

Educación y conocimiento liberador

Leonardo Viniegra-Velázquez

Unidad de Investigación en Medicina Basada en Evidencias, Hospital Infantil de México Federico Gómez, Ciudad de México, México

Resumen

Este ensayo inicia con un aforismo sobre la educación: «forjadora de las fuerzas liberadoras hacia el progreso de la condición humana», en su connotación espiritual, intelectual, moral y convivencial en armonía con el ecosistema planetario (progreso dignificante). Se realza la coincidencia de las mayores cotas históricas de educación profesional con la extrema degradación de la cultura occidental, reveladora del papel de la educación que favorece la pasividad ante el conocimiento y el orden imperante. Se contrastan los caracteres de la educación pasiva con los de la participativa basada en el desarrollo del pensamiento crítico. Se define el pensamiento crítico y se argumenta el tipo de ambiente educativo que lo estimula y encauza, en particular, el pensamiento complejo e integrador alusivo al sí mismo proyectado al quiénes somos y dónde estamos, ignorado por la ciencia reduccionista. Se especifican el conocimiento liberador y su finalidad: «entendernos como humanidad fraterna y encontrar nuestro lugar en armonía con el concierto infinitamente diverso del mundo viviente». Se sintetizan las revoluciones teóricas —hoy desestimadas—, simientes del conocimiento liberador que develaron al antropocentrismo y a los etnocentrismos como «prisiones del espíritu». Se concluye que el conocimiento liberador cumple el papel utópico de orientar y señalar el caminar interminable hacia el progreso dignificante.

Palabras clave: Conocimiento liberador. Colapso civilizatorio. Progreso dignificante. Pensamiento crítico. Educación participativa. Antropocentrismo.

Education and liberating knowledge

Abstract

This essay begins with an aphorism on education: “forger of the liberating forces towards the progress of the human condition”, in its spiritual, intellectual, moral and convivial connotation in harmony with the planetary ecosystem (dignifying progress). It highlights the coincidence of the highest historical levels of professional education with the extreme degradation of Western culture, which reveals the role of education that favors passivity in the face of knowledge and the prevailing order. The characteristics of passive education are contrasted with those of participatory education based on the development of critical thinking. Critical thinking is defined and the type of educational environment that stimulates and channels it is argued, in particular the complex and integrative thinking alluding to the self projected to who we are and where we are, absent in reductionist science. Liberating knowledge is specified and its purpose defined as “to understand ourselves as fraternal humanity and to find our place in harmony with the infinitely diverse concert of the living world”. The theoretical revolutions —now dismissed— being seeds of liberating knowledge that revealed anthropocentrism and ethnocentrism as “prisons of the spirit” are synthesized. It is concluded that liberating knowledge fulfills the utopian role of signaling the endless walking towards dignifying human progress.

Keywords: Liberating knowledge. Civilizing collapse. Dignifying progress. Critical thinking. Participatory education. Anthropocentrism.

Correspondencia:

Leonardo Viniegra-Velázquez

E-mail: leonardo.viniegra@gmail.com

Fecha de recepción: 11-05-2022

Fecha de aceptación: 15-06-2022

DOI: 10.24875/BMHIM.22000090

Available online: 27-02-2023

Bol Med Hosp Infant Mex. 2023;80(1):15-28

www.bmhim.com

1665-1146/© 2022 Hospital Infantil de México Federico Gómez. Published by Permanyer. This is an open access article under the CC BY-NC-ND license (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).

«No puedo enseñar nada a nadie, solo puedo hacerles pensar.»

Sócrates

«Solo podemos conocer de los objetos lo que hemos depositado en ellos.»

«Vemos las cosas, no como son, sino como somos nosotros.»

Immanuel Kant

Introducción

Relacionar educación y conocimiento podría parecer una obviedad; no obstante, dada su polisemia, un tratamiento riguroso de ambos vocablos requiere, por razones de espacio, acotar y precisar significados como condición de factibilidad de este trabajo. Para tal efecto se parte del aforismo sobre el ideal de la educación que ha inspirado a pensadores y que, al menos en lo discursivo, aún goza de aceptación. Lo fraseamos así: *«forjadora de las fuerzas liberadoras hacia el progreso de la condición humana»*. Este aforismo realza el papel formativo y movilizador de la educación en la búsqueda del progreso que implica, necesariamente, el desarrollo del pensamiento crítico como base de un conocimiento liberador. El problema para avanzar en esa dirección surge cuando concienciamos que la idea de progreso predominante de nuestro tiempo reduce la superación de la condición humana a su connotación material y deja de lado el vacío existencial de sociedades deshumanizadas, privadas de auténticos valores de convivencia, con enormes y crecientes desigualdades, perpetradoras de la devastación planetaria en curso.

En este trabajo, el progreso de la condición humana se concibe como «florecimiento de los valores implicados en la superación espiritual, intelectual, moral y convivencial de las colectividades en armonía con el ecosistema planetario»¹, y lo designamos *progreso dignificante*; tal progreso, considerado como la razón última de la educación, será el trasfondo del desarrollo de este ensayo. Para entrar en materia, estas interrogantes alusivas al aforismo: ¿la educación que prevalece a escala global lo encarna?, ¿cómo entender la condición humana?, ¿qué es el pensamiento crítico?, ¿qué caracteriza a la educación que lo desarrolla?, ¿qué implica ese desarrollo para los distintos niveles educativos?, ¿qué caracteriza al conocimiento liberador? Las respuestas a estas preguntas serán el hilo conductor de este trabajo.

Características de la educación en nuestro tiempo

Captar la educación de las sociedades actuales para valorar su congruencia como «forjadoras de las fuerzas liberadoras hacia el progreso...» en su connotación espiritual, intelectual, moral y de convivencia comunitaria, requiere disponer de indicios reveladores de sus entrañas que no pueden provenir de lo que cada espacio o modalidad educativa afirma y difunde de sí misma, porque, si algo caracteriza a los planes de estudio, en particular de nivel superior y posgrado, es la incongruencia entre el «perfil del egresado» cargado de atributos casi sobrehumanos y su desempeño efectivo en lo profesional y social. En otros términos, la gran mayoría de los sistemas educativos en su aparente diversidad que se autocalifican «progresistas o innovadores» son equiparables por el tipo de desempeño ulterior del egresado, donde los perfiles están ausentes en medio de la degradación que prevalece². De ahí la necesidad de escudriñar en las entrañas de lo social con arreglo a esta fórmula: *los rasgos distintivos de una sociedad en cierto periodo histórico son el indicio más revelador del tipo de educación que prevalece*; o en sentido inverso: *la educación realmente existente es espejo de la sociedad que la contiene*.

En la «civilización occidental» que se arroga la universalidad destacan tres rasgos como los más generalizados del momento histórico: 1) el «valor supremo» es el lucro y la ganancia a toda costa, y lo que no contribuya a los buenos negocios languidece o es inviable; 2) la dignidad humana es una mercancía en devaluación progresiva, prescindible y hasta desechable, y 3) la codicia insaciable que lucra con las peores causas, como son el hambre, la miseria, la infamia, las catástrofes, el tráfico de personas, el encierro carcelario, el tráfico de especies en riesgo o peligro de extinción, las guerras interminables, el terror generalizado o la devastación de los ecosistemas. Estos rasgos predominantes* son compatibles con este diagnóstico ineludible y revelador³: *«el mundo humano*

* Las excepciones más significativas y esperanzadoras son los pueblos originarios en todas las latitudes, porque encarnan una suerte de reserva moral de nuestra autodestructiva especie, priorizan en sus actividades el respeto y la preservación de la madre Tierra y, cada vez más conscientes de sus derechos, fortalecen su organización, actualizan sus usos y costumbres, se movilizan en defensa de sus territorios ancestrales y resisten la devastación, perfilando la simiente de un mejor mundo.

inmerso en una degradación omnímoda es evidencia del agotamiento y la ruina civilizatoria de la cultura dominante que, bajo el dominio implacable de los intereses de lucro sin límites, ha convertido en mercancía lo más sublime y vil de la condición humana, y en rentables las peores atrocidades y la devastación planetaria». Es ruina y no crisis de coyuntura porque el (des)orden imperante se muestra incompatible con la preservación de la vida planetaria, la humana incluida, y ha hecho añicos los valores dignificantes de la condición humana.

Si ahora reflexionamos sobre la *coincidencia* histórica entre la degradación extrema de la condición humana (con infinidad de matices), punto de llegada de un envilecimiento paulatino y progresivo, y las mayores cotas de educación superior y posgrado de las sociedades actuales como efecto de procesos formativos a lo largo de muchas generaciones, se nos revela una asociación inequívoca y directa de dos procesos coexistentes a escala global: el degradante y el educativo, lo que responde a la primera interrogante de la introducción: la educación se ha desentendido o ha fracasado en la formación de las fuerzas liberadoras hacia el progreso humano en lo espiritual, moral y convivencial, porque la presencia de tantos millones de egresados de la educación superior y de posgrado, lejos de hacerse notar como contrapesos efectivos a la degradación, ha sido mayormente silenciosa, lo que devela actitudes de negación, indiferencia, permisividad o complicidad¹ con las fuerzas degradantes que subyacen al colapso civilizatorio. Esta conclusión argumentativa ineludible sobre el papel real —no idealizado— de la educación no deja de ser desalentadora para quienes nos empeñamos en superarla.

Ahora, si *los rasgos distintivos de una sociedad en cierto periodo histórico son el indicio más revelador del tipo de educación que prevalece*, es obligado percatarse de que el papel histórico de la escuela ha sido reproducir la cultura dominante del momento con su desigualdad social, sus usos y costumbres, y los saberes predominantes en los diversos campos⁴; o sea, la educación actual se muestra ajena y sin rumbo respecto al progreso

humano porque, desde sus albores, la institución escolar ha sido configurada insensiblemente por la dominación —a espaldas de los deseos y las aspiraciones de sus integrantes— para perpetuar los intereses dominantes de turno⁵. Esta aseveración no pretende desalentar esfuerzos de superación de la educación en el plano social, sino alertar sobre la magnitud de los obstáculos y la necesidad de vincular esfuerzos que cristalicen en movilizaciones esclarecidas y coordinadas capaces de reencauzar el movimiento social.

Cabe preguntarse: ¿cómo se expresa la degradación en la escuela si, en términos generales, el profesorado respeta al alumnado y se afana en su enseñanza? La respuesta es que, lejos de implicar un envilecimiento directo y deliberado, favorece la reproducción de los *rasgos degradantes* que son basamento y anclaje de la degradación omnímoda y representan el *ethos* de la civilización actual⁶:

- 1) *Individualismo*, favorecido por una educación centrada en el individuo que solo por excepción promueve tareas y proyectos colectivos que fomenten la fraternidad y la cooperación. Se expresa en actitudes de «cada quien lo suyo y sálvese quien pueda», distantes de las reivindicaciones colectivas, de la solidaridad y la empatía, ajenos a acontecimientos que ocurren más allá del círculo cercano.
- 2) *Etnocentrismo* exacerbado con sus variantes culturales, sociales, confesionales, clasistas o raciales, raíz de las guerras perpetuas, el colonialismo, los fanatismos, el segregacionismo, el racismo, la discriminación, la xenofobia o el abuso.
- 3) *Especialización reduccionista y excluyente*, versión universal de la formación profesional como respuesta a los requerimientos de la división del trabajo y las exigencias del mercado, donde el especialista con visión parcial, sesgada, fragmentaria e inconexa no capta la raíz de los acontecimientos que lo sacuden y afectan; genera distancia o aversión al pensamiento complejo e integrador; desinteresado por entender su contexto histórico y social.
- 4) *Pasividad* ante los abusos del poder, cuya raíz es la limitación cognoscitiva del alumnado bajo una educación que prioriza el consumo y el recuerdo de información, ajena a sus intereses vitales y al pensamiento crítico. Así, el especialista juzga ajenos acontecimientos adversos y perturbadores, con actitudes de impotencia, conformismo, fatalismo y evasión.
- 5) *Competitividad* fomentada por la escuela y favorecida por el *individualismo*, que es espejo de un mercado de trabajo restrictivo e implacable que

¹ Es obvio que, para la inmensa mayoría de los egresados de la escuela, víctimas de los mecanismos orwellianos de control de conciencias que se gesta desde la experiencia educativa formal, la degradación y el colapso son invisibles, su participación en las peores causas escapa a la conciencia y, por lo mismo, es mayormente indeliberada. También es preciso aclarar que la oposición a las fuerzas degradantes de grandes contingentes de la población no es resultado de su formación profesional, sino de búsquedas extraescolares y, con frecuencia, pese a la escuela.

fomenta la desunión, la rivalidad y la desconfianza (no la cooperación ni la solidaridad), que ha llegado a extremos de autocompetencia y autoexplotación (síndrome de *burnout*).

- 6) *Consumismo* inextinguible, real o imaginario, «carne de identidad universal», azuzado *ad nauseam* por los medios de persuasión, manipulación y desinformación que inducen necesidades ficticias y deseos imperiosos, e impulsan a satisfacerlos en un frenesí que desfoga angustias, mitiga ansiedades, propicia la evasión o frustra a los desheredados de la tierra. El consumismo es el sostén de una economía global que profundiza las desigualdades, agota los recursos naturales y devasta el planeta.
- 7) *Alta vulnerabilidad a la manipulación mediática* por multiplicidad de asuntos que escapan al entendimiento o carecen de interés cognitivo en un mundo polarizado que se percibe fragmentario e inconexo, enraizado en la *especialización reduccionista* y la *pasividad* que caracterizan a la educación predominante. Esta vulnerabilidad es aterradora en los tiempos que vivimos, cuando las guerras incesantes basan buena parte de su efectividad en la guerra mediática de desinformaciones y bulos que controlan conciencias de poblaciones inermes.

Los *rasgos degradantes* exhiben una marcada variabilidad entre países colonizadores y colonizados; en los primeros son más consistentes, acentuados y ampliamente generalizados (son originarios); en los segundos son inconsistentes, atenuados o ausentes en multitud de organizaciones y, particularmente, en un buen número de comunidades y pueblos originarios de la geografía planetaria que representan, en muchos casos, atisbos o proyectos hacia un mejor mundo.

La educación pasiva

¿Cómo designar la educación desentendida del ideal educativo de progreso humano que ha «coexistido pacíficamente» con la degradación hasta la debacle o, peor aún, que ha sido permisiva y hasta cómplice? La denominamos *educación pasiva* porque al tiempo que exige obediencia para cumplir su papel inculcador-reproductor de las ideas, prácticas y rasgos distintivos de la cultura dominante, ha inhibido en los educandos actitudes cuestionadoras de las imposiciones abusivas, arbitrarias e injustas o proactivas ante las dificultades u obstáculos, que ahora los convierte en dóciles consumidores de información heterónoma que integran legiones de especialistas competitivos,

sumisos y explotables por un mercado de trabajo cada vez más restrictivo e inseguro. Así, la escuela, bajo la lógica del mercado, se convierte en fábrica eficiente de «mercancías competitivas» y reproduce la fuerza de trabajo actualizada y versátil que las empresas requieren, lo que explica la imposibilidad de la *educación pasiva* para contrarrestar la dominancia de los intereses de lucro sin límites y contribuir al auténtico progreso humano.

Para captar las razones que facilitaron y perpetuaron la sumisión de la escuela al poder y la dominación a lo largo de la historia, es preciso retrotraerse a los albores de la división del trabajo académico, cuando se *disociaron* producción (potestad de los espacios de investigación) y uso del conocimiento, donde la escuela asumió el encargo social de resguardarlo, acumularlo, ordenarlo y transmitirlo. Desde entonces, la escuela debió equiparar información y conocimiento, y favorecer actitudes dogmáticas con «las verdades establecidas». Prevalció así la idea *pasiva* del conocimiento como adquisición y retención de información en detrimento de la *participativa*: elaboración propia de los educandos en forma de opiniones, ideas e iniciativas. Ahora, al especificar los caracteres de la *educación pasiva*⁷ es preciso subrayar que, en situaciones concretas, no se manifiestan en estado puro ni en su totalidad, sino en forma de predominios y, dependiendo de la cultura y del nivel educativo, estos caracteres exhiben infinidad de variantes, matices e intensidades:

- 1) Un currículo fragmentado en multitud de temas y materias desvinculadas que, además, disocia teoría y práctica, dificulta en los educandos la comprensión del acontecer vital en el que están inmersos y genera desinterés y hasta recelo del pensamiento complejo, integrador y esclarecedor, lo que favorece una visión fragmentada e inconexa del mundo que pierde de vista la interdependencia de los acontecimientos, en especial aquellos que los sacuden y afectan, cuya resultante en los niveles superiores es la *especialización reduccionista y excluyente*.
- 2) Los temas de estudio (particularmente a nivel básico) suelen carecer de *sentido* para lo que más inquieta, conmueve, preocupa, despierta curiosidad, atrae o entusiasma a los educandos por su momento etario y circunstancias peculiares (experiencia vital), condicionando un aprendizaje superficial y fugaz que no deja huella, que «vacuna» contra el hábito de estudio o refuerza la idea de que en la educación no se aprende «lo importante para la vida» (raíz de la deserción escolar).

- 3) Desalienta o inhibe en los educandos el deseo de conocimiento que, en sus vivencias escolares, equivale a información carente de *sentido* para su experiencia vital que deben recordar cuando se les requiera (evaluación), ¡so pena de menosprecio o exclusión! De ahí su imposibilidad de distinguir los diversos tipos de conocimiento y reconocer el papel esclarecedor de las ideas y teorías comprensivas y explicativas en toda pretensión de conocimiento penetrante.
 - 4) Para esta educación, conocer es adquirir y acumular información, y el recuerdo es la «potencia cognoscitiva» que se fomenta, lo que favorece la aceptación tácita y acrítica de las verdades establecidas, la inhibición de las potencias cognoscitivas basadas en la crítica y la gran *vulnerabilidad* de los educandos a la *manipulación mediática* que desinforma e induce creencias, prejuicios, filias, fobias o temores paralizantes.
 - 5) Los docentes son los *protagonistas* del proceso y la enseñanza es la «fórmula idónea» de transmisión de los conocimientos que suelen carecer de *sentido* para la experiencia vital del alumnado porque suplantán sus inquietudes, incertidumbres o curiosidades suscitadas en el diario vivir, propias de su momento etario y de sus circunstancias peculiares de existencia («pedagogía de la suplantación»).
 - 6) El papel del alumnado es, en principio, acatar las disposiciones formales: asiduidad, puntualidad, disciplina y dedicación; requisitos desproporcionados ante exigencias escolares de atender actividades impregnadas de aridez y rigidez porque se centran en transmitir una gran cantidad de información desprovista de *sentido* para su experiencia vital, que deben asimilar, acumular y, sobre todo, recordar cuando se les requiera (evaluación), y que lejos de suscitar motivación por el estudio y deseos de superación generan grados diversos de tedio, fastidio, desánimo o hasta rechazo.
 - 7) El sistema escolar: organización, métodos pedagógicos, formas de trabajo, tareas o exigencias de rendimiento, al equiparar aprendizaje con recuerdo de información y, a mayor recuerdo, mayor éxito escolar, así se trate de recuerdos fugaces y evanescentes que no dejan huella, fomenta la *competitividad* por alcanzar distinciones, reconocimientos o evitar la exclusión, y el *consumismo* de información como recurso de «superación» que, aunado al que impera socialmente, apuntala el modelo económico del capitalismo salvaje que devasta el ecosistema planetario.
 - 8) La evaluación, al operar como medio de control, clasificación, censura o exclusión de alumnos, lejos de encauzar el estudio compensatorio de los rezagos identificados o fomentar la crítica constructiva y la autocrítica (camino insustituible de superación), suscita sentimientos y actitudes negativas o de rechazo, que la desvirtúan en su papel clave de motivar y orientar el aprendizaje que se pretende.
 - 9) La idea de progreso centrada en la disponibilidad de tecnologías de la información y la comunicación pierde de vista que «*la tecnología llega principalmente para suplantar, no para solventar nuestros problemas y aflicciones*», y que «*el poder de las tecnologías solo se manifiesta bajo un uso selectivo, juicioso y cuidadoso*»⁸. Por ejemplo, de su uso en «tiempos pandémicos» no deriva equivalencia y menos ventaja sobre lo presencial; las interacciones directas mediadas por el respeto y la empatía son irremplazables como fuentes de motivación, autoestima, confianza o estímulo para la superación. Este *tecnofetichismo* es contraproducente, desvirtúa la labor docente, potencia el *consumismo*, acentúa la dependencia tecnológica y favorece cuantiosas sangrías económicas en beneficio de las grandes plataformas digitales.
 - 10) Los egresados de la *educación pasiva*[†], aun de niveles superiores, por más que exhiban multitud de realizaciones y reconocimientos, difícilmente se sustraen a su «destino» de ser portadores de los *rasgos degradantes* y de proyectos vitales individualistas de «a cada quien lo suyo y sálvese quien pueda», «cómplices» de la dominación de los intereses de lucro sin límites que ha degradado todo a su paso.
- A propósito de los egresados del nivel superior y de posgrado, los caracteres de la *pasividad* son extensivos, *mutatis mutandis*, a las diversas especialidades; por ejemplo, en *medicina*, la moda de las *competencias profesionales* no representa un cambio de fondo, sino que se trata más bien de adecuaciones del currículo a las necesidades del mercado que deja intocados los *rasgos degradantes* (¡en una profesión afincada en el humanismo!) y donde la *participación* basada en la *crítica*, aunque está presente en el discurso de los

[†] La idea de pasividad no se refiere a la mera receptividad o a la inacción de los alumnos; de hecho, pueden exhibir «febril actividad». El punto clave es que, en su papel asignado de consumidores acríticos de información, se les dificulta o aleja del desarrollo de las habilidades cognoscitivas basadas en la crítica, implicadas en la búsqueda y la elaboración de su propio conocimiento.

planes de estudios, tiene escasas posibilidades de ejercerse y desarrollarse. Cabe reconocer que muchos egresados se distancian de esos rasgos, pero por razones «extracurriculares» y bogando contracorriente.

El conocimiento en la superación de la condición humana

Ya se destacó la equiparación entre conocimiento e información según la *educación pasiva* imperante; ahora, al caracterizar una educación que sea «forjadora de las fuerzas liberadoras hacia el progreso de la condición humana», estas disquisiciones se refieren al conocimiento potencialmente liberador implicado en esta misión educativa, que es, justamente, el que aporta al esclarecimiento de tal condición más allá de los mitos prevalecientes. Así, dilucidar la condición humana —interminable por definición, dadas sus mutaciones históricas— implica, en principio, escudriñar *quiénes somos* (una reconstrucción a partir de lo que hemos sido como humanidad) y *dónde estamos* (un «diagnóstico» esclarecedor del estado actual del mundo y de nuestro planeta viviente), más allá de las ideas encubridoras y engañosas inculcadas por los medios masivos de persuasión y manipulación al servicio de la dominación.

Si bien ya se argumentaron el *agotamiento* y la *ruina civilizatoria de la cultura occidental* que da pistas de *quiénes somos* y *dónde estamos*, como se trata del conocimiento liberador y de la educación requerida, el *quid* es reconocer el punto de partida propicio, o sea, la *individualidad* en sus dos facetas, el *sí mismo* y su *contexto*, lo cual requiere precisiones: a) penetrar la individualidad es base del conocimiento liberador porque permite concienciar conflictos, inquietudes o aspiraciones; b) captar sus razones profundas obliga a incursionar en el mundo que habitamos[§] para esclarecer *quiénes somos* y *dónde estamos*, y c) el conocimiento del *sí mismo*, de *quiénes somos* y *dónde estamos*, es interdependiente, o sea, es ilusorio profundizar una complejidad en ausencia

de la otra. La individualidad se esclarece penetrando ambas complejidades, descifrando lo que las configura de una manera y no de otra, que lleva, a la larga, a sumarse a las «fuerzas liberadoras» empeñadas en revertir la degradación, hacia un mundo igualitario y hospitalario.

Primar el conocimiento liberador en la escuela significaría un cambio radical de ese currículo escindido en disciplinas y materias inconexas que favorece una visión fragmentaria de los acontecimientos y oscurece su entendimiento, para dar lugar a otro que integre lo diverso y propicie que el alumnado desarrolle formas de *pensamiento complejo* como aproximación cognoscitiva, lo que implicaría un giro de los roles impuestos por la *educación pasiva*: el docente como «protagonista del acto educativo a través de la enseñanza y en tanto que depositario del saber», y el *discente* como «receptor dócil y consumidor *aquiescente* de información heterónoma». Tal cambio congruente con una educación liberadora significaría papeles bien distintos: el *educador*, lejos de centrarse en transmitir, informar, instruir, capacitar o suplantar a los alumnos, propicia, induce y encauza sus iniciativas de búsqueda y elaboración de su conocimiento, y el *educando* deja su actitud pasiva asumiendo, con creciente interés, *protagonismo* de su aventura cognitiva, lo que se sintetiza en esta sentencia: *la docencia realmente fecunda principia al incitar en los educandos la reflexión crítica y «contagiarles» entusiasmo por entender quiénes somos y dónde estamos*.

Al considerar que en los contenidos curriculares de la *educación pasiva* predominan los saberes científicos en especialización progresiva, podemos percatarnos de la distancia entre la educación imperante basada en un conocimiento atomizado, fragmentario e inconexo —incompatible con miradas abarcadoras y de conjunto—, y la «forjadora de las fuerzas liberadoras...» que implica propiciar en el alumnado el desarrollo de enfoques comprensivos de los acontecimientos que lo acerque a esclarecer *quiénes somos* y *dónde estamos*. Dicho de otra manera, la pretensión de una educación liberadora es incompatible con los currículos actuales que priorizan los aportes de la ciencia moderna consistentes en miríadas de «hechos atomizados» de disciplinas desvinculadas, en detrimento de lo comprensivo-explicativo donde radica el mayor potencial integrador de lo diverso y esclarecedor de lo complejo. Tal menoscabo en los currículos es revelador, por un lado, de la autoridad indiscutida de la ciencia *empirista* y *reduccionista* sobre otros saberes que, al arrogarse el monopolio del conocimiento verdadero

[§] Antropoceno es el nombre propuesto a inicios de este siglo para referirse a la edad geológica en que nos encontramos (la más reciente del Holoceno), alusiva a los cambios profundos y progresivos de los procesos regulatorios globales del planeta, provocados por la presencia humana, en particular a partir de la primera revolución industrial (1760-1840), que se expresan en el calentamiento global irreversible, la desertificación progresiva, el derretimiento de los glaciares, la polución sin freno del aire, las aguas y los suelos, la devastación de ecosistemas o la extinción acelerada de miles de especies.

y válido⁹, ejerce poder de exclusión de lo que no se ciña a sus criterios de cientificidad; del otro, de la distancia que separa al conocimiento científico en su connotación actual de lo que proponemos como la finalidad suprema del conocimiento que aún concita aceptación, al menos en lo discursivo, en diversos círculos: *entendernos como humanidad fraterna y encontrar nuestro lugar en armonía con el concierto infinitamente diverso del mundo viviente*, donde las ideas integradoras basadas en la complejidad tendrían primacía.

Esta incompatibilidad del currículo con una educación liberadora se hace más ostensible al *coincidir* dos procesos inversos: a) el pleno desarrollo del *quehacer científico* que escudriña todos los espacios, inunda con sus miríadas de hechos revistas, libros y bases de datos, y sobre todo provee insumos para la innovación tecnológica donde las sociedades depositan lo esencial del progreso humano y su esperanza de un mundo mejor, y b) el devenir de la condición humana en inculcable decadencia, cuya degradación progresiva ha acompañado el colapso civilizador de la arrogante «cultura occidental» que ha degradado a un nivel sin precedentes la condición humana y ha perpetrado la devastación planetaria.

Tal *coincidencia* histórica muestra que, en la búsqueda del progreso *dignificante*, la *educación pasiva* imperante es un callejón sin salida: a) al asumir la superioridad cognitiva de la *ciencia moderna* propicia aprendizajes atomizados sin *sentido* para la experiencia vital de los educandos que, lejos de propiciar la reflexión intelectual del mundo y de acompañar su búsqueda del bien vivir en aras de la superación de la condición humana, reproducen los *rasgos degradantes* que subyacen al colapso civilizador de la cultura imperante; y b) sus desarrollos curriculares, al primar las verdades establecidas depuradas de lo discrepante o «herético», y en especial de lo que «huela» a pensamiento complejo e integrador, dejan de lado lo controversial y cuestionador prescindiendo del principal incitador de la búsqueda de esclarecimiento del mundo que habitamos, que es condición del *progreso dignificante*.

Estos saberes que priman en la educación propician, en el alumnado, la *pasividad* ante el conocimiento porque entorpecen la reflexión y favorecen el consumo, la acumulación y el recuerdo (fugaz) de infinidad de datos de escasa relevancia para su *experiencia vital* —en menoscabo de ideas comprensivo-explicativas y del pensamiento crítico— que lo hacen dependiente de información heterónoma.

El conocimiento potencialmente liberador

No basta que la docencia suscite en los educandos interés por entenderse y entender a través de ideas y teorías esclarecedoras —que no es poca cosa—; la clave está en incitarlos a ejercer el *pensamiento crítico* como hábito de estudio que, lejos de consumir, implica diferenciar, cuestionar y confrontar ideas en sus alcances y limitaciones. Esto supone ambientes propicios para la discusión y la deliberación colectiva entre pares. Aquí, el *desiderátum* es que los educandos desarrollen puntos de vista propios —puntos de llegada de sus reflexiones— que les den consistencia para *protagonizar* su aventura cognitiva. Este papel docente que motiva y encauza el *pensamiento crítico* y la elaboración del conocimiento de los educandos implica una concienzuda selección y secuenciación del material de estudio en la búsqueda de *sentido*^{**}; es decir, que los temas despierten vivo interés por su sintonía con lo que más les preocupa, inquieta, conmueve o entusiasma. El *sentido* hace que las tareas resulten interesantes, atractivas e incitantes para la reflexión introspectiva y la autognosis, vía de acceso al conocimiento de *quiénes* somos.

Dada su polisemia, precisamos nuestro concepto actual de *pensamiento crítico*: *forma de pensar metódica, cuestionadora, inquisitiva y propositiva* que convierte a quien la ejerce en *protagonista* de su propia aventura de esclarecimiento. Implica una *reformulación* del proceso de cognición en varios puntos:

- 1) Reconoce a la *afectividad* (favorable) como la fuerza motriz de todo esfuerzo cognoscitivo vigoroso y perseverante.
- 2) Destaca el papel clave de la *autocrítica* en el desarrollo del *pensamiento crítico*.
- 3) Prioriza el *pensamiento complejo* (*quiénes* somos y *dónde* estamos) como objeto de conocimiento.
- 4) Redefine los extremos del proceso (ignorados por otras corrientes), el «alfa»: *inclinación* a ponerlo «todo en cuestión» (convicciones, creencias, modas, ideas predominantes o formas de pensamiento único sobre diversas problemáticas que impone la cultura dominante), a *dudar* de lo «comprobado o definitivo» e *inquirir* la raíz de lo que parece «natural y evidente»; y el «omega»: *disposición anímica* a la ideación de alternativas que intentan superar

^{**} El *sentido* potencial de un texto no radica, en principio, en datos numéricos, comparaciones o significaciones estadísticas, sino en ideas, sentencias o teorías que inciten la reflexión, a condición de que atañan a la *experiencia vital* de los estudiantes por su momento etario y circunstancias.

lo establecido (el potencial heurístico del *pensamiento crítico*). Entre «alfa» y «omega», el *pensamiento crítico* delibera, enjuicia, argumenta, debate, confronta o se posiciona por lo más revelador o esclarecedor.

- 5) Reconoce al *conocimiento liberador* como su *desiderátum* y auténtica *razón de ser*.

La divisa de la *educación pasiva*, «el conocimiento, al librarnos de la ignorancia, nos hace libres de elegir el propio camino de realización», al soslayar la crítica, lejos de liberar, convierte a los educandos en «terreno fértil» para la manipulación y el control de mentes y cuerpos que perpetúa la dominación de los intereses de lucro. Tal sujeción se gesta por la inculcación temprana de «dogmas y verdades» que afloran después como creencias y convicciones «propias». En palabras de Ortega y Gasset: «*Nuestras convicciones más arraigadas, más indubitables, son las más sospechosas. Ellas constituyen nuestro límite, nuestros confines, nuestra prisión*»¹⁰.

La búsqueda de esclarecimiento: ¿Quiénes somos? ¿Dónde estamos?

Antes es preciso reconocer el principal obstáculo para encauzar a los educandos en el desarrollo del *pensamiento crítico* hacia un *conocimiento liberador*: el grandilocuente *proceso de enseñanza-aprendizaje*, pensado como *binomio* de términos unívocos y recíprocos, pues a mayor enseñanza, mayor aprendizaje, y viceversa, que representa el «dogma central» de la *educación pasiva* universalizada. Este dogma que subyace a la configuración de planes y programas de estudios a todos los niveles como esencia del acto educativo es *ilusorio* y *equivoco*, porque no existen tales univocidad y reciprocidad. Analicemos, a guisa de ejemplo, los modos habituales de alfabetizar: *enseñar a leer* a principiantes atosigándolos con lecturas de temas ajenos a su realidad deriva en un aprendizaje forzado, precario y efímero que no ancla en un deseo genuino por la lectura, percibida con indiferencia y desgano. También, *enseñar a escribir* con ejercicios tediosos y machacones de copiar «textos ilustres» resulta en aprendizaje maquinal, inconsistente, que no despierta interés por la escritura. Esta enseñanza que equipara aprendizaje con recuerdo y alumno con recipiente por llenar está presente, *mutatis mutandis*, en los diversos niveles educativos por más que se afirme que a nivel superior o de posgrado las cosas cambian radicalmente; si así fuera, no encontraríamos la «extraña» *coincidencia* de las más altas cotas históricas de

educación superior y de posgrado a escala global con las más bajas respecto a la dignificación de la vida humana y planetaria.

Siguiendo con la alfabetización, otra historia sería si, en vez de «enseñar a leer» a las y los iletrados, se les despertara el interés por la lectura con textos atractivos, relevantes y «cargados de *sentido*» para su *experiencia vital* y sus circunstancias, que les motivaran a entenderse y entender a «otros», a captar las razones de sus conflictos internos y externos y cómo sobrepone, a identificar los porqués de sus circunstancias de vida o idear opciones de acción y organización que mejoren su situación. En cuanto a la escritura, tampoco se trataría de «enseñarles», sino de animarles, persuadirles, apoyarles y encauzarles a expresar por escrito lo que les afecta, molesta, interesa, preocupa, desean o aspiran, para ir descubriendo las infinitas posibilidades de la escritura: compartir e intercambiar inquietudes, ideas, opiniones y puntos de vista, comunicar y compartir sentires, aclarar el pensamiento, encontrarse consigo mismos, ahondar el entendimiento de conflictos y problemas, o dar salida y elaborar emociones de todo tipo, en especial las perturbadoras. La *lectoescritura* así aprendida, que denominamos *lectoescritura inquisitiva* para diferenciarla de la idea predominante, es el medio por excelencia para ejercer el *pensamiento crítico* por la relación sinérgica entre sus términos: la *lectura*, fuente imprescindible de objetos cognitivos y blancos potenciales del *pensamiento crítico*; la *escritura*, forma de concretar, desarrollar, sistematizar y perfeccionar la *crítica* propositiva hacia formas superiores de pensar y de actuar.

En complemento, designamos *docencia incitadora* —contrastante con la *transmisora* propia de la *educación pasiva*— a esta forma de promover el aprendizaje de la *lectoescritura inquisitiva*, apelando al *sentido* de las tareas para la *experiencia vital* de los participantes e incitándolos a elaborar lo propio, la cual es privativa de la *educación participativa*¹¹ y coincidente con el aforismo socrático: «*no puedo enseñar nada a nadie, solo puedo hacerles pensar*».

Si el «proceso de enseñanza-aprendizaje», lejos de ser la esencia del acto educativo, es un lastre hacia formas superiores de pensar y practicar la educación, cabe reconocer lo que hace a los textos, en potencia, *apropiados* y *pertinentes* para encauzar el protagonismo de los educandos en su aventura cognitiva vital. Como se trata de incitar y desarrollar el *pensamiento crítico*, un criterio de lo *apropiado* alude a ideas y teorías comprensivas y explicativas cuya penetración estimule y desafíe las *operaciones intelectuales complejas*, cuya

cima es el *pensamiento crítico*; así, a mayor *complejidad* de las *operaciones intelectuales complejas* desafiadas por lo estudiado, mayor impulso hacia formas superiores de pensamiento. Ejemplos: a) textos que exigen comprensión y retención de significados explícitos —como los del nivel básico que apelan a la memorización— no desafían, mientras que los implícitos, que exigen interpretar y descifrar significados, son apropiados, como las máximas, los refranes o los aforismos desestimados por la escuela que, además de retar la interpretación, al adentrar en la sabiduría práctica y el sentido común aproximan al *quiénes somos*; b) los escritos descriptivos son insulsos, y en contraste, los conceptuales, que exigen enjuiciar, confrontar o posicionarse, son apropiados porque adentran en el pensamiento complejo. Lo *pertinente* de las lecturas es el *sentido*, condición necesaria para incitar el *pensamiento crítico* porque al tratarse de asuntos que les atañen, interpretan, deliberan y argumentan acuerdos o desacuerdos.

Sostener que las *operaciones intelectuales complejas* pueden incitarse, *mutatis mutandis*, desde temprano contradice lo establecido que las considera propias de la adultez, función de la educación superior (dicho sea de paso, tampoco se prioriza a este nivel el ejercicio sistemático del *pensamiento crítico*). Este dogma de la educación imperante que ha subestimado secularmente las posibilidades de la niñez que logra «lo imposible» respecto a las *operaciones intelectuales complejas*, en ambientes propicios —donde se les apoya y encauza— las tareas tienen *sentido* para su *experiencia vital*¹²; así, al ser interesantes constituyen desafíos *apropiados* y *pertinentes* que incitan el desarrollo incipiente del *pensamiento crítico*.

Problemática y temática prioritarias del conocimiento liberador

Primero una precisión, el vocablo *problemático/a* tiene dos acepciones principales: a) como sustantivo, conjunto de problemas por explicar, profundizar o resolver, propios de una disciplina, actividad u oficio; b) como adjetivo, carácter incierto, discutible, dudoso u objetable de ideas, opiniones, suposiciones o afirmaciones.

Ahora, respecto al *conocimiento liberador*, es preciso reconocer lo *problemático* de todo conocimiento con pretensiones de verdad —razón del extremo «alfa» del *pensamiento crítico*— al que aluden los dos epígrafes kantianos: «*solo podemos conocer de los objetos lo que hemos depositado en ellos*» y «*vemos las cosas, no como son, sino como somos nosotros*».

Ejemplos: a) el *racismo* que atribuye «inferioridad intrínseca» a grupos por su origen o apariencia es una «forma colonialista de ser»; b) el pensamiento que deposita «la idea de máquina» al entender a los seres vivos es, asimismo, el *ethos* científico de nuestro tiempo; c) el *antropocentrismo* que ve la naturaleza como «objeto de dominio a su servicio» la ha expoliado y convertido en vertedero de sus desechos. En cuanto a la relación con los demás seres vivos, el *antropocentrismo* está presente en la forma de pensarlos y valorarlos en función de su *utilidad* para satisfacer necesidades diversas: de un lado, domesticarlos y criarlos provocando plagas que diezman ecosistemas; del otro, subestimarlos, diezmarlos o extinguirlos.

La mirada antropocéntrica subyace a la relación perversa, predatoria y abusiva de los humanos con el mundo natural que, aunada al capitalismo salvaje, ha provocado un calentamiento global irreversible y la devastación planetaria, indicios ciertos de la degradación humana hasta la ruina civilizatoria en que nos encontramos. Existen significativas excepciones: los pueblos originarios que se organizan y resisten el despojo y preservan tradiciones cuidadosas del ambiente, encarnan una especie de «reserva moral» de lo humano y germen esperanzador de un mejor mundo.

Con respecto al saber científico que se arroga la «exclusividad» del *conocimiento objetivo*¹³ en virtud de su labor experimental y detenta la máxima jerarquía entre los diversos conocimientos, lo que supondría que su problemática y su temática son simientes por excelencia del *conocimiento liberador*, tampoco escapa a ese carácter *problemático* porque ignora la influencia de convicciones, creencias, prejuicios o ideas en boga al decidir el problema a indagar, cómo abordarlo, la elección y el diseño del experimento, las tecnologías a utilizar, el análisis de los datos o la forma de interpretarlos; con dos agravantes: asegurar financiamiento y satisfacer criterios de publicación de revistas de alto impacto. Considerar que la objetividad sea inherente a la ciencia es ilusorio, y que la libertad de investigación es sino de nuestro tiempo, un mito encubridor. Otros rasgos *problemáticos* del saber científico que lo

¹³ La *objetividad* entendida como conocimiento del objeto en sí mismo, fuera del sujeto pensante o actuante, con independencia de sus dogmas, prejuicios, ideas interiorizadas, deseos, sentimientos o preferencias, es inasequible por definición; lo que sí está al alcance son aproximaciones efectivas a tal aspiración legítima que implican, en principio, ir develando la diversidad de influencias ignoradas que condicionan el acto de conocer, lo que se posibilita con el ejercicio del pensamiento crítico.

objetan como fuente del conocimiento liberador son: a) su fragmentación *ad infinitum*, que lo priva de *sentido* para la *experiencia vital* de los educandos, incapaz de retarlos a interpretar o externar opiniones, y b) su *empirismo reduccionista*, que desestima lo teórico explicativo, condiciona que su problemática y su temática operen como «auténticas vacunas» contra el pensamiento complejo e integrador.

La experiencia escolar

Incitar el *pensamiento crítico* en los educandos, desde el inicio, trastoca el «ritual pasivo» respecto al *proceso* y los *contenidos*:

- 1) El *proceso* de enseñanza-aprendizaje centrado en transmitir deja su lugar al que prima el desarrollo del *pensamiento crítico* que incita a dudar, cuestionar, no a consumir y acumular.
- 2) Los *contenidos*, ante el imperativo de desarrollar el *pensamiento crítico* y demás *operaciones intelectuales complejas*, son los que implican retos *apropiados* y *pertinentes* para tal efecto: a) lo *apropiado* alude al *pensamiento complejo* en los temas seleccionados por su mayor potencial esclarecedor del sí mismo y su *contexto* proyectado al *quiénes somos* y *dónde estamos*; b) lo *pertinente* radica en su *sentido* para la *experiencia vital* (*sintonía* con su momento etario y circunstancias), a fin de suscitarles un vivo interés por las tareas y dar viabilidad a sus opiniones y cuestionamientos por tratarse de asuntos que les atañen.

La alfabetización que incita a entenderse y manifestarse implica la *lectoescritura inquisitiva*, gran facilitadora del desarrollo del *pensamiento crítico* por las posibilidades de la *lectura*: fuente imprescindible de objetos de conocimiento y desafíos al *pensamiento crítico*; y de la *escritura*: medio insustituible para encauzar el *pensamiento crítico* que propone formas superiores de entender los objetos y actuar en consecuencia. Si los progresos de la *lectoescritura inquisitiva* son necesarios en el desarrollo del *pensamiento crítico*, se comprende la trascendencia de incitarla y desarrollarla, *mutatis mutandis*, a todas las edades a fin de erigirla como la herramienta cognoscitiva clave de la *experiencia vital*. Así, su progresión sería un recurso instrumental básico de la educación en los distintos niveles (cada nivel adelantaría en su dominio interminable), porque su despliegue en diversos ámbitos la configuraría como el *instrumento cognoscitivo* de mayor alcance y versatilidad para desarrollar el *pensamiento*

crítico al superar desafíos crecientes: descriptivos, narrativos, analíticos, interpretativos, argumentativos, poéticos, conceptuales o teóricos explicativos, en sus afanes de penetrar o redefinir objetos de conocimiento. Incitar la *lectoescritura inquisitiva* al inicio es clave porque las *potencialidades cognoscitivas* aún no han sido inhibidas o suplantadas por imposiciones culturales.

Reconociendo sus antecedentes en el pensamiento de Paulo Freire^{13,14}, es momento de precisar las características del *conocimiento liberador*:

- 1) Su condición de posibilidad: el *desarrollo del pensamiento crítico* que penetra *quiénes somos* y *dónde estamos* devela lo que nos subordina o somete porque escapa a la conciencia y se experimenta como «lo real» o «lo propio», y nos alerta y pertrecha para concienciar la manipulación mediática y la desinformación que controlan mentes y cuerpos a escala planetaria.
- 2) Su fuerza creativa es la *acción transformadora*: la liberación no sería tal si se limitase a esclarecer los problemas que nos aquejan; supone acciones deliberadas, perseverantes y conjuntas hacia condiciones, circunstancias y situaciones progresivamente propicias para que tal proceso liberador interminable tenga lugar.
- 3) Su *carácter colectivo*: la facultad transformadora es propia de colectividades, confluencia sinérgica de individualidades transfiguradas por el *pensamiento crítico*, con proyectos vitales altruistas de alcance creciente en su poder transformador. (Una aclaración, la simiente del *conocimiento liberador* son las individualidades que desarrollan el *pensamiento crítico*, se adentran en el *pensamiento complejo*, esclarecen su situación en el mundo y la raíz de sus problemas, y emprenden acciones transformadoras conjuntas del *statu quo*.)
- 4) Su sustancia: el *pensamiento complejo e integrador*, en especial el que ha denunciado la *falacia antropocéntrica* y *etnocéntrica* como forma predominante de percibir el mundo y convivir en él (ver más adelante), que subyace a la destrucción de la naturaleza, a las guerras perpetuas (etnocentrismos) y a la degradación de la condición humana.
- 5) Su propósito *central*: dar forma a *proyectos vitales* colectivos empeñados en el *progreso dignificante* hacia la sublimación espiritual, intelectual, moral y convivencial de la condición humana, indisoluble del cuidado y la preservación de la biodiversidad planetaria (lejos del que «deifica» la tecnología que contamina y devasta el planeta).

- 6) Su cualidad *valorativa*^{††}: sin valores, toda realización del *conocimiento liberador* queda truncada, esclarecer los problemas no es fórmula infalible de las acciones transformadoras, los valores son imprescindibles para orientarlas. Por ejemplo, el *progreso dignificante* —cualquier opinión que merezca— implica asumir ciertos valores que subyacen a ese mundo utópico como horizonte de lo deseable que oriente a las colectividades en «su caminar inacabable» hacia tal *progreso*, señalice los avances y alerte de los retrocesos.
- 7) Su *razón de ser*: contrarrestar las fuerzas perpetradoras del colapso civilizatorio a fin de aproximarse al *progreso dignificante* para legar, a las futuras generaciones, un mundo donde florezcan comunidades dignificadas, esclarecidas, pluralistas, cohesivas, igualitarias, justas, cooperativas, fraternas y solidarias, cuyos integrantes compaginen lo laboral con la militancia en organizaciones gestoras de lo público y fiscalizadoras del poder, única garantía de vigencia y progresión de los derechos de la diversidad humana y de la preservación del ecosistema planetario.
- 8) Su *finalidad suprema*: «entendernos como humanidad fraterna y encontrar nuestro lugar en armonía con el concierto infinitamente diverso del mundo viviente».

Así entendido, el *conocimiento liberador* es, además de otra ontología humana, una utopía no por imposibilidad (numerosas ONG pugnan en distintos frentes por la dignificación de la vida, pero su dispersión y visión unilateral las enfrenta a «los síntomas y no a la enfermedad»: el capitalismo salvaje y el neocolonialismo, que limita sus alcances), sino porque especifica un ideal-horizonte capaz de motivar a inconformes con la educación imperante y orientarlos en un camino inédito hacia una educación liberadora a través del desarrollo del *pensamiento crítico*, que los incite a integrarse en colectividades diversas en la marcha interminable hacia el *progreso dignificante*.

Un paréntesis aclaratorio: ¿cómo armonizaría el *conocimiento liberador* con la formación de especialistas más y más diversificados que exige un mercado de trabajo cada vez más competido y constreñido? La eventual presencia social del *conocimiento liberador*

solo puede ser resultado de procesos de transformación comunitaria —dilatados y accidentados— donde la formación especializada, moldeada por el *pensamiento crítico*, se haya dotado de una visión integradora y de una vocación cooperativa que confiera a los colectivos de especialistas un nivel superior de desempeño y trascendencia social vinculados por *proyectos vitales* conjuntos y altruistas en la búsqueda de un mundo dignificante para todas las formas de vida.

Primar el desarrollo del *pensamiento crítico* desde el inicio, al constituir una «herejía» al dogma de fe de la educación^{§§}, que reza «la esencia del acto educativo es el proceso de enseñanza-aprendizaje», amerita dos precisiones: a) la educación ha subestimado las potencias cognoscitivas de la niñez y reserva el *pensamiento crítico* a los adultos, y b) cuando el *sentido* está presente (sintonía con sus inquietudes e intereses del momento etario y las circunstancias), los educandos pueden ejercer una *lectoescritura inquisitiva* incipiente y externar opiniones y juicios sobre lo estudiado (preludios del *pensamiento crítico*). Desarrollar el *pensamiento crítico* en esta etapa implica disponer de desafíos pertinentes, como los derivados de encauzar la reflexión en dirección inversa a lo acostumbrado: de lo *individual* a lo *colectivo*, de la *interioridad* a la *exterioridad*, de lo particular a lo universal, de lo *micro* a lo *macro*, del *presente* al *pasado*, de una *complejidad menor* a otra *mayor*, o de la *experiencia* a la *teoría*^{***}. A manera de cuestionamientos: *cómo* apreciar la historia sin escrutar el presente, *cómo* entender lo actual ignorando el pasado, *cómo* descifrar la historia sin los *etnocentrismos*, *cómo* penetrar lo social sin lo individual, *cómo* captar lo universal sin lo particular, *cómo* progresar en la *crítica* sin la *autocrítica*, *cómo* penetrar *quiénes somos* sin autognosis, o *cómo* pretender que

^{§§} Este dogma también está presente, con muchos matices y de manera implícita o explícita, en los otros niveles, incluidos los planes y programas de estudios de nivel superior y de posgrado, y aun los elaborados según las principales corrientes pedagógicas contemporáneas, como el paradigma ecológico, las pedagogías críticas, el constructivismo o las competencias profesionales, porque lo importante no es lo que se dice, sino lo que se hace al interactuar con el alumnado.

^{***} Nótese que, en tales direcciones, los extremos de cada bipolaridad pueden tener efectos esclarecedores recíprocos y sinérgicos, que se anulan en el currículo pasivo porque invierte las direcciones o se desentiende de lo relativo a la autognosis y la autocrítica. Con respecto a la bipolaridad típica de la pasividad, de «lo simple a lo complejo» es aquí un despropósito porque la complejidad (un problema teórico) nunca es resultado de «conjuntar simplicidades empíricas».

^{††} Lo material es ajeno a este tipo de valores, es un presupuesto cuando se refiere a lo necesario para poder vivir con dignidad; en cambio, cuando constituye el centro de las aspiraciones humanas, como ocurre en nuestro tiempo, se convierte en un obstáculo mayúsculo al progreso como aquí se entiende.

el alumnado se interese por las ciencias cuando carecen de *sentido* para el momento etario de su *experiencia vital*.

Los componentes del currículo *participativo* son:

- 1) Su condición de factibilidad: a) un viraje de roles, el *docente* incita y encauza al alumnado a elaborar su conocimiento, y el *discente* protagoniza su aventura cognitiva; b) el *sentido* de los temas (sintonía con la experiencia vital del alumnado) es clave para «incitar, encauzar y protagonizar».
- 2) El desarrollo del *pensamiento crítico* y de la *lecto-escritura inquisitiva*, ejes del proceso educativo.
- 3) El *pensamiento complejo*, reto decisivo para ambos desarrollos.
- 4) El *conocimiento liberador*: desiderátum cuya realización extraescolar como *proyecto vital* conjunta lo laboral con lo social, que busca, en todos los frentes, contrarrestar las fuerzas degradantes y aproximarse al *progreso dignificante*.

Es momento de sintetizar las *revoluciones teóricas* que denunciaron la *falacia antropocéntrica* de superioridad de nuestra especie y la *etnocéntrica* de privilegiar unos grupos humanos sobre otros:

- 1) El heliocentrismo de Copérnico (siglo XVI)¹⁵ trastocó el dogma monoteísta de que los humanos son cúspide de la creación divina y centro del cosmos.
- 2) *El origen de las especies*, de Charles Darwin (1859)¹⁶, refutó el *creacionismo*: la especie humana no es designio del Creador, sino efecto de un proceso immanente de la naturaleza preñado de contingencias (la evolución), o sea, el arribo humano no fue necesario, sino fortuito.
- 3) Para el *materialismo histórico* de Karl Marx (siglo xix)^{17,18}, el héroe, el gran hombre o el genio no son los protagonistas de la historia; es el *conflicto* entre etnias, castas o clases lo que la explica; el individuo no es el sujeto autónomo que decide su destino, es el ser social quien determina la conciencia y no a la inversa. A partir de Marx, el libre albedrío se convierte en ilusión y la conciencia en heterónoma.
- 4) Con Sigmund Freud (inicios del siglo XX) surge el *inconsciente*^{19,20}, espacio virtual donde se «esconden» traumas tempranos y otras piezas del rompecabezas afectivo del sujeto, que explica las motivaciones profundas del actuar humano; así, la conciencia no es solo heterónoma, sino también subsidiaria (del inconsciente).
- 5) James Lovelock trastoca (1979) la idea imperante de la vida en la Tierra²¹: la biosfera opera como «superorganismo» que ha regulado, por eones, el

clima, la composición atmosférica y la química terrestre; la vida como fenómeno total creó las condiciones físico-químicas para su permanencia y evolución, y no a la inversa^{22,23}; la Humanidad no es la especie superior, sino la *plaga primigenia*, que se reproduce sin control, contamina y devasta ecosistemas, perturba el concierto vital planetario y debilita el poder regulador de Gaia, del que depende la preservación de la vida, la humana incluida.

Tales revoluciones, que son aportes decisivos para «entendernos como Humanidad fraterna y encontrar nuestro lugar en armonía con el concierto infinitamente diverso del mundo viviente», huelga decirlo, no trascendieron al gran público ni sacudieron instituciones, ni dieron lugar a formas superiores de convivencia. Hoy día —salvo Gaia que se abre paso— son asuntos académicos, curiosidades históricas, o sea, el *antropocentrismo* y los *etnocentrismos* aún permanecen como *ethos* predominante de una Humanidad en guerras incesantes que todo lo degrada, como «prisiones de espíritus que aspiran a la liberación».

Epílogo

De inicio, unas interrogantes con propósitos esclarecedores:

- 1) ¿Cómo lograr que el currículo *participativo* influya progresivamente en la educación formal? El viraje ontológico del *docente* capaz de incitarlo en el *discente* supone procesos formativos respectivos divergentes de lo acostumbrado de largo aliento; es decir, no se trata de «todo o nada», su eventual presencia social implicaría cambios sociales profundos y progresivos que dieran surgimiento a asociaciones diversas empeñadas en el *progreso dignificante*, cuyo germen, en las aulas, serían *discentes* protagonistas de su aventura existencial esclarecedora, desarrollando su *pensamiento crítico* que, como colectivos maduros, habrían «revolucionado» a su paso el proceder de los distintos niveles educativos.
- 2) Si el desarrollo del *pensamiento crítico* es eje del currículo *participativo*, ¿cómo se articularían los niveles educativos en su perfeccionamiento y diversificación? Como progresividades sinérgicas a partir del nivel inicial; sin embargo, como los adelantos del nivel precedente condicionan los del subsiguiente, serían precarios en un solo nivel en ausencia de avances previos, y de ahí que penetrar el *sí mismo*, *quiénes somos* y *dónde estamos* como núcleo de

proyectos vitales que buscan el *progreso dignificante* deba incitarse temprano, cuando la autognosis y la autocrítica están facilitadas y las potencialidades cognoscitivas aún no han sido inhibidas o suplantadas por la enseñanza; así, el nivel inicial operaría como poderoso influjo transformador de los subsiguientes.

Un ejemplo de las limitaciones de desarrollar aisladamente el *pensamiento crítico* fue el *Seminario de Formación de Investigadores en Educación* (SEFIE) durante dos décadas²⁴, dirigido a docentes del área de la salud. El propósito del SEFIE era incitarlos a elaborar su conocimiento por medio del *pensamiento crítico* y la *lectoescritura inquisitiva*. Las tareas consistían en *criticar* investigaciones educativas, textos teóricos de educación, de metodología y epistemología, para elaborar puntos de vista propios y discutirlos con sus pares, en paralelo con el desarrollo de su proyecto de investigación. Como la mayoría carecía de experiencia en el *pensamiento crítico*, las expectativas sobre sus progresos eran cautelosas ante las obvias resistencias a la autocrítica, a aceptar la crítica o la inclinación inveterada a consumir y no a criticar; no obstante, con frecuencia nos sorprendían sus alcances y logros que proseguían con su propia labor docente. Ahora, una reflexión: ¿cómo sería el SEFIE en situaciones remotas de predominio social de la *participación*? Los alumnos, protagonistas de su aventura vital esclarecedora y habituados al *pensamiento crítico*, responderían a los retos del SEFIE con realizaciones dotadas de originalidad que representarían poderosos y renovados desafíos de superación del profesorado.

Un apunte más: ¿cuál sería el lugar de las ciencias en tales situaciones? Humanidades y ciencias sociales, por su *sentido* potencial, tendrían prioridad cronológica sobre las naturales; aunque lo decisivo sería la mutación operada en el espacio científico al ganar aceptación las teorías integradoras y transdisciplinarias^{†††10}, y el retiro del *empirismo reduccionista* como

ethos científico, lo que implicaría formas bien distintas de entender la cientificidad, la naturaleza de los problemas de conocimiento relevantes o de interpretar el «significado» de los hechos científicos. Así, las ciencias no se estudiarían aisladas, sino como subconjuntos de una totalidad jerarquizada priorizando, en cada nivel, el de mayor *sentido* potencial para los *intereses cognitivos* de la *experiencia vital* del alumnado en cuestión.

Son tiempos de incertidumbre, de «guerras mediáticas» que controlan mentes imponiendo el pensamiento único sobre el acontecer mundial, donde «la verdad» es irrelevante; crecen la desigualdad, el despojo, la degradación y la devastación planetaria. La educación imperante se muestra indiferente o ajena al colapso civilizatorio; sus egresados, aun los profesionales con los más altos grados, exhiben un «analfabetismo crítico» que los convierte en víctimas de los dispositivos de control al servicio de la dominación; o sea, el derrotero que sigue la educación actual es inverso al de la *forja de las fuerzas liberadoras hacia el progreso de la condición humana*, se desentiende de la urgencia de preservar la vida planetaria y es ajeno al fin supremo del conocimiento: *entendernos como Humanidad fraterna y encontrar nuestro lugar en armonía con el concierto infinitamente diverso del mundo viviente*.

La educación *participativa* que promueve el protagonismo del alumnado en su aventura existencial de *esclarecimiento* por medio del *pensamiento crítico* —que ha mostrado viabilidad en ciertos espacios y momentos—, cuyo desiderátum es el *conocimiento liberador* hacia el progreso *dignificante*, constituye una propuesta utópica en el sentido de especificar un ideal-horizonte posible hacia donde caminar en la conformación de otra ontología humana que sustente ese progreso, y un clamor que busca despertar conciencias para emprender acciones al alcance con el fin de contrarrestar la debacle que nos arrastra y preservar la vida planetaria.

Bibliografía

1. Viniegra Velázquez L. Educación y proyecto vital en un mundo en colapso civilizatorio. Parte II. Inv Ed Mex. 2016;5:268-77.
2. Viniegra Velázquez L. Aptitudes y educación médica en tiempos oscuros. Parte I. Inv Ed Med. 2017;6:272-80.
3. Viniegra Velázquez L. El bien vivir: ¿cuidado de la salud o proyecto vital? Primera parte. Bol Med Hosp Infant Mex. 2016;73:139-46.
4. Bourdieu P, Passeron JC. La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. Barcelona: Laia; 1979.
5. Freire P. La naturaleza política de la educación. Barcelona: Paidós; 1990.
6. Viniegra Velázquez L. La educación en nuestro tiempo: ¿competencia o aptitud? El caso de la medicina. Parte I. Bol Med Hosp Infant Mex. 2017;74:164-72.
7. Viniegra Velázquez L. La perspectiva pasiva de la educación. La educación y la crítica del conocimiento. México: InviPress-Hospital Infantil de México; 2015. p. 188-92.

††† Perspectiva teórica con pretensiones esclarecedoras de cierta faceta del proceso vital, que integra y jerarquiza aspectos teóricos de diversas disciplinas, que disuelven su identidad, difuminan sus límites y derivan en síntesis penetrantes del objeto de conocimiento; así, por ejemplo, el *sí mismo*, *quiénes somos* y *dónde estamos* son construcciones transdisciplinarias. No confundir con lo *multidisciplinario*: conjunción de disciplinas, que preservan su identidad, para incrementar la comprensión del asunto en cuestión; ni con lo *interdisciplinario*, que implica puntos de contacto entre varias disciplinas, donde cada una aporta problemáticas o métodos para la resolución del problema identificado.

8. Viniegra Velázquez L. El fetichismo de la tecnología. *Rev Invest Clin*. 2000;52:569-80.
9. Viniegra Velázquez L. El reduccionismo científico y el control de las conciencias. Parte II. *Bol Med Hosp Infant Mex*. 2014;71:323-8.
10. Ortega y Gasset J. Las 75 mejores frases y reflexiones de Ortega y Gasset. Disponible en: <https://estilonext.com>.
11. Viniegra Velázquez L. La perspectiva participativa de la educación. La educación y la crítica del conocimiento. México: Invipress-Hospital Infantil de México; 2015. p. 192-8.
12. Aguilar Mejía E, Viniegra Velázquez L. Atando teoría y práctica en la labor docente. México: Paidós Educador; 2003.
13. Freire P. Pedagogía del oprimido. México: Siglo XXI; 1994.
14. Freire P. La educación como práctica de la libertad. México: Siglo XXI; 1986.
15. Bienkowska B. Nicolás Copérnico. En el quinto centenario de su nacimiento. (Traducción de E Stanislaw Zembrzusi.) Buenos Aires: Siglo XXI; 1973.
16. Darwin C. El origen de las especies. (Traducción de José P. Marco.) Madrid: Bruguera; 1973.
17. Marx K, Engels F. La ideología alemana. (Traducción de Wenceslao Roses.) México: Ediciones de Cultura Popular; 1974.
18. Marx K. El capital. Vol. I. (Traducción de Pedro Scarón y León Mames.) México: Siglo XXI; 1976.
19. Freud S. La interpretación de los sueños. Obras completas. Vols. XV y XVI. (Traducción de José Luis Etcheverry.) 2.ª ed. Argentina: Amorrortu; 1986.
20. Freud S. Introducción al psicoanálisis. Obras completas. Vols. IV y V. (Traducción de José Luis Etcheverry.) 2.ª ed. Argentina: Amorrortu; 1986.
21. Lovelock J. Una nueva visión de la vida sobre la Tierra. (Traducción de Alberto Jiménez Rioja.) Madrid: Hermann Blume; 1983.
22. Lovelock J. Las edades de Gaia. Una biografía de nuestro planeta vivo. (Traducción de Joan Grimalt.) Barcelona: Tusquets; 1988.
23. Lovelock J. La venganza de la Tierra. (Traducción de Mar García Puig.) Barcelona: Planeta; 2007.
24. Viniegra L, Aguilar E. Hacia otra concepción del currículo. Un camino alternativo para la formación de docentes-investigadores. México: IMSS; 2003.