les permitan el desarrollo de conocimientos, habilidades,



actitudes y formas de ver el mundo que promuevan la paz. Los educadores críticos de paz destacan que la contextualización del aprendizaje a las realidades locales de los estudiantes genera compromiso por parte de estos, participación democrática y acción social, resultados necesarios de los esfuerzos de la educación para la paz. Además, consideran que los docentes deben involucrarse en la autorreflexión crítica sobre su lugar y rol en el proceso (Bajaj, 2015).

Contextualizar los contenidos educativos es promovido por la pedagogía desde hace ya varios años y diversos teóricos suscitan que así sea, dando el rol protagónico que juega la experiencia para el desarrollo de actitudes, habilidades y conocimientos que puedan cuestionar la injusticia social y promover la paz.

En oposición a la reducción instrumental de la pedagogía a un método –que no posee lenguaje alguno para relacionar el yo con la vida pública, la responsabilidad social o las demandas de la ciudadanía– la pedagogía crítica ilumina las relaciones entre conocimiento, autoridad y poder (Giroux, 2013).

La educación crítica para la paz considera los espacios educativos como espacios de posibilidad y transformación; sus educadores sostienen que es necesario incluir en el proceso de formación el análisis estructural de cómo estos espacios se encuentran inmersos dentro de contextos sociales más amplios. Según Bajaj (2015), se necesita que “tanto los privilegiados como los marginados por el orden socioeconómico actual aprendan estrategias para la paz” sin embargo, también plantea como importante que se evalúen cautelosamente “el formato, la estructura y los métodos del proceso de educación para la paz” para garantizar que las buenas intenciones no causen consecuencias indeseadas.

Una de las tareas centrales de cualquier pedagogía crítica viable sería la de hacer visibles modelos alternativos de relaciones democráticas radicales en los distintos ámbitos sociales. Estos espacios pueden hacer lo pedagógico más político, planteando cuestiones fundamentales como: ¿Cuál es la relación entre la justicia social y la distribución de los recursos y bienes públicos? ¿Cuáles son las condiciones, conocimientos y cualificaciones que son un requisito previo para la alfabetización cívica, la acción política y el cambio social? ¿Qué tipo de identidades, deseos y relaciones sociales se están produciendo y legitimando en diversas parcelas de la enseñanza y el aprendizaje? ¿Cómo podría el aprendizaje preparar o debilitar la capacidad de los estudiantes para ser autoreflexivos, ejercitar el juicio, participar en diálogos críticos y asumir alguna responsabilidad para hacer frente a los desafíos de la democracia en el nivel nacional y global? (Giroux, 2013).



La educación para la paz tiene como propósito romper con las estructuras de violencia y construir nuevas, que promuevan la paz, la justicia social y los derechos humanos:

la educación crítica para la paz está orientada hacia lo particular, por lo que busca mejorar la agencia transformadora y la ciudadanía participativa, y está abierta a resonar de maneras distintas con los diversos acordes de paz que existen a través de los campos y culturas (Bajaj y Brantmeier 2011 citado en [Bajaj, 2015](#)).

La pedagogía crítica Freireina, a través de los procesos formativos propuestos, generaría un hombre nuevo, con consciencia de su entorno y comprometido con su transformación, “resaltando la construcción dialógica, el humanismo crítico, las prácticas emancipadoras y la reinención, como aspectos fundamentales para la constitución de vínculos sociales solidarios” (Valencia, 2009 citado en [Sánchez, et. al., 2018](#)).

La pedagogía crítica debe afrontar el reto de proporcionar a los estudiantes las competencias que necesitan para cultivar la capacidad de juicio crítico, conectar, seriamente, la política con la responsabilidad social y ampliar su propio sentido de la acción, con el fin de frenar los excesos del poder dominante, revitalizar un sentido de compromiso público y ampliar las relaciones democráticas ([Giroux, 2013](#)).

La educación crítica de Paulo Freire se enfoca en hacer que los estudiantes estén conscientes de las desigualdades que conforman sus experiencias vividas y que existen en sus comunidades. Cuando se incluyen problemas en la educación, la persona desarrolla la habilidad para ver críticamente la forma en la que existen en el mundo, con el qué y en el que se encuentran a sí mismos; logran ver el mundo como una realidad cambiante, en proceso, en transformación y no como una realidad fija ([Bajaj, 2015](#)). Bajo esta concepción, la educación deja de ser pasiva, el conocimiento deja de ser información previa que solo se transmite de una persona a otra, para convertirse en un elemento vivo que se va enriqueciendo con la realidad y lo que se descubre a través de ella.

Freire, a través de su pedagogía problematizadora, identifica el diálogo y la investigación como componentes esenciales del proceso educativo y destaca las características de la autonomía, la esperanza, la ética y la estética como elementos muy importantes de la enseñanza. Por medio de su propuesta de pedagogía crítica hace un llamado a los actores del sistema educativo a formar individuos críticos y reflexivos, que tengan consciencia colectiva de cambio y de transformación; a



que inicien con su práctica concreta pasando por la teoría y volviendo a la práctica transformada (Mirabal, 2008 citado en [Sánchez et. al., 2018](#)).

Los educadores de paz en el nivel universitario harían bien en ofrecer oportunidades de conexión, donde el aprendizaje cruzado, la práctica reflexiva, los actos de solidaridad y la participación logren ocurrir de maneras auténticas. Los proyectos pedagógicos y las tareas de los cursos podrían tomarse para beneficio de, y en un diálogo genuino con, programas educativos reales y movimientos sociales. Los requisitos de pasantías y trabajos de campo podrían crear solidaridad y fortalecer los esfuerzos de la justicia social. De esta forma, los estudiantes pueden tener conexiones con organizaciones y movimientos, estos vínculos a menudo surgen orgánicamente. Para los estudiantes que no tienen una amplia experiencia previa, los educadores pueden modelar formas de compromiso que ofrezcan oportunidades para el aprendizaje horizontal y la solidaridad ([Bajaj, 2015](#)).

Derrida (2000 citado en [Giroux, 2013](#)), sugiere que “cuando la educación superior está comprometida y articulada a través del proyecto de transformación social democrática puede funcionar como un espacio público vital para el aprendizaje crítico, la deliberación ética y el compromiso cívico” ([Giroux, 2013](#)).

La pedagogía crítica resalta la importancia de entender la realidad de lo que se vive en las aulas y los ámbitos educativos, incluyendo temas como cuál conocimiento es más valioso, la dirección en la que se debe trabajar y lo que se quiere saber; de esta forma, ve la práctica educativa como algo más que manejo de metodologías. Se trata, como forma de política cultural, de un “intento deliberado por parte de los trabajadores culturales de influir en qué se produce y cómo tiene lugar esta producción en determinadas condiciones de aprendizaje” ([Giroux, 2013](#)).

Así también, el afecto y la emoción son elementos vitales en la formación de la identidad individual y de la acción social y, por tanto, deben ser parte del análisis de la pedagogía crítica. Asumir esta perspectiva conlleva dar importancia a los significados, afectos y deseos que logran que los estudiantes puedan conectar sus vidas y experiencias con lo que aprenden. La inclusión de estos elementos transforma a la pedagogía, de la simple transmisión de conocimiento recibido, la creación de una identidad estancada, o una metodología rígida, en una realidad donde los estudiantes transitan por sus pasiones y, en parte, son motivados por el afecto que aportan al proceso de aprendizaje [Giroux \(2013\)](#) citar a Freire expresa que bajo ésta idea de pedagogía, se necesita una teoría que desarrolle “comprensión crítica del valor de los sentimientos, emociones, y deseos como parte del proceso de aprendizaje”.



De esta forma, [Sánchez \(et. al., 2018\)](#) citando a Freire 2005; Giroux 2003) menciona que la práctica pedagógica, para Giroux, es una construcción mediada por la subjetividad, la experiencia y el conocimiento disciplinar, en donde influyen los intereses políticos y culturales, identificados de la misma manera por Freire, en la cual el educando debe ser reconocido como sujeto histórico-cultural, lo que desmitifica al maestro como sujeto educador.

La pedagogía es un modelo público de enseñanza que trasciende las escuelas, se encuentra definida dentro de una gama de instrumentos culturales que incluyen las cadenas televisivas, los medios impresos y la internet ([Giroux, 2013](#)). Así mismo, el aprendizaje es producto de la interacción social, lo que lo caracteriza como una actividad social y no individual, que depende grandemente de la cultura, costumbres y el contexto ([Sánchez, et. al., 2018](#)).

Giroux (2000) sostiene que el atrevimiento y agitación de nuevas posturas críticas al sistema y al manejo de las aulas pueden generar nuevas faltas que desafíen los límites del conocimiento, además plantea que la pedagogía crítica busca:

1. Desarrollar condiciones en las que los estudiantes puedan leer y escribir dentro y en contra de los códigos culturales existentes, y
2. Crear espacios para producir nuevas formas de conocimiento, subjetividad e identidad. Según el escrito “Pedagogía didáctica: Desde una perspectiva crítica” ([Ortega Valencia, López y Tamayo, 2013](#)), la pedagogía crítica vista por McLaren, está directamente relacionada con la praxis, puesto que permite ver las diferentes relaciones de poder: interna y externamente de las escuelas, sobresaliendo la lucha por la libertad del ser a través de su razón, lo cual es un acto de democracia ([Sánchez et. al., 2018](#)).

Es en este panorama donde la pedagogía crítica recobra importancia en la recuperación de prácticas pedagógicas que se constituyan desde la ética y, por consiguiente, también desde la política, al generar condiciones para su participación en la lucha sindical y en espacios de movilización educativa y política, es necesario reafirmar las prácticas pedagógicas que se agencian en la escuela desde comunidades de sentido, inscritas en saberes, relaciones, tensiones, dispositivos y condiciones de posibilidad (Valencia, 2009 citado en [Sánchez et.al., 2018](#)).



Pedagogía de la resistencia: constructivismo y sobrevivencia al borde del abismo

En los años 80 y 90 del siglo pasado, las visiones nuevas propuestas por Freire vinieron a estremecer y a poner en cuestión todo el modelo pedagógico tradicional en América Latina y en otras naciones del orbe. Fue una revolución importante en el pensamiento educativo, y cuyo impacto efectivo, a gran escala, en los procesos docentes concretos y diarios, aún está por determinarse. En todo caso, sabemos que fue de enorme trascendencia en la alfabetización de enormes sectores populares, otrora marginados y excluidos de toda formación educativa básica, y en la preparación del personal docente (Páez, Rondón y Trejo, 2018).

A través de varias etapas que corresponden a ciclos existenciales consecutivos en la azarosa vida de Paulo Freire (Rodríguez, Marín, Moreno, Rubano, 2007) este fue configurando una perspectiva pedagógica, con prácticas cotidianas que permitieran poner en acción real y tangible su filosofía educativa. Pero la idea central, es que el docente es solo un facilitador, o en el mejor de los casos, un catalizador del proceso de autoconcientización de los educandos, y, que sin el protagonismo activo de estos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, todas las buenas intenciones se desvanecen en fumarolas sin consistencia ni resultados perdurables. Por otra parte, el sujeto principal de estos afanes y desvelos pedagógicos de Freire, estaría constituido, principalmente, por sectores populares, marginados, invisibilizados, explotados y oprimidos, que formaban y forman aún, segmentos mayoritarios de la población latinoamericana.

El conjunto de ideas y propuestas educativas de Freire queda muy bien acotado como pedagogía del oprimido. Y es un membrete apropiado y justo para la concepción freiriana, pero el contexto histórico, en esta segunda década del siglo XXI, ha cambiado en aspectos importantes. Uno de ellos, quizá el de mayor trascendencia, reside en el gran peligro que, para el futuro de toda vida humana organizada representa el cambio climático global, y el deterioro acelerado de la mayor parte de los ecosistemas fundamentales que sostienen la vida en el planeta.

No se trata solo en la actualidad de los grupos más oprimidos y postergados de nuestra sociedad, sino de la totalidad de la humanidad que está en grave peligro de ser aniquilada por las consecuencias de un modelo de desarrollo y un sistema económico que privilegia el lucro antes que el bienestar y la vida de los propios seres humanos. Está en juego el destino de la humanidad en su totalidad; las opciones son pocas y son bastante taxativas: reducir la producción de gases de invernadero y detener el proceso de cambio climático global, o dejar que las



tendencias actuales sigan su curso inalterable, y ello nos lleve al abismo de la extinción como especie natural. Ahora el llamado que se debe plantear a la pedagogía y la docencia en esta disyuntiva, es el de promover y facilitar la emergencia del pensamiento crítico entre los jóvenes, para que se incorporen intelectual y políticamente a la tarea enorme, ineludible e inminente de salvar a la humanidad de las fuerzas que la empujan hacia el abismo de la autodestrucción. No bastará convertirse en ciudadanos conscientes de las brutales desigualdades y dramáticas injusticias sociales en nuestras sociedades; tampoco es suficiente que los oprimidos tomen consciencia de su situación y busquen su autoemancipación; en el contexto de nuestras vidas actuales, solo la resistencia proactiva, audaz, creativa, comprometida, y sin pausa ni descanso lo serán. Y es justamente a la implementación de este propósito en el nivel docente, que nos parece apropiado elaborar y aplicar lo que llamamos *Pedagogía de la Resistencia*.

La resistencia tiene sus raíces en un proceso dialéctico, a través del cual, los estudiantes y las comunidades buscan enfrentar los efectos de valores, políticas y prácticas que ponen en peligro su derecho a ser. De esta manera, la resistencia es el precursor de una consciencia más crítica y, por tanto, debe relacionarse con el derecho emancipador de participar en la elección individual y colectiva (Darder, 2017).

Freire reconoció el impacto del estado autoritario sobre sus ciudadanos y el poder invisible de su domesticación alienante en sus vidas, una domesticación que pretendía incapacitar el poder de la ciudadanía democrática y conservar las desigualdades sociales y materiales del Estado capitalista (Darder, 2017).

Una pedagogía de resistencia parte de la negación como actitud de duda y a la vez, de provocación a lo establecido, rechaza lo existente. Una vez lo establecido se vuelve la única forma de pensamiento y el hiperrealismo es el punto de partida para pensar, el proceso de pensamiento rechaza la opción de declinar lo presentado; de esta manera, lo presentado es reproducción y verificación, en lugar de producción e inquietud (Matos de Souza, Castaño & Clementino de Souza, 2018).

En el caso de la educación, el rechazo al dominio único de la empyrea posibilitaría la aproximación con otros campos de conocimiento y, en lo que se refiere a la producción teórica, podría significar el desarrollo de una teoría de la educación no colonizada por imperativos categóricos, por otras epistemologías, tal como se viene configurando hasta hoy en el plano de una pedagogía afirmativa que impulsa un único modelo antropológico de hombre (Matos de Souza *et. al.*, 2018).





Para crear una forma de resistencia y de pedagogía de oposición es necesario que los educadores dejen atrás los paradigmas educativos que limitan la escolarización al dominio de contenidos y a la especialización del conocimiento, mismos que no consideran las necesidades principales del “cambio social de las relaciones de poder y de los conflictos tanto dentro como fuera de las escuelas, entendiendo que la dominación nunca es total, ni tampoco es simplemente impuesta a la gente” (Holguin 2013).

Rechazar es, en este sentido, aplicar una pedagogía de la resistencia, al punto de afirmar que existe algo, además de lo existente y del pensamiento, que otras preguntas, fundadas en diversas experiencias y claves epistémicas pueden llegar a constituir un pensamiento alternativo que va buscar nuevos espacios de entendimiento, además de los fundamentos disciplinares clásicos— que otras preguntas pueden ser formuladas y que otro tipo de provocaciones emergen y transforman el campo (Matos de Souza *et. al.*, 2018 citando a Zemelman 2012).

Jaramillo y Carreón (2014, citados en Bajaj, 2015) plantean que las pedagogías de la resistencia abarcan la reciprocidad, la solidaridad y la horizontalidad, o estructuras democráticas y la toma de decisiones horizontales. En teoría, los esfuerzos pedagógicos para romper con las consecuencias del capitalismo colonial reflejan un intento marcado por romper la relación con el aparato conceptual de la subjetividad neoliberal en conjunto (Bajaj, 2015).

Freire también reconoció que violar las normas sociales convencionales requiere, por necesidad, que la resistencia y la disidencia existan, como parte de una praxis de ciudadanía dentro de cualquier sociedad democrática. Por lo tanto, la resistencia en el aula y en la comunidad merece un compromiso crítico, ya que desempeña un papel importante en el proceso de problematización y lucha social. De hecho, la resistencia, como cualidad imprescindible, es un antecedente significativo de la evolución de la conciencia crítica, en lugar de ser contradictoria o problemática para la construcción crítica del conocimiento y la formación democrática de la ciudadanía (Darder, 2017).

Para Freire, la comprensión crítica de la resistencia es vital en el proceso democrático, a través del cual, surgen nuevos conocimientos y se transforma la formación política en beneficio de la justicia. Además, el enfoque Freireano considera el espíritu de resistencia “un síntoma de progreso, una introducción a una humanidad más completa [y una] actitud de rebelión como uno de los aspectos más prometedores de nuestra vida política” (Darder, 2017). Así, la resistencia no es una problemática que necesita resolución, sino que el análisis y comprensión



de esta constituyen un paso vital del proceso democrático, gracias al cual, se generan nuevos conocimientos y se transforma la formación política, que favorece la justicia.

Por otro lado, Freire no considera que la vida democrática genuina pueda conseguirse, solo a través de la resistencia, ya que afirma que la lucha por la liberación no podía estar principalmente dominada por desacuerdo, sino que es necesario transitar hacia un proceso constructivo, crítico y de renovación. Es allí donde interviene el diálogo como acción colectiva transformadora de la resistencia. Por tanto, Freire hizo un llamado a apreciar su valor como generadora de conocimiento transformador, en lugar de tratar de frenarla con medios autoritarios. La Pedagogía de la resistencia pone el foco sobre las relaciones de poder desbalanceadas dentro de las escuelas y la sociedad y los efectos de las consecuencias opresivas (Darder, 2017).

Al aceptar el carácter indispensable de la resistencia llegamos a reconocer su relación con la forma en que los profesores y los estudiantes participan, ya sea para abrir el campo de la racionalidad o para cerrarla, lo que depende de las lealtades ideológicas, los valores culturales, los privilegios de clase o las historias vivas. Una respuesta emancipadora a la resistencia, a través de la apertura y la aceptación, expande el campo de la racionalidad, de manera que invite a los estudiantes a mirar más críticamente sus propias actitudes, cómo llegaron a ser, las consecuencias de sus acciones y nuevas formas en que podrían responder al mundo, tanto en la teoría como en la práctica (Darder, 2017).

La pedagogía de la resistencia comprende una reflexión intelectual que posibilita ver otros cruces y caminos de formación, lo que permite proveer a los estudiantes un gesto libertario, dándole oportunidad a otras relaciones de intercambio, otras formas de producir conocimientos y saberes validos; “en suma, identificar el sujeto como un devenir, como una formación que no acaba con la promesa de éxito y que se contraría a sí mismo como parte de su propio autodescubrimiento (Matos de Souza *et. al.*, 2018).

Surgen debilidades frente a la teoría de la resistencia: no toda conducta de oposición responde a discursos de autoridad y dominación; falta reconocer la resistencia como contradictoria, como una construcción no homogeneizadora; se ignora el problema de género y raza en la lectura que se hace de las relaciones de dominación; no se puede equiparar a la resistencia con apolítica, falta un análisis sobre la afectación de la dominación a la personalidad misma. Se reconoce que la resistencia tiene un carácter de oposición, de indignación política, en su lógica



aparece la intervención humana en relación dialéctica con la dominación cambiante, lo que posibilita construir realidades diferentes (Holguin, 2013).

La resistencia permite ver el poder desde una óptica multidimensional, exhibiéndolo como una posibilidad de libertad en el día a día. Es necesario que la concepción de esta pase de radical a emancipación y, partir de allí, en la búsqueda de la libertad, criticar la dominación a través de autorreflexión, analizar el contexto y la historia, poder diferenciar su propósito entre simple oposición o búsqueda de emancipación (Holguin, 2013).

Es necesario pasar a la transformación, ya que nos dimos cuenta que no es suficiente con resistir, además, se necesita tener la visión de un mundo mejor, una visión dialéctica entre la forma y la revolución, no basta quedarse solo en una postura crítica, hay que buscar una mediación dialéctica: no solo palabras, sino acciones. Generalmente los profesores alrededor del mundo están en la postura de la forma crítica; nuestra postura es por una sociedad en donde no exista el valor de la producción (Real, 2015).

Conclusiones: ¿Viabilidad de una revolución educativa?

Terminamos este ensayo con esa imperiosa interrogante. Ella comprende numerosas dimensiones que difícilmente podríamos responder en forma satisfactoria. Para llevar a cabo una reforma educativa de gran escala en América Latina, o en algunos de sus países, se requiere, ante todo, de voluntad política, de uno o varios estados y gobiernos que se propongan llevarla a cabo. Eso abre demasiados imponderables como para aventurar una respuesta de esa índole, siendo como somos, simples docentes académicos desempeñándonos en instituciones de educación superior. Pero sí podemos impulsar, en el diminuto espacio profesional y educativo en el cual llevamos a cabo nuestro trabajo, con la elaboración de cursos que están inspirados y sustentados en las páginas precedentes; y no únicamente en cuanto a sus temas y contenido, sino, de manera especial, en cuanto a las mediaciones pedagógicas y la didáctica empleadas en el aula en forma cotidiana.

En último término, nada de lo que se ha planteado aquí tendrá mayor relevancia o utilidad, si no hay, ante todo, una revolución en la relación docente-educandos, y se rompe así, mediante soluciones prácticas, viables, experimentales, e innovadoras, con todos los esquemas predominantes en la forma como se lleva a cabo, de manera muy visible, el trabajo colectivo en cada sala de clases. Y en eso, que estamos conscientes es apenas un granito de arena, estamos trabajando hoy y lo seguiremos haciendo por mucho tiempo en el futuro cercano y no tan cercano



también. La formulación de estos proyectos y sus resultados los iremos presentando a medida que podamos establecer el primer arqueo analítico y evaluativo de ellos.

Referencias

- Al-Khalili, J. (2011). *The House of Wisdom: How Arabic Science Saved Ancient Knowledge and Gave Us the Renaissance*. Penguin Press.
- Baraona, M. (2005). *Puntos de fuga. El fin de una historia y la transición a la hipermodernidad*. LOM.
- Baraona, M. & Mata, E. (2015). “Los Estudios Generales como pedagogía multidisciplinaria en vías a la interdisciplina”. *Revista de Nuevo Humanismo*. 3(1) DOI: [10.15359/rnh.3-1.3](https://doi.org/10.15359/rnh.3-1.3).
- Baraona, M & Mora, J. (2017). *Hacia una epistemología del Nuevo Humanismo*. EUNA.
- Baraona, M., Castro, Willy; Muñoz, D. (2020). “Catorce principios pedagógicos que dimanan del Paradigma Tri Dimensional (PTD) del Nuevo Humanismo”. *Revista Nuevo Humanismo*. 8(1):9-15.
- Bajaj, M. (2015). “Pedagogies of resistance’ and critical peace education praxis”. *Journal of Peace Education*. Vol. 12(2): 154-166. Doi: <http://dx.doi.org/10.1080/17400201.2014.991914>
- Darder, A. (2017) Resistencia emancipadora y radicalización: indispensable en la formación de ciudadanos democráticos. Rizoma Freireano - n.º 22. Instituto Paulo Freire de España en: <http://www.rizoma-freireano.org/resistencia-emancipadora-22#:~:text=Una%20pedagog%C3%ADa%20problem%C3%A1tica%20de%20la,opciones%20y%20de%20su%20derecho>
- Fish, S. (2013). “The Two Cultures of Educational Reform”. *The New York Times*. August 26, p.13.
- Giroux, H. (2013). Una pedagogía de la resistencia en la edad del capitalismo de casino. *Con-Ciencia Social*, N.º 17 pp. 55-71.
- Giroux, H. (2013). La Pedagogía crítica en tiempos oscuros. *Praxis educativa*. Año XVII, N.º 17 / 1 y 2 pp. 13-26.



- González-Vázquez, Octavio. (2015). Globalización, neoliberalismo reformas educativas y creatividad. *RA XIMHAI ISSN*. Volumen 11 Número 4. 413-423. Edición Especial Julio – Diciembre
- Güechá, J. (2018). Reseñas: La universidad de la ignorancia. Capitalismo académico y mercantilización de la educación superior, Vega, R. *Literatura: teoría. historia. crítica* vol.20 no.2 Bogotá July/Dec. 2018. <https://doi.org/10.15446/lthc.v20n2.70343>
- Harvey, D. (2007). *Breve historia del neoliberalismo*. Akal.
- Hill, D. (1993). *Islamic Science and Engineering*. Edinburgh University Press.
- Holguin, D. (2013). Teoría y resistencia en educación, hacia una pedagogía crítica desde los planteamientos de Henry Giroux. *En Clave Social*. Vol. 2. N.º 1.
- Jager, W. (1995). *Paideia*. FCE.
- Keynes, J. (1936). *The General Theory of Employment, Interest and Money*. Harcourt, Brace and Company.
- Klein, N. (2007). *La doctrina del shock: El auge del capitalismo del desastre*. Paidós Ibérica.
- Kristeller, Oscar. (1982). *Ocho filósofos del Renacimiento italiano*. FCE.
- Lyons, J. (2009). *The House of Wisdom: How the Arabs Transformed Western Civilization*. Bloomsbury Press.
- Marx, C. (2016/1844). *Manuscritos económicos y filosóficos de 1844*. Createspace Independent Publishing Platform.
- Matos de Souza, R; Castaño, R.; Clementino de Souza, E. (2018). Pedagogía de la resistencia: la negación como pieza de (de) formación. *Praxis educativa*, Vol. 22, N.º 2 pp. 94-111 en: <http://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2018-220209>
- Moya, L. (2019). Reseña de Pié (2019). La insurrección de la vulnerabilidad. *Athenea Digital*, 19(3), e2682. <http://doi.org/10.5565/rev/athenea.2682>
- Páez, Ruth, Rondón, G. y Trejo, J. (editores). (2018). *Formación docente y pensamiento crítico en Paulo Freire*. CLACSO.



- Programa Internacional de Evaluación de los Alumnos (PISA): Latinoamérica. (2018). *Evaluación de Estudiantes de 15 años en América Latina*. OCDE.
- Real, E. (2015). Peter McLaren: De la pedagogía de la Resistencia a la pedagogía de la transformación. Piezas. *Revista semestral Nueva Época*, volumen VI, núm. 20.
- Ribeiro, D. (1971). *La universidad necesaria*. Editorial Universitaria.
- Ribeiro, D. (1995). *Brasil como problema*. FCE.
- Rodríguez L.; Marín, C.; Moreno, S.; Rubano, M. (2007). “Paulo Freire: una pedagogía desde América Latina”. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, vol. XVIII, núm. 34, pp. 129-171.
- Sánchez, N.; Sandoval, E.; Goyeneche, R.; Gallego, D. ; Aristizabal, L. (2018). La pedagogía crítica desde la perspectiva de Freire, Giroux, y McLaren: su pertinencia en el contexto de Colombia y América Latina. *Revista Espacios*. Vol. 39 (N. ° 10). Año 2018, pág. 41.
- Sanz, N.; Sjur, B. (2002). *The Heritage of European Universities*. Council of Europe.
- Torres, C. (1999). “La universidad latinoamericana: de la reforma de 1918 al cambio estructural en los noventa”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. julio-diciembre 1999. (Vol)4: 8, pp. 345-377
- Torres, C. y Schugurensky D. (2001). “La economía política de la educación superior en la era de la globalización neoliberal: América Latina desde una perspectiva comparatista”. *Perfiles educativos*. Vol. 23, n.° 92
- Tünnermann, C. (2011). La educación superior frente a los desafíos contemporáneos. Lección Inaugural del Año Académico 2011 Universidad Centroamericana Managua. https://www.unl.edu.ar/iberoextension/dvd/archivos/panelistas/ponencia_carlos_tunnermann_berheim.pdf

