

# PRINCIPIOS PARA LA HUMANIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN

María Teresa Cruz  
mtcruz@uca.edu.sv  
Universidad Centroamericana “José Simeón Cañas”

Alan Marcelo Henríquez  
alanpoe\_2@hotmail.com  
Universidad Centroamericana “José Simeón Cañas”

Recepción:  
4 de junio de 2018  
Aceptación:  
20 de junio de 2018

## RESUMEN

Se presentan en este artículo tres principios que deberían estar presentes en una educación humanizadora: correspondencia histórico-contextual, educación abierta e integradora y educación crítica. Se necesita recuperar el verdadero sentido humano de la educación y dar lugar a una educación crítica, histórica, consciente, sensible, flexible y con un claro posicionamiento político en favor de los históricamente excluidos, para construir una educación que desarrolle todas las potencialidades del ser humano, reconociendo su compleja multidimensionalidad, su carácter humanizador, y su importancia en el proceso de socialización y transformación de la realidad, a través de acciones públicas de resistencia en los territorios, contrarrestando la empresa positivista de disminuir, fragmentar y estandarizar al ser humano y su experiencia social e histórica.

### **Palabras Clave**

Militancia pedagógica, estado del arte, trayectorias de prácticas políticas, campo (auto) biográfico narrativo, pedagogía crítica.

## ABSTRACT

This article presents three principles that should be present in a humanizing education: historical-contextual correspondence, open and inclusive education and critical education. It is necessary to recover the true human sense of education and give rise to a critical, historical, conscious, sensitive, flexible education with a clear political position in favor of the historically excluded, to build an education that develops all the potentialities of the human being, recognizing its complex multidimensionality, its humanizing character, and its importance in the process of socialization and transformation of reality, through public actions of resistance in the territories, counteracting the positivist enterprise of diminishing, fragmenting and standardizing human beings and their social and historical experience.

### **Keywords**

Pedagogical militancy, state of the art, trajectories of political practices, field (auto) Narrative biographical, critical pedagogy

# PRINCIPIOS PARA LA HUMANIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN

María Teresa Cruz  
Universidad Centroamericana “José Simeón Cañas”  
mtcruz@uca.edu.sv

Alan Marcelo Henríquez  
Universidad Centroamericana “José Simeón Cañas”  
alanpoe\_2@hotmail.com

“Una educación humanizadora es el camino a través del cual hombres y mujeres pueden tomar conciencia de su presencia en el mundo, de la manera en que ellos y ellas actúan y piensan cuando desarrollan todas sus capacidades, teniendo en cuenta sus necesidades, pero también las necesidades y aspiraciones de los demás”.

Paulo Freire

## Introducción

Las políticas educativas en El Salvador han estado orientadas a la creación de un sistema educativo fundamentado en la idea de modernización e industrialización, que disminuye el concepto de «educación integral» a aquella que instale en el estudiantado las herramientas necesarias para insertarse y adaptarse adecuadamente a los cambiantes ritmos y procesos económicos y geopolíticos que determinan el rumbo del país y la región. Asimismo, en la

escuela han recaído históricamente los complejos problemas, atribuciones y competencias de otras esferas de socialización, como la familia y la comunidad, exigiendo (de esta) no solo buenos estudiantes, sino buenos ciudadanos y buenas personas.

Paradójicamente, las desmedidas expectativas y exigencias que históricamente han recaído sobre el sistema escolar contrastan fuertemente con los limitantes, minimizantes y fragmentarios paradigmas pedagógicos desde los que se ha partido para la práctica educativa. El positivismo como forma de hegemonía cultural ha no solo contribuido, sino fomentado la mutilación de la multidimensionalidad del ser humano, partiendo de un principio de desigualdad y jerarquización para posicionar un número restringido de estas dimensiones como las más importantes y el resto como «complementarias».

Esto ha dado lugar a una escuela estéril de relevancia social, inconexa con su contexto, que habla desde un lenguaje tecnificado que toma distancia «científica» de la realidad de la que tendría que partir. Así, en la escuela salvadoreña se habla con un idioma simbólico y con otro en la cotidianidad social, mientras se busca con esto reproducir los sistemas de relaciones sociales dominantes del mundo laboral. Asimismo, en este sistema el profesorado se siente distante —o incluso enfrentado— al Estado, porque percibe que ha sido históricamente excluido de la toma de decisiones en materia de política educativa.

Es importante señalar, sin embargo, que el sistema hegemónico parece estar cerrado sobre sí mismo en un circuito de producción y reproducción de ideologías, que no dan lugar a iniciativas de resistencia y cambio hacia a una visión más humana de la educación. Pero no es así. El sistema tiene varias grietas y vacíos que nacen de la natural espontaneidad dialéctica del ser humano con su entorno en su proceso de desarrollo psicosocial. A pesar de la empresa positivista de disminuir, fragmentar y estandarizar al ser humano mismo y su experiencia social e histórica, las acciones de resistencia y subversión son tan cotidianas como las de autoritarismo y violencia. No planteamos que las siguientes líneas sean la solución última, ni única al problema de la educación en El Salvador, pero sí creemos en la urgente necesidad de atender los problemas epistémicos, lingüísticos, relacionales,

sociales, políticos y pedagógicos que señalan como obstáculos en el camino para construir una educación que atienda las necesidades y desarrolle las potencialidades del ser humano, reconociendo su carácter humanizador, su compleja multidimensionalidad y su importancia en el proceso de socialización. ¿Qué entenderíamos por humanización de la educación? Castoriadis en Ramírez expresa:

«La humanización de los procesos educativos sugiere estimular la habilidad intelectual, pero también sugiere agudizar el aparato sensorial y cultivar el complejo mundo de los sentimientos; presume crear escenarios en los que la colectividad tiende a autogobernarse y a auto instituirse, tiende hacia la ruptura de la clausura institucional».<sup>1</sup>

La sociedad de la globalización no dejó lugar para los sentimientos; hemos perdido esa visión humana, de cultivo de los sentimientos, emociones y valores porque se nos enseñó que estos no son importantes, el valor lo tienen hoy los contenidos, la información, las tecnologías. Por ello, en las aulas no se habla de estos temas, se ignoran, eso es pérdida de tiempo, todo aquello que sea juegos cooperativos, sustituidos por juegos competitivos; desarrollo personal, que incluye la autoestima, por el desarrollo de la imagen que está asociada al consumismo; los deportes y el arte por las computadoras y los teléfonos. El rompimiento de la práctica pedagógica con esta visión arcaica, ahistórica, acrítica, utilitarista, reproductora, estéril y, por demás, obsoleta de la educación. Necesitamos recuperar el verdadero sentido humano de la educación y dar lugar a una educación crítica, histórica, consciente, sensible, flexible y con un claro posicionamiento político en favor de los históricamente oprimidos. Planteamos todo lo anterior convencidos no solo de que es necesario, sino posible realizar tal empresa. Así, presentamos tres principios que deberían estar presentes en una educación emancipadora para la humanización de todo ser humano.

---

<sup>1</sup> Roberto Ramírez, *La pedagogía crítica: una manera ética de generar procesos educativos* (Nariño: Facultad de Educación de la Universidad de Nariño, 2008).

## a. Correspondencia histórico-contextual

No estamos planteando que los elementos históricos y contextuales no hayan sido tomados en cuenta en el diseño de las políticas educativas públicas de El Salvador. Al contrario, afirmamos que sí han estado incorporados, pero en función de un proyecto hegemónico que ha ampliado las brechas socioeconómicas, manteniendo a los grupos históricamente desfavorecidos en un impase de movilidad social y mejoramiento de la calidad de vida que no ha sido atendido, sino perpetuado y agudizado con las sucesivas políticas de las últimas décadas.

La ahistoricidad no es solo desconocimiento de información (conciencia histórica), es también una actitud compuesta, según, por ideas, afectos y conductas, insensible de un sujeto social respecto a su contexto y construcción histórica (sensibilidad histórica).

Ante esta realidad, planteamos la urgente necesidad de construir una educación en base a un diagnóstico reflexivo de la sociedad salvadoreña y los sistemas de relaciones que hemos construido históricamente. Una de las experiencias más valiosas a retomar, en este sentido, es la obra pionera de Paulo Freire. La experiencia de alfabetización de Freire con el campesinado (primero en Brasil y posterior al golpe militar de 1964 en Chile) le llevó a desarrollar un método cuya relevancia fue precisamente —las «palabras más significativas»— partir de la realidad de las personas, utilizando su lenguaje, su significado y las características contextuales de su entorno inmediato.

Con estos factores lingüísticos y simbólicos identificados se procedía a configurar el universo temático-vocabular con el que se abordarían temas orientados a la función alfabetizadora, pero también a la politización del pensamiento del educando, entendida como la problematización crítica de su realidad. El caso teórico y vivencial de Freire representa un sólido argumento respecto a la importancia que hemos señalado, anteriormente, de la construcción de la educación desde y para una realidad específica.

Esta construcción implica que la toma de decisiones en materia educativa comienza desde la cotidianidad de las interacciones entre los participantes del hecho educativo, que los aprendizajes se construyen en diálogo

y consenso. Esta construcción de lógica ascendente (desde las bases hacia arriba) ofrece una riqueza pedagógica excepcional, en cuanto el conocimiento se construye codificado desde el lenguaje y los significados de las realidades particulares de las personas que aprenden. En otras palabras, se construye en base a la pertinencia con el contexto, no como una cualidad deseable, sino como un elemento imprescindible.

No afirmamos con esto que deba construirse una educación «especialmente» para el campo o «especialmente» para la ciudad, por mencionar dos ejemplos, como forma excluyente de construcción de la otredad. Por el contrario, creemos en la necesidad de que la educación funcione como plataforma de encuentro de realidades en la que los principios de equidad procuren construir relaciones humanas, sensibles y horizontales que contribuyan a deconstruir los enfermos sistemas de relaciones sociales que hemos creado en una sociedad de castas, jerarquías y categorías que se construyen en el universo de significados y se materializan en el cuerpo y el ser.

La correspondencia entre el contexto y la educación —como vemos en el caso de los planteamientos de Freire— no se limita a una congruencia conceptual y operativa, es también un problema de incidencia, de protagonismo y transformación material y simbólica de la realidad. Los sujetos «a educar» son realmente los que configuran los aprendizajes, en base a su lenguaje y la realidad apropiándose simbólica y materialmente del mismo.

La construcción de estos aprendizajes, sin embargo, no cobraría sentido sin la capacidad de incidencia en la realidad. Esto es la trascendencia material, relacional, política, cultural y económica de la educación como potenciadora de las capacidades de transformación de la realidad. En este sentido, la construcción pertinente del aprendizaje sin espacios ni recursos, que aseguren la participación inclusiva de los educandos en la transformación de su entorno mediato e inmediato, es el equivalente de formar constructores y luego negarles la oportunidad de construir.

Así, otros autores han concebido la educación como un proceso que no debe conformarse con construir significados, sino procurar que estos significados cuenten con un correspondiente material en el que el aprendizaje se transforme en trabajo y el trabajo en aprendizaje. Una de las experiencias

más reconocidas y respetadas en el ámbito pedagógico que contó con esta característica es la del pedagogo ruso Anton Makarenko (1888-1939).

La experiencia de Makarenko en las colonias de trabajo juvenil del período soviético es un fuertísimo sustento argumentativo del potencial de transformación del sujeto y el entorno, a través de operación del potencial de transformación del uno sobre el otro. En su experiencia más conocida, la Colonia Gorki, Makarenko tuvo la oportunidad de construir su modelo pedagógico en interacción con los jóvenes internos que eran considerados delincuentes consumados o en potencia.

Esto es importante señalarlo, pues el modelo pedagógico de Makarenko no surge de un ejercicio teórico-académico, sino de una construcción colectiva con grupos que determinaban sus propias reglas, retos y necesidades. En su convivencia con los jóvenes, Makarenko encontró un nicho de aprendizaje que cuestionó sus paradigmas pedagógicos, demostrándole que un profesor que no conoce la dinámica de su grupo y que no desarrolla una relación significativa con ese grupo no pertenece a él y, por lo tanto, no habla el mismo lenguaje.

El enfoque de Makarenko (con todos los cuestionamientos que pueda sufrir debido, por ejemplo, a su postura abiertamente estalinista) sigue siendo muy importante y vigente debido a la importancia que otorga al colectivo como única autoridad legítima en el proceso educativo y su reconocimiento como la entidad que, en última instancia, educa al sujeto. Asimismo, es importante el reconocimiento que hace del trabajo productivo como fuente de motivación y como mecanismo de operación sobre la realidad que permite a los estudiantes no solo creerse, sino saberse capaces de transformar su realidad.

Pero no es solo la relación trabajo-educación o educación-transformación de la realidad la que podemos rescatar de las experiencias de Makarenko. El pedagogo también señala el inmenso valor que tiene el proceso relacional del aprendizaje. Esto es el aprendizaje como un proceso social, que se construye en relación con otros. Este principio —como veremos más adelante en este documento— ha sido frecuentemente suprimido por la educación institucionalizada, la cual ha convertido el aprendizaje en un



proceso individual en el que relacionarse con otros en el espacio de aprendizaje es una conducta no deseada, será porque se privilegia el desempeño individual y competitivo en contra del aprendizaje cooperativo.

Otro célebre pedagogo ruso que profundizó en esta dimensión del aprendizaje fue Lev Vigotsky (1896-1934). Vigotsky, en sus trabajos, reivindica el valor fundamental configurante de la experiencia histórica y social que caracteriza a la especie humana y que escapa al alcance explicativo de los procesos de adaptación pasiva. Así, el objeto de estudio que plantea no son tanto las conductas, sino la manera en que la especie humana refleja la realidad en un medio socio-cultural.

Esta idea, recuperada de Lennin, es desarrollada y enriquecida por el esfuerzo integrador de Vigotsky, quien plantea como problema fundamental el paso de la conciencia elemental, de los procesos psicológicos básicos a la conciencia superior configurada por la herencia cultural y los procesos de socialización, que dan lugar a la formulación de teorías como el aprendizaje social, el andamiaje y la zona de desarrollo próximo.

Estas teorías pioneras del aprendizaje —hasta el día de hoy ampliamente aceptadas en el mundo pedagógico— señalan la inherente naturaleza social del aprendizaje y la importancia de descentralizar la construcción del conocimiento de la figura del docente. Así, Vigotsky, en base a un profundo estudio de las etapas de desarrollo, planteaba que no era (sino a través de la interacción con otros sujetos) que el aprendizaje toma lugar, sea apoyando o siendo apoyado por ambas partes, planteando un ejemplo colaborativo de dos, realizan un proceso de aprendizaje significativo, anclando el contenido cognitivo con una experiencia relacional.

Según Vigotsky, el desarrollo humano solo podía entenderse como la síntesis producida por la confluencia de dos órdenes genéticos diferentes: la maduración orgánica y la historia cultural que incidirá directamente en el desarrollo psicológico de cada niño a través de la relación con las personas que le rodean. En este sentido, el aprendizaje y la educación no son restringidas al espacio escolar, más bien se entienden como procesos de socialización que toman lugar en cualquier escenario en el que el sujeto interactúe con otros.

Este proceso toma en cuenta el origen social de la conciencia, que considera que tomar conciencia pasa primeramente por un proceso personal y luego trasciende al proceso de las relaciones sociales. En otras palabras, la construcción misma de significados y de la visión de mundo de los individuos responden a procesos de aprendizaje de naturaleza social, en cuanto es en este escenario que cobran sentido material y se transforman constantemente en contenido simbólico.

Podemos plantear así —desde la experiencia de estos tres pensadores— que la correspondencia contextual de la educación no es solo una característica deseada en términos de practicidad e inteligibilidad, es un requisito para la construcción de un proceso formativo que realmente permita a los individuos ubicarse, integrarse y, sobre todo, transformar su entorno a través de la adquisición de las herramientas lingüísticas y simbólicas necesarias para interactuar críticamente con él.

En el caso salvadoreño es fuertemente cuestionable la existencia de esta correspondencia en cuanto, como puede concluirse de una rápida revisión histórica de los modelos educativos, las agendas políticas de la educación han estado siempre al servicio de una agenda geopolítica centrada en la alineación de países que, en nuestro caso, opera prácticamente como un protectorado, que trabajen en función de su proyecto económico neoliberal.

Es crítico, en este sentido, construir una educación (pues no la tenemos) que realmente parta de la realidad escolar y social concreta de los educadores y educandos. Esto se logra solamente con el posicionamiento del ser humano en el centro de la educación como principio y fin de la misma, y en un esfuerzo real por comprender su realidad inmediata, conocer sus unidades significantes más importantes, su lenguaje, sus signos y sus símbolos para hablar con y desde el mismo lenguaje, tanto dentro como fuera de la institución escolar.

En El Salvador, en la escuela y la realidad social-comunitaria se hablan diferentes idiomas porque se utilizan diferentes lenguajes compuestos por diferentes signos, símbolos y significados. El distanciamiento «objetivo» y «científico», por demás acrítico, que la escuela toma de su realidad limita sig-

nificativamente la apropiación de los individuos de su propia historia, tanto en términos de conciencia y sensibilidad como de posibilidad de cambiarla.

Es así que nuestra primera propuesta es un señalamiento de la necesidad de reivindicar el protagonismo de nuestra historia (pasada, presente y en construcción) como salvadoreños/as en el diseño e implementación de políticas educativas con un enfoque pedagógico y un posicionamiento político que reivindique su histórica opresión y entereza para sobrellevarla.

## **b. Educación abierta e integradora**

Paralelo al reconocimiento, reivindicación y revaloración de la realidad histórico-contextual de El Salvador, para la formulación de estrategias educativas nacionales, es necesario hacer exactamente lo mismo por la compleja individualidad del ser humano. La crítica respecto al enfoque positivista mutilante de la multidimensionalidad humana dominante en la ciencia y la educación no es aplicable solamente a El Salvador, sino prácticamente a toda la praxis educativa institucionalizada. Intentaremos (en este apartado) abordar brevemente algunos enfoques, cuya propuesta está orientada a hacer de la experiencia educativa una de desarrollo integral que reconozca y trabaje desde las múltiples dimensiones y escenarios que conforman la experiencia del ser humano.

Ante una educación que históricamente ha privilegiado aquellas habilidades y conocimientos que sirvan al proyecto económico hegemónico industrializante en El Salvador, consideramos que es urgente incorporar — en la educación actual de las nuevas generaciones— un profundo sentido de conciencia personal, construyendo con ellas y ellos las herramientas necesarias para su propio reconocimiento como seres bio-psico-socio-espirituales.

La construcción de estas nuevas prácticas educativas está acompañada, al igual que en la propuesta anterior, del desarrollo de nuevos sistemas de relaciones y significados que reconozcan en el bienestar del ser humano el principio y fin de la acción pedagógica; antes desde el contexto, ahora desde la individualidad situada en el contexto.

Si en el apartado anterior urgíamos por una educación construida en correspondencia con las necesidades del contexto, y no con las de un modelo económico, ahora señalamos que este debe, a su vez, estar centrado en el individuo como ser complejo en sí mismo y como ser social. Para tal empresa, consideramos necesaria una profunda revisión de los principios epistemológicos que rigen la práctica educativa en el país. La reducción de la complejidad del ser humano a dimensiones compartimentadas, por paradigmas deterministas incompletos, ha provocado en la educación institucionalizada la deliberada priorización de saberes y poderes útiles a la producción económica.

Esta fragmentación de saberes, descrita por como ceguera del conocimiento, ha implicado (según el autor) la disyunción y aislamiento de los tres grandes campos del conocimiento científico: la física, la biología y las ciencias humanas. La hiperespecialización de los conocimientos, según el autor, habría aún de fragmentar más el tejido complejo de las realidades para hacer creer que el corte arbitrario operado sobre lo real era lo real mismo.

La complejidad, según, sería el paradigma que trabaja desde la distinción/conjunción de las múltiples realidades que configuran el ser y estar de los sujetos, que permite distinguir sin desarticular, asociar sin identificar o reducir, y se contrapone al viejo paradigma de disyunción/reducción/unidimensionalización del conocimiento y del humano en sí mismo.

Trabajar desde la complejidad, asumiéndola como nuevo paradigma para entender el conocimiento, implica una apuesta, según el autor, no por ir de lo simple a lo complejo, sino de lo complejo a lo aún más complejo. Esto significa abandonar muchas de las falsas certezas y seguridades que otorga el paradigma tradicional y asumir una apertura teórica hacia el orden, pero también hacia el desorden, la incerteza y la probabilidad. Implica, asimismo, superar la falsa ruptura entre el objeto observado y el observador.

En El Salvador, hasta el día de hoy, los modelos educativos han sucesivamente apostado por la construcción de identidades en base a la homogenización-estandarización de capacidades y conocimientos en el sistema educativo que cuenta con diferentes tipos y categorías de instituciones para recibir-procesar a diferentes tipos-categorías de individuos.

Romper con este esquema de categorización implica el reconocimiento de la riqueza del ser y la experiencia humana como nodos articuladores de múltiples dinámicas, procesos, escenarios y significados. Mientras se siga educando generaciones inconscientes e insensibles a los múltiples universos que confluyen en la existencia de una persona, no podemos esperar que el sujeto aprendiente sea un ente promotor del valor de la vida y trabaje para su enriquecimiento y conservación. Tendremos, así, a un ser reducido a su uso y valor económico como potencial de fuerza de trabajo que no conocerá ni tendrá la capacidad de apropiarse y cambiar su propia historia.

El reto planteado por Morin, en este sentido, es retomar tanto de los reduccionismos hiperespecializados como de las pretensiones de totalidad del holismo, los elementos necesarios para establecer una dialéctica que produzca una discusión que no marque una frontera determinista entre lo específico y lo general. Estas ideas —a pesar de su aparente inaccesibilidad teórica— han sido transformadas por el mismo Morin en «saberes» necesarios para la educación del futuro que por ninguna razón nos parecen inviables de incluir en la formación educativa de El Salvador, en cuanto hacen referencia a la condición humana y su relación con el pensamiento y el conocimiento.

Estos saberes propuestos por Morin en los «Siete saberes necesarios para la educación del futuro»<sup>2</sup> cuya enseñanza, según el autor, es imperativa para la creación de una verdadera conciencia que reconozca la integralidad multidimensional del ser humano y su responsabilidad en la relación con otros seres. Esto implica el desarrollo de una conciencia en la que se reconozca como parte de una especie, de un ecosistema, de una cultura, de una sociedad, de una comunidad, de una familia, una temporalidad y, en fin, de un sistema que permite su vida y la de otros seres.

Contemplar estos valiosísimos aportes, en una discusión respecto a la educación que El Salvador necesita, es factible y particularmente urgente en la presente coyuntura de acelerada descomposición del tejido y las normas sociales y de replanteamiento de la estrategia política educativa que pone al sector docente en el centro de dicho proceso.

---

<sup>2</sup> Edgar Morín, *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro* (Francia: UNESCO, 1999).

La discusión de la naturaleza humana, del pensamiento y del conocimiento no pueden ser más elementos que se discutan hasta los niveles superiores de formación académica en las presentes condiciones. Queda como reto el desarrollo de herramientas y metodologías apropiadas para discutir estos temas desde temprano en el proceso formativo, en correspondencia y atención a las necesidades y características particulares de los educandos y su contexto.

### **c. Educación crítica**

La importancia de la apertura y correspondencia al contexto socio-histórico y cultural de la educación, como acabamos de señalar, radica en la necesidad de un proceso dialógico que rompa con el paradigma tradicional de la escuela cerrada al contexto y permita, de forma intencionada y políticamente posicionada, que las dinámicas «externas» permeen a las educativas para su constante interpelación.

Este esfuerzo debe encontrar su espacio dentro de las prácticas de la realidad escolar. Esto, consideramos, se puede alcanzar a través de una práctica crítica de la pedagogía, entendida como esa relación dialógica de posicionamiento, interpelación y constante revisión y renovación de la práctica pedagógica desde dentro del espacio escolar, respecto a la realidad en la que se enmarca dicho sistema. Lo afirma el siguiente texto:

«De igual manera, asumir el paradigma crítico constituye un punto de partida que conduce a que la escuela interiorice el marco político de la educación, es decir, este paradigma es una base para que el sistema educativo, en su conjunto, fortalezca la crítica sobre las formas de construcción del conocimiento y sobre las maneras en que ese conocimiento se convierte en fuerza social».

Si hemos afirmado el carácter político de la educación, asumiremos el compromiso ético y la función social de la educación, haciendo del proceso de aprendizaje tenga sentido, a través de conocer y analizar la realidad,

que lleve al compromiso de ejercer la ciudadanía; lo que significa ejercer el derecho humano de aportar en la construcción de una sociedad junta y humana. La educación debe recuperar el compromiso social y político para una educación humanizadora que coloca al centro de su quehacer al ser humano.

Plantea que una de las ideas centrales de la pedagogía crítica es que la educación es fundamental para la democracia y que ninguna sociedad democrática puede sobrevivir sin una formación cultural moldeada por prácticas pedagógicas capaces de crear las condiciones para la producción de ciudadanos críticos, autocríticos, informados, dispuestos a tomar un posicionamiento político definido y actuar de manera socialmente responsable. En este sentido, uno de sus proyectos centrales de la pedagogía crítica es atender aquellos escenarios y prácticas en los que el *social agency*<sup>3</sup> ha sido negado y producido.

El principio de jerarquía, dominación y desigualdad —que hemos señalado en el sistema social y educativo, a la base de la visión reproductiva de la educación, según— se perpetúa a través de una progresiva despolitización de la educación que se alimenta de la falta de conocimiento y sensibilidad de la historia, o amnesia histórica.

Esta desvinculación de la realidad histórica del contexto con la realidad escolar está reforzada por el hermetismo heredado del academicismo en las ciencias, y se refleja en las nociones de «objetividad» que se enseña, disminuyéndola al distanciamiento de la enseñanza escolar de la realidad histórico-contextual y, por lo tanto, limitando el desarrollo de las capacidades críticas del estudiantado a través del desarrollo de la conciencia y sensibilidad históricas.

Esto es de suma importancia en cuanto la carencia del conocimiento de la historia, y de sensibilidad hacia la misma, como parte fundamental del ser individual y social provoca una gravísima falta de *perspectiva*. Es decir, falta de una plataforma factual, ideológica y actitudinal desde la cual re-

---

<sup>3</sup> Entendida como el acceso y capacidad de ejercicio de los derechos humanos y civiles independientemente de variables como clase, edad, sexo, género, creencia religiosa, etc.

flexionar la realidad como un continuum que puede y debe ser analizado en sus configurantes históricas estructurales.

La carencia de esta plataforma se traduce en un ejercicio débil de la ciudadanía y en una fuerte vulnerabilidad ante los discursos inmediatistas que enmarcan las crisis sociales y económicas en coyunturas reducidas, sin considerar sus causales históricos y estructurales. Esta realidad nos indica, por un lado, la intrínseca naturaleza y relevancia política de la educación, así como el importantísimo papel que juegan las instituciones y —específicamente— los docentes y directores en el proceso de moldear identidades y crear oportunidades de ejercicio crítico de los derechos humanos y civiles.

Desde las teorías de reproducción, la educación es reducida a un proceso de absorción pasiva de contenidos codificados en un lenguaje distanciado, o tajantemente divorciado, de la realidad histórico-contextual del estudiantado a través del cual se transmite un discurso ideológico. El moldeamiento de identidades desde esta plataforma ahistórica tiene como consecuencia lógica actitudes frente la realidad social y la realidad individual, igualmente desvinculadas de los problemas del pasado y de los complejos procesos que vinculan este pasado con el presente y el futuro. sostiene que la pedagogía crítica aporta a la educación un «...compromiso con la justicia, con la equidad y con la emancipación de las ideologías dominantes. Fortalece la autonomía y la autogestión con miras a la construcción del pensamiento propio».

Con esto confirmamos el esencial papel del sistema educativo, el cual ha de estar a la altura en la importantísima tarea de vincular las problemáticas de la compleja realidad social del país con las del ámbito educativo. Un ejemplo claro es la lucha de los movimientos sociales que siempre han luchado en busca de reivindicar sus vidas miserables, la exclusión de todo aquello que llamamos «derechos humanos», derecho a la reivindicación de la memoria histórica. Todos ellos no han encontrado un lugar activo y continuo que les acoja y en el sistema educativo ha sido el ausente en este compromiso, perdimos el rumbo, cambiamos los fines de nuestra educación por unos fines mercantilistas a favor del llamado «desarrollo». ¿Desarrollo de quién?, diríamos.



En El Salvador, a estas fechas, se cuenta con algunos espacios y conmemoraciones que representan importantes conquistas políticas para los grupos históricamente oprimidos y, sin embargo, no son aprovechados apropiadamente como espacios de aprendizaje sociocultural por el sistema educativo. A pesar de que se contemple la visita de grupos de estudiantes a algunos de estos espacios o conmemoraciones, no se cuenta aún con un instrumento legal que institucionalice la obligatoriedad del conocimiento y promoción de la memoria histórica nacional.

Algunos ejemplos de estos espacios son: el Museo de la Palabra y la Imagen, el Muro de la Memoria, dedicado a las personas masacradas y desaparecidas durante el conflicto armado; la cripta de Monseñor Romero en Catedral Metropolitana y las visitas guiadas en el hospitalito de la Divina Providencia, donde Romero habitó en sus últimos días y fue asesinado; el Centro Monseñor Romero, ubicado en la Universidad Centroamericana «José Simeón Cañas» (UCA), y el Museo de la Revolución, en Perquín, Morazán.

Asimismo, se tienen importantes fechas como la conmemoración de la Masacre Estudiantil del 30 de julio de 1975 (celebrada por los estudiantes de la Universidad de El Salvador), la conmemoración del martirio de Monseñor Romero, el Tribunal de Justicia Restaurativa y el Encuentro Nacional de Víctimas del Conflicto Armado —organizados por el Instituto de Derechos Humanos de la UCA—; la Semana de los Mártires, que conmemora el martirio de los seis padres jesuitas masacrados en 1989 en la misma universidad; el Día del Orgullo Gay, organizado por la comunidad LGTBI; y el Día Internacional de los Pueblos Indígenas, entre otros.

Institucionalizar los eventos históricos y lugares emblemáticos por su significado social y político como contenidos de aprendizaje fundamentales porque así se debería conocer la realidad, para que esta tenga sentido, debe partir del contexto real. Estas acciones vinculadas al currículo son las que favorecerían el pensamiento crítico de la juventud y el compromiso para la transformación de sus realidades.

Dar importancia a estas acciones en la formación educativa, retomando y resignificando estos y otros espacios y conmemoraciones, es un

esfuerzo que tenemos que retomar, superando los conflictos de intereses y prejuicios políticos y religiosos que se oponen a muchas de estas actividades. Es importante señalar este hecho, pues la ausencia de una articulación más efectiva entre escuela y sociedad (en toda su diversidad y con todos sus lutos y conflictos no resueltos) no es mero producto de un atraso cultural abstracto que tiene que resolverse en el futuro.

La falta de pertinencia entre lenguaje y contenido entre la escuela y la realidad social responde a intereses de grupos concretos, para los cuales ensanchar la visión de mundo de las nuevas generaciones pone en riesgo la continuidad de la sociedad hegemónicamente organizada que les asegura sus privilegios. Así, podemos mencionar las posturas que apuestan por «no abrir heridas» de la guerra civil, como si alguna vez estas han estado alguna vez cerradas; por despolitizar la educación, cuando es uno de los principales escenarios en los que la visión del estudiantado será politizada por una u otra (o ninguna) versión de la historia; y por perpetuar el sistema patriarcal que protege los privilegios de la heteronormatividad y la falsa dicotomía razón-emoción.

Plantea, frente a esta visión estéril de la educación, la necesaria apuesta por una práctica pedagógica que produzca un amplio margen de crítica con un claro posicionamiento frente a los tradicionalismos fundamentalistas, implícitos en la lógica instrumental de la educación, que obtienen legitimidad y autoridad; borrando cualquier rastro de historias subalternas, de lucha de clases y de inequidades raciales y de género. En palabras del autor:

«... es imperativo que los educadores progresistas desarrollen un lenguaje de crítica y posibilidad junto con nuevas estrategias para entender e intervenir en la realidad con el objetivo de asumir y reforzar la lucha que posicione la escuela pública como un espacio central en la vida democrática».

En este sentido, la lucha pedagógica, según el autor, no puede estar desvinculada de la lucha social por la democracia y la construcción de un Estado eficiente que —sin embargo— tenga claros los límites de su ejercicio

del poder. Otros autores como Peter McLaren<sup>4</sup> se refieren, desde planteamientos político-pedagógicos más radicales, a esta interpelación como una urgente confrontación abierta de los educadores con la globalización y el sistema imperialista capitalista neoliberal, lo que él llama una «pedagogía revolucionaria».

Esta reflexión, según el autor, conlleva a un posicionamiento claro y radical de confrontación con el sistema del cual los educadores suelen desligarse, prefiriendo una práctica carente de reflexión teórica y política. Este, para el autor, es un divorcio entre teoría y praxis irreconciliable con la tarea concientizadora y liberadora de la educación:

... muchos adoptan una postura de «leve radicalismo» que apenas roza la superficie de los mecanismos de la ideología dominante. Aquí, las protestas resuenan como distantes eructos en la barra de un bar local... Los educadores frecuentemente separan las cuestiones políticas e ideológicas de las pedagógicas, y limitan la pedagogía a una serie de métodos y técnicas estipulados, que sacrifican la teoría y la reflexión en el altar de los altos sacerdotes y profetas de la práctica. Aquí nos referimos a los autoproclamados profesionales que abogan por las aplicaciones concretas de la enseñanza y el aprendizaje sobre la teoría y la autoreflexión... las dimensiones teóricas y prácticas de la pedagogía jamás se deben reducir, ya que ellas existen en una tensión dialéctica.<sup>5</sup>

En este sentido, para el autor, romper con la práctica educativa fragmentada, moralista, academicista, uniforme, lineal, mecanicista y homogeneizadora no es suficiente sin un componente combativo en la práctica pedagógica. Combatividad que se alimenta de la conciencia y posicionamiento político a favor de la deconstrucción de los elementos hegemónicos subyacentes al capitalismo y al imperialismo, como eufemismo del capitalismo.

<sup>4</sup> Peter McLaren y Farahmandpur, «The Pedagogy of Oppression», *Monthly Review: An Independent Socialist Magazine*, (2006).

<sup>5</sup> Peter McLaren y Farahmandpur, «The Pedagogy of Oppression».

El autor retoma, frente al problema de proponer opciones de análisis y enfoques pedagógicos renovadores, los pilares de la educación popular articulados por Deborah Brandt 1991/McLaren y Farahmandpur<sup>6</sup> que señalan a la pedagogía crítica como una propuesta de diálogo y aprendizaje, una pedagogía que ubica las causas subyacentes de la explotación de clases y la opresión económica de las relaciones sociales de producción capitalistas; una pedagogía profundamente sistemática, participativa y que debe construirse en un proceso creativo con la integración de elementos de la cultura popular.

McLaren,<sup>7</sup> en este sentido, no concibe como posible una educación «despolitizada» o apolítica. Al contrario, plantea que el centro de atención de la pedagogía crítica es precisamente comprender los sistemas de explotación insertos en la forma de prácticas sociales patriarcales y racistas, sin caer (por ello) en un determinismo estructuralista que disminuya las complejas realidades sociales a la economía política o la lucha de clases, como motor de fuerza de la historia y la sociedad, Parenti, 1997.

Así, una educación que no parta del conocimiento de la historia y del posicionamiento crítico frente a las herencias de opresión y el reconocimiento de las luchas reivindicativas de los grupos oprimidos, no cumple —desde toda perspectiva— con su tarea histórica de liberación, en cuanto no brinda al estudiantado una plataforma de conocimiento de causa para cuestionar su realidad y transformarla. En este sentido, ideas como las de Giroux<sup>8</sup> y McLaren<sup>9</sup> aportan importantes llamados de atención a la pedagogía práctica y teórica, para trascender de la esterilidad de una visión de la educación como un proceso aislado de su contexto; esta debe, por el contrario, partir del conocimiento del mismo y del deseo políticamente posicionado de transformarlo, a favor las mayorías y minorías históricamente oprimidas.

---

<sup>6</sup> Peter McLaren y Farahmandpur, «The Pedagogy of Oppression».

<sup>7</sup> Peter McLaren y Farahmandpur, «The Pedagogy of Oppression».

<sup>8</sup> Henry Giroux, *On Critical Pedagogy* (Canada, 2011).

<sup>9</sup> McLaren y Farahmandpur, «The Pedagogy of Oppression».

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Farahmandpur, Peter y McLaren. *Pedagogía crítica: De qué hablamos, dónde estamos*, 2001.
- Giroux, Henry. *On Critical Pedagogy*. Canada, 2011.
- Hernández, Margarita. *La Educación colectivista*, 1985.
- Martín-Baró, Ignacio. *Acción e ideología: psicología social desde Centroamérica*. San Salvador: UCA Editores, 1983.
- Martín-Baró, Ignacio. *Letters to the president. Psychosocial reflections on a case of political personalism in El Salvador*, 1973.
- McLaren, P. y Farahmandpur. «The Pedagogy of Oppression», *Monthly Review: An Independent Socialist Magazine*, 2006.
- Morin, Edgar. *Con Edgar Morín, por un pensamiento complejo*, Madrid: Universidad Internacional de Andalucía, 2005.
- Morín, Edgar. *Edgar Morín y los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Aula de innovación educativa, 2004.
- . *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Francia: UNESCO, 1999.
- Ramírez, Roberto. *La pedagogía crítica: una manera ética de generar procesos educativos*. Nariño: Facultad de Educación de la Universidad de Nariño, 2008.
- Riviére, Angel. «La Psicología de Vigotski sobre la larga proyección de una corta biografía», *Infancia y Aprendizaje*, 1984.