



ENSAYO CRÍTICO

Educación y proyecto vital en un mundo en colapso civilizatorio. Parte I



Leonardo Viniegra Velázquez*

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

Recibido el 23 de noviembre de 2015; aceptado el 6 de enero de 2016
Disponible en Internet el 7 de febrero de 2016

PALABRAS CLAVE

Colapso civilizatorio;
Control social;
Educación pasiva;
Educación participativa;
Conocimiento;
Crítica

Resumen Este ensayo en dos partes supone un colapso civilizatorio en curso, que justifica inquirir en los procesos forjadores de subjetividades: la educación y el proyecto vital, que subyacen a la permisividad social incapaz de impedir la ruina (moral) de la civilización. Se especifica a la educación pasiva, de vigencia universal, como el origen de esa permisividad al formar sujetos individualistas, acrílicos, pasivos y manipulables por los medios de control social al servicio del sistema de dominación.

Se caracteriza la educación participativa divergente de la pasiva, con base en la idea de *participación*: protagonismo del sujeto en la elaboración de su propio conocimiento a través del ejercicio de la crítica. La educación participativa promueve *el aprendizaje con sentido crítico* cuya materia prima es la reflexión sobre la experiencia vital: las vivencias con mayor significado afectivo, que permite vincular afectividad y cognición lo cual hace posible la *elaboración* del propio conocimiento (del sí mismo y del contexto). Este proceso conduce al esclarecimiento de conflictos de la experiencia vital y a estrategias de superación con efectos gratificantes, lo que suscita pasión por el conocimiento como núcleo del *sentido de la vida*.

Al final se describen experiencias concretas de la educación participativa en dos extremos de la vida: niños pequeños y adultos maduros, mostrando su factibilidad; lo que representa la respuesta del autor al ¿qué hacer? y ¿cómo hacerlo?, ante la quiebra civilizatoria actual.

Derechos Reservados © 2015 Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Medicina. Este es un artículo de acceso abierto distribuido bajo los términos de la Licencia Creative Commons CC BY-NC-ND 4.0.

* Autor para correspondencia. Unidad de Investigación en Medicina Basada en Evidencias. Edificio de Hemato-Oncología e Investigación, 3.º piso. Hospital Infantil de México Federico Gómez, Dr. Márquez 162, Col. Doctores, Del. Cuauhtémoc., Ciudad de México. Tel.: +52 28 99 17 x 4106.

Correo electrónico: leonardo.viniegra@gmail.com

La revisión por pares es responsabilidad de la Universidad Nacional Autónoma de México.

KEYWORDS

Civilisation collapse;
Social control;
Passive education;
Participatory
education;
Knowledge;
Criticism

Education and life project amidst civilisation collapse. Part I

Abstract This two-part essay implies the existence of a continuous civilisation collapse, making it imperative to inquire into the subjectivity construction processes of the educational experience and the life project. The passive education model is seen as the main source of the social permissiveness that creates individualistic, passive and uncritical subjects easily manipulated by the social control media in the service of the domination system.

As opposed to passive education, participatory education proposes that subjects can only develop their own knowledge through the exercise of criticism via the transformation of teacher and student roles and the promotion of critical learning that has the life experience of each subject as primary material. By reflecting upon the life experiences with considerable emotional charge, the subject is able to interlink cognition and affectivity, therefore constructing his or her own self-awareness and contextual knowledge.

This never-ending process offers the possibility to clarify the possible conflicts of the life experience, and the development of strategies to overcome them, which entails gratifying effects on the subject, awakening the passion for knowledge as the core component of the life experience.

Finally, small children and mature adults, two very different and polar opposite experiences of participatory education are used as examples of the model's feasibility, representing the author's answers to the question raised by the aforementioned civilization collapse.

All Rights Reserved © 2015 Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Medicina. This is an open access item distributed under the Creative Commons CC License BY-NC-ND 4.0.

«...que los jóvenes tengan el mayor aliciente posible para disentir radicalmente de las estupideces de su época».

Bertrand Russell (1970)

Introducción

Este ensayo parte de un marco interpretativo heterodoxo para descifrar el momento histórico que nos toca vivir: «nuestro mundo assolado por una degradación omnimoda, que ha convertido en mercancía lo más entrañable y lo más deleznable de la condición humana, y en rentables las peores atrocidades y la devastación planetaria, *es evidencia del agotamiento y la ruina de una civilización basada en el lucro sin límites*».^a Aunque este diagnóstico dista de ser reconocido por la generalidad, lo juzgo inevitable dada la desvalorización absoluta de la dignidad en sus diversas manifestaciones e implicaciones y, más grave aún, que nos hemos insensibilizado y acostumbrado a ella. Ante esta situación histórica lo primero que acude a la mente es ¿cómo ha

sido posible?, responder nos lleva a una inferencia incuestionable: las organizaciones y sectores sociales inconformes con el orden imperante –que son mayoría– de los distintos países, no han creado oposiciones y contrapesos suficientes para contener la codicia destructiva de los intereses de lucro, o sea, las supuestas democracias no son tales si nos atenemos a su etimología. Esto nos plantea otra interrogante ¿cómo se gobiernan poblaciones inconformes?, a este respecto destaca la eficacia del control de las conciencias orquestado por la multiplicidad de medios de manipulación y persuasión masivos (mal llamados de comunicación) alineados con el sistema de dominación, que proyectan una realidad fabricada, supuestamente objetiva e inexorable, al difundir u ocultar sucesos según convenga o propalar versiones justificativas del orden imperante o condenatorias de los insumisos o adversarios, lo cual inculca en las mentes inermes de los receptores con avasallante insistencia los temores infundados, los prejuicios irracionales, los fanatismos desenfrenados, las creencias ciegas, las falacias encubiertas o las ilusiones vanas en turno; a lo que se agrega la enajenación por el mundo del espectáculo, todo lo cual genera desconfianza, resentimiento, racismo, xenofobia, perplejidad, desilusión, resignación, apatía, indiferencia o evasión, expresiones multifacéticas del efecto distractor mediático, que deja a salvo la raíz de los problemas: las políticas económicas y sociales a nivel global que perpetúan el *statu quo*. En esta línea argumentativa resulta forzoso formularse una pregunta más: ¿qué hace a la gente tan vulnerable a la manipulación que la lleva a exhibir actitudes mayormente permisivas u omisas con un orden político y económico injusto que la perjudica tan gravemente? Intentar responderla nos obliga a escudriñar en el trasfondo de

^a Planteo una quiebra civilizatoria y no una crisis de coyuntura, porque las consecuencias más profundas, perdurables y perpetuadoras de la degradación son las espirituales y morales, y porque ha llegado a extremos históricamente inéditos con carácter global. En cuanto a las profundas y lacerantes desigualdades sociales que imponen condiciones materiales de vida cada vez más precarias a la mayoría de la población, si bien son la parte visible y reconocible de la degradación en curso, encubren su núcleo en un mundo «anestesiado»: el envilecimiento de las formas de ser, de convivir y de organizarse de los humanos que anulan la dignidad más elemental.

las formas de ser de los humanos en su inmensa diversidad; es decir, en los procesos donde se forjan las subjetividades para rastrear los orígenes de esa *pasividad* donde el ánimo desahogado de lucro casi no encuentra cortapisas y resistencias para hacer prevalecer sus intereses y llevarlos a las consecuencias más extremas y funestas, provocando la grave decadencia civilizatoria aludida.

Lo anterior justifica y da entrada a este trabajo de indagación, donde abordaré dos aspectos interrelacionados que son decisivos en la conformación de las subjetividades y de la forma de ser y de vivir de los individuos: a) la experiencia educativa principal moldeadora del espíritu sobre todo en las primeras etapas, y b) la experiencia en la adultez derivada de llevar a efecto un proyecto vital concerniente al significado y la finalidad de realizarse como persona, eje de las interacciones con otras subjetividades a lo largo de la vida. En esta parte I me referiré al proceso educativo actual y predominante para entender cómo se gesta la *pasividad* y especificaré otro tipo de educación que desarrolla en los educandos una conciencia crítica a contracorriente de la pasividad, que respondería al ¿qué hacer? y ¿cómo hacerlo?, ante la ruina civilizatoria. En la parte II trataré lo relativo al proyecto vital y sus relaciones con la educación.

El proceso educativo

Las ideas sobre la educación que he propuesto se basan en definir y especificar dos extremos contrapuestos del proceso educativo en cuanto a su implicación en el conocimiento, *la educación pasiva* (EPS) y *la educación participativa* (EPR), que abren un vasto espectro de posibilidades y realidades, donde puede ubicarse la gran diversidad de corrientes y actos educativos en el mundo actual (ver adelante). Tales ideas se han expuesto con amplitud y sistematización en dos obras^{1,2}, a las que recurriré con profusión en ausencia de otras fuentes conceptualmente cercanas, para plasmar una visión detallada y condensada de cada extremo. Las características de la EPS y la EPR son contrastantes porque se fundan en ideas diametralmente distintas acerca del conocimiento; se trata de dos epistemologías, la dominante (ED) propia de la EPS que ha predominado en la escuela a lo largo del tiempo y la basada en la crítica (EC) que da fundamento a la EPR, las mismas que contraste a continuación en sus aspectos más relevantes:

1. ED: conocer es, en esencia, estar al tanto de lo actual de las diferentes disciplinas recurriendo a las fuentes reconocidas.
EC: conocer es, en lo fundamental, ahondar en el entendimiento del sí mismo y del propio contexto.
2. ED: el conocimiento es un bien externo (información/mercancía) accesible para los consumidores que puedan adquirirlo.
EC: el conocimiento es una elaboración propia del sujeto, resultante de la reflexión crítica sobre su experiencia vital.
3. ED: el conocimiento es dependiente del poder de compra y consumo del sujeto.
EC: el conocimiento es dependiente del poder de elaboración del sujeto.

4. ED: la información es la forma cristalizada del conocimiento.
EC: la información es «materia prima» que solo cuando se somete a la crítica, puede convertirse en conocimiento.
5. ED: la verosimilitud de la información se funda en el reconocimiento por los expertos de cada campo.
EC: la verosimilitud de la información estriba en «sobrevivir» a una crítica cada vez más aguda y penetrante.
6. ED: el nuevo conocimiento surge fuera del aula, es el descubrimiento: nuevos hechos confirmados (lo desconocido, lo nunca antes visto).
EC: el nuevo conocimiento es, en principio, el producto original de la elaboración del sujeto (puntos de vista propios).
7. ED: el conocimiento es dependiente del poder de consumo y retención del sujeto.
EC: el conocimiento es dependiente del poder de elaboración del sujeto.
8. ED: el proceso de conocimiento es básicamente estudiar, aprender, ordenar y retener la información relevante (más valorada y reconocida) de cada materia.
EC: el proceso de conocimiento es en lo fundamental, elaboración a partir de la experiencia vital del sujeto, por medio de la crítica de la información, que profundiza en el sí mismo y su contexto.
9. ED: las auténticas situaciones de conocimiento, ocurren fuera del aula, son propias de especialistas en espacios artificiales y controlados (experimentos).
EC: las situaciones de conocimiento genuinas surgen cuando la experiencia reflexiva del sujeto ha aprendido a ejercer la crítica y la autocrítica a profundidad.

A continuación, con base en lo anterior, puntualizo las características distintivas de ambos tipos de educación, la EPS de presencia universal (con infinidad de variantes, ropajes, intensidades, matices y escasas excepciones), donde se gesta la pasividad social y el individualismo, y la EPR de ocurrencia «clandestina», que promueve la participación de los alumnos en el conocimiento mediante el ejercicio de la crítica, que representa un antídoto contra la pasividad y el individualismo.

La educación pasiva

Como preámbulo es preciso aclarar que desde tiempos lejanos ocurrió una disyunción entre la generación y el uso de conocimiento que, con el tiempo, influyó decisivamente en la división del trabajo social y determinó el papel y la forma de operar de la escuela con respecto a los diversos saberes acumulados por las distintas culturas³. Así, la creación del conocimiento se volvió de la incumbencia exclusiva de los científicos y ajena a las aulas; ahora se considera atribución de los investigadores, de los filósofos o de los artistas creativos. A la escuela se le asignó el papel de transmisora de la cultura; es decir, lo relacionado con el usufructo de los distintos saberes: consumo, acumulación, difusión o aplicación que a través de la enseñanza: informa, instruye, forma, inculca, prepara, adiestra o capacita a los sujetos de acuerdo a «los ideales de la

comunidad», a los conocimientos establecidos y ahora como respuesta a los requerimientos empresariales. En la actualidad, bajo el imperio incontrastable del mercado, aquella separación adquiere una expresión simplificada y sintética: «escisión entre la producción y el consumo de información», donde es fácil inferir su filiación industrial de producción de mercancías (la información), que banaliza el rol del estudiante (consumidor), el del profesor (transmisor) y la idea de aprendizaje (recuerdo). A este tipo de educación universalmente vigente (con una gran diversidad de variantes) la denomino *pasiva*, no por una supuesta inactividad de los educandos (de hecho pueden realizar intensa actividad), sino por las actitudes que les suscita ante el conocimiento (las materias a estudiar): aquiescencia, falta de curiosidad, desinterés, indiferencia o hasta aversión.

Reconocer que la EPS conmina al sujeto, desde temprana edad, a consumir y retener cierto tipo de información («lo que debe aprender para su adecuada formación, de acuerdo al nivel y grado de escolaridad en que se encuentra»), no debe perder de vista su trasfondo más trascendente: que esta imposición está sistemáticamente *disociada* de lo que designo como *experiencia vital* (EV) del sujeto. Brevemente, la EV son las vivencias con fuerte significado afectivo positivo o negativo: sosiego o inquietud, agrado o desagrado, atracción o rechazo, satisfacción o frustración, seguridad o temor, que como vicisitudes de la vida cotidiana son suscitadas por los vínculos propios de cada persona con los objetos del medio que le son significativos y que comprenden interacciones con: uno mismo, otras subjetividades, cosas diversas materiales y simbólicas como la comida, la lectura, la escritura, la música, la actividad física, los juegos, instrumentos y equipos informáticos, espectáculos diversos o bien situaciones y acontecimientos que conmueven el ánimo (ver segunda parte). Esta disociación entre EV y los contenidos del currículo, significa que la información que debe estudiarse suele estar desprovista de *sentido* para lo que más preocupa, conmueve, interesa o satisface al alumnado por sus circunstancias de vida y por el periodo etario que transita. Se comprende así por qué los sujetos abrigan sentimientos desfavorables hacia la imagen de conocimiento que se han formado como resultado de sus vivencias escolares: diversidad de información inconexa y tediosa que *no* les ayuda a entenderse a sí mismos ni a las circunstancias que les rodean, a comprender a los demás y a relacionarse de mejor manera con ellos; a disfrutar de las cosas o a entender el mundo que le toca vivir y que, además, tal diversidad de contenidos deben memorizarse para recordarlos cuando se les requiera so pena de menosprecio, rechazo o exclusión. De ahí que el sujeto no perciba el conocimiento como un acto de creación propio, más bien como algo ajeno a sus deseos y posibilidades, en sus vivencias escolares está supeditado a lo que otros opinen o generen. El hecho de que muchos hayamos escapado a la pasividad en el conocimiento no se debe a «las buenas escuelas», sino a búsquedas extraescolares.

La EPS donde el educando es un espectador-consumidor del conocimiento, tiene una serie de atributos derivados de tal situación que si bien son más notorios en los niveles básicos, también están presentes en los niveles superiores aunque de manera velada. Al caracterizar los rasgos de la EPS en sus diferentes componentes, se da prioridad

a: las actividades escolares, los programas educativos, la evaluación y las repercusiones del proceso formativo de los alumnos, todo fraseado para expresar la *pasividad* en la educación en su forma radical (consecuente con sus bases epistemológicas arriba anotadas) que, por lo mismo, no corresponde estrictamente a situaciones reales. Representa un patrón de referencia para valorar los actos educativos realmente existentes a todos los niveles, por su cercanía o lejanía con tales rasgos. Al detallar los puntos distintivos de la EPS, subrayo que en situaciones específicas no existe el «todo o nada», sino predominios y sutilezas; además, permite reconocer la filiación pasiva de la mayoría de las ideas educativas en boga que se presentan como progreso⁴⁻⁹.

1. Las actividades escolares disociadas de la experiencia vital, condicionan:
 - a) Que los materiales de estudio estén desprovistos de *sentido* para lo que más interesa o inquieta a los educandos por sus circunstancias de vida y el grupo etario al que pertenecen (verdadero trasfondo de la deserción escolar).
 - b) Un aprendizaje superficial y fugaz con mínima retención de mediano plazo.
 - c) Inhibición del «deseo de conocimiento» (las materias sin sentido, que los alumnos/as deben estudiar y retener so pena de menosprecio o exclusión).
2. El currículo estandarizado y rígido que impulsa el consumo de información:
 - a) Equipara el conocimiento con recuerdo de información presentada en forma de verdad atemporal, incuestionable y sin considerar el contexto donde se originó.
 - b) Disocia lo teórico de lo práctico en las actividades.
 - c) Impone contenidos genéricos sin hacer distinciones entre diferentes lenguas, culturas y tradiciones de los educandos.
 - d) Fomenta la lectura irreflexiva y acrítica de la información que es la raíz de la gran vulnerabilidad de los estudiantes a la manipulación por intereses ajenos.
 - e) Impone el estudio de teorías disociadas entre sí (disyunción) y les asigna un papel utilitario (no intelectual): fórmulas para la solución de problemas prácticos.
 - f) Ubica los aspectos teóricos dogmatizados como punto de partida y marco interpretativo obligado de toda experiencia práctica correlativa.
 - g) Empobrece la práctica convirtiéndola en una experiencia constreñida y estereotipada, cuyo papel es la confirmación tácita de lo teórico.
 - h) Prioriza el papel del profesor/a como transmisor efectivo de la información estipulada y buen orientador en la búsqueda de esta.
 - i) En el educando prioriza el empeño por buscar la información requerida, obtenerla, estudiarla (consumirla) y recordarla al momento de la evaluación.
 - j) Restringe la interacción entre alumnos a momentos esporádicos y circunstanciales, que fomentan la competitividad y el individualismo, sobre la reciprocidad, la solidaridad o la fraternidad.

- k) Soslaya sucesos del momento actual que sacuden la conciencia colectiva, porque están fuera de programa («el mundo exterior como si no existiera»).
 - l) Lleva implícita una idea de progreso instrumental: disponibilidad de TIC que permitan el acceso y consumo de información ilimitada, descuidando lo principal: la actitud crítica ante la información (vulnerabilidad a la manipulación).
3. La evaluación considerada como medio de acreditación de los alumnos:
- a) Impulsa el consumo irreflexivo y la acumulación de contenidos, el recuerdo de información sin sentido, y el aprendizaje de rutinas estereotipadas al valorar el avance en destrezas técnicas disociado de su contexto de actuación.
 - b) Tiene una razón subyacente: controlar la desviación que favorece la competitividad y el individualismo, al clasificar a los alumnos de «buenos y malos», «dóciles y conflictivos», que llevan aparejado el menosprecio y la segregación.
4. Consecuencias formativas de mediano y largo plazo:
- a) El perfil acumulativo de los egresados del sistema es el de sujetos mediatizados, individualistas, competitivos y pasivos ante los abusos del poder, que garantizan el *statu quo*, con proyectos vitales tácitos de adaptarse a las circunstancias y del «cada quien lo suyo» o «sálvese quien pueda».
 - b) La *especialización excluyente* (lo importante es estar al tanto de las novedades del propio ámbito de actividad, lo demás es «harina de otro costal»), forma actual de la división del trabajo donde el especialista, presa del individualismo y el reduccionismo, es víctima de la manipulación por todo aquello que desconoce y emblema de *pasividad* ante los abusos del poder.
 - c) En el plano social, los egresados son las «unidades básicas» de las sociedades actuales: excluyentes, competitivas, individualistas, desiguales, injustas, manipulables por el sistema de control global al servicio de la dominación.

En cuanto a los propósitos de la EPS abarcan desde el cumplimiento de objetivos puntuales de aprendizaje, hasta los que definen los niveles educativos y las acciones de educación continuada: instruir, formar, especializar, adiestrar, capacitar o actualizar, todo revelador del lugar subordinado de los que aprenden y su dependencia obligada de los poseedores del saber. Solo en los niveles de maestría y sobre todo de doctorado, se impulsa el desarrollo de habilidades para la investigación factual (casi siempre omitiendo la indagación y la crítica en el universo de las ideas), en campos progresivamente restringidos donde la especialización excluyente se convierte en «la avanzada» del reduccionismo, que impide a los científicos (con numerosas excepciones) concienciar el mundo en que viven y la quiebra civilizatoria por la que atraviesa, los hace vulnerables al control de las conciencias y, paradójicamente, «lideran» la pasividad ante el poder abusivo que todo lo degrada¹⁰. Afirmo, sin ambages, que la EPS es predominante en todos los rincones del planeta y sustenta el orden imperante al fomentar la pasividad y el individualismo. Si se duda que la EPS es preponderante a escala universal y se piensa que en los países «avanzados» la

situación es diferente, no encuentro evidencia más contundente de tal predominio, que la quiebra civilizatoria actual, encabezada por las autodenominadas democracias maduras.

Reitero que existen infinidad de variantes y apariencias engañosas en situaciones reales que pueden confundir al escrutador, lo central para considerar a la EPS predominante es que en el proceso educativo: se soslaye la reflexión sobre la experiencia vital como el punto de partida obligado de la vivencia propiamente cognitiva; la crítica esté reducida, desvirtuada, silenciada o anulada; el deseo de conocimiento sea inusitado y con frecuencia simulado, y el reduccionismo y la especialización excluyente sean resultantes formativas obligadas.

En la EPS se gestan las subjetividades individualistas y pasivas de nuestro tiempo, manipulables por los medios de control, incapaces de modificar el curso de los acontecimientos y detener la degradación. La pasividad social con el adormecimiento de conciencias que conlleva, provoca que el colapso civilizatorio se perciba como «etapa obligada y dolorosa» en el derrotero imparable hacia el progreso (de los negocios), lo cual es cada vez más objetado y combatido por multitud de organizaciones defensoras de los derechos humanos y cuidadosas del ecosistema planetario que han surgido «a pesar de la escuela». Este tipo de educación, con el maquillaje actualizado de «la calidad y el progreso», prioriza personas competentes, competitivas, productivas, eficientes y con «liderazgo», soporte de la competitividad empresarial por los mercados, que da forma a las sociedades actuales: pasivas, excluyentes, desiguales, opresivas, imposibilitadas o renuentes a cambiar el rumbo del movimiento social de una civilización en entredicho.

La educación participativa

La EPR se hace posible cuando se crean las condiciones y circunstancias propicias para que el educando se inicie en el hábito (introspectivo) de reflexionar acerca de su EV, de encauzar su reflexión y búsqueda a fin de reconocer y entender la naturaleza de sus vínculos y conflictos en el diario vivir, y actuar en consecuencia. Este derrotero de inteligibilidad de los vínculos y conflictos con uno mismo y el contexto, le permite al sujeto adentrarse en el conocimiento de ambos y, lo más importante, se percata de que tal conocimiento le es necesario y deseable para concienciar sus inclinaciones o aversiones, sus facilitaciones o inhibiciones, sus anhelos o frustraciones, sus satisfacciones o insatisfacciones que le aproximan a entender sus maneras de proceder, valorarlas y emprender acciones correctivas deliberadas –si es el caso– lo cual conlleva estados anímicos más cercanos a la serenidad y el entusiasmo por la vida, que le motivan a perseverar en el derrotero elegido, le facilitan el despliegue a mayor escala de sus potencialidades cognitivas, relacionarse de manera más gratificante con los demás (ser mejor persona) y descifrar, poco a poco, su situación en el mundo y sus posibilidades de acción en él. La reflexión sobre la EV es la llave de acceso a la aventura de conocimiento del propio sujeto, donde la información que aporta al entendimiento del sí mismo y del contexto es consultada con vivo interés, criticada en sus insuficiencias y limitaciones para dar cuenta de lo que pretende y, de este modo, se transforma en conocimiento al formar parte del proceso de

elaboración e incorporarse, en su caso, como integrante de los puntos de vista elaborados por el sujeto cognoscente.^b En términos teóricos: hace su aparición *el aprendizaje con sentido*, porque responde a las necesidades de conocimiento del sujeto de acuerdo al momento vital que transita y los intereses cognitivos genuinos que han hecho su aparición.

A lo anterior cabe agregar el presupuesto clave de la elaboración del conocimiento sin el cual la participación sería un tanto ilusoria: ejercer la crítica sistemática del conocimiento establecido y generalmente aceptado, en particular las ideas dominantes en los distintos campos del saber, porque su dominio no se debe a una pretendida superioridad intelectual sobre otros saberes, sino a que de manera directa o indirecta, abierta o velada sintonizan con los intereses que gobiernan el planeta: el lucro sin medida. Cabe entonces especificar el concepto de crítica como aquí se entiende¹¹:

La crítica en su forma radical y consecuente es la potencia cognitiva por excelencia, polifacética y versátil ante la enorme diversidad de situaciones y contingencias que conmueven a la EV. Se hace posible al encauzar las inclinaciones, facultades y habilidades del sujeto en la búsqueda del conocimiento, en un ejercicio incesante y comprometido que las entrelaza y organiza cristalizando en diversos aspectos interdependientes. La crítica implica:

- a) *Dos facetas* entreveradas: la autocrítica cuyo centro es el conocimiento del sí mismo y la heterocrítica orientada al conocimiento del contexto.
- b) *Deseo por el conocimiento* que surge con *el aprendizaje con sentido* e implica un vínculo necesario e indisoluble entre afectividad y cognición (según esto se conocen solo los objetos revestidos de fuerte significado afectivo para el sujeto).
- c) *Una predisposición* para poner en tela de juicio lo que se da por sentado: creencias, convicciones o ideas dominantes, así como los supuestos o premisas subyacentes del pensamiento que operan por fuera de la conciencia y condicionan la experiencia cognitiva (los paradigmas según Morin¹²).
- d) *Actitudes constructivas* de atención y apertura a otras ideas y puntos de vista con los que se dialoga, y de aportar o proponer mejoras a los objetos criticados o a proyectos compartidos.
- e) *Hábitos de pensamiento deliberativo* consistentes en considerar, meditar, dudar, cuestionar, confrontar, discernir, inferir, idear, proyectar.
- f) *Hábitos volitivos* para decidir, buscar, emprender, asumir, comprometerse, perseverar, sobreponerse, desistir, reemprender.

^b Profundizar el conocimiento de sí mismo y del contexto que son interdependientes, supone incursionar con las armas de la crítica (cuyo ejercicio se acompaña de un dominio del lenguaje oral y sobre todo escrito a niveles inusitados) en diversos campos relativos al propio ser (filosofía, psicología, antropología, biología, anatomía, fisiología. . .) y al contexto (historia, sociología, política, economía, ecología, tecnología, matemáticas, física), pero de manera selectiva, gradual y serpenteante en la búsqueda del *aprendizaje con sentido*, que dé respuesta a las necesidades e intereses cognitivos del sujeto, según el momento y etapa de su aventura vital de conocimiento.

- g) *Habilidades para la acción cognitiva trascendente*: disponer y realizar lo proyectado que implica comunicar, escuchar, dialogar, opinar, argumentar, debatir, plantear, inquirir, observar, experimentar, mostrar, probar, persuadir, cooperar, colaborar, concertar.

Deriva de lo anterior que la crítica no es una cosa que pueda poseerse, la crítica se ejerce y solo puede alcanzar altas cotas de dominio, penetración y agudeza al ejercerse al interior de grupos avezados a ella, como medio respetuoso e imprescindible de intercambio, desafío recíproco y construcción colectiva.

La EPR contrapuesta a los postulados de la EPS, se basa en el concepto de participación que se refiere al protagonismo del sujeto en la elaboración de su propio conocimiento; supone una forma de entender y practicar la educación diametralmente distinta de la EPS y, por tanto, conlleva un replanteamiento de las ideas tradicionales con respecto a: la razón de ser de la escuela, los propósitos de la educación, los papeles que les corresponden a educadores y educandos, las prioridades de aprendizaje, la forma de estructurar y graduar los contenidos del currículo, el perfil de los sujetos que egresan y el tipo de sociedad al que aspira.

La EPR tiene una premisa: *el conocimiento es inherente al sujeto*, por principio es capaz de protagonizar su aventura cognitiva vital, al elaborar y reelaborar sus propias versiones de sí mismo y de su contexto, a través de dialogar y debatir con la información y con sus pares, aprender a criticarla a partir de los puntos de vista asumidos, los cuales se van modificando durante el proceso lo que le permite ampliar y profundizar el entendimiento de los objetos. En ese derrotero surge interés progresivo y hasta entusiasmo por el conocimiento (deseo, pasión), avanza en el dominio de la crítica que toma forma de aptitudes cognitivas, progresa en la elaboración de sus saberes que cristaliza en perspectivas intelectivas de los problemas que percibe, de creciente penetración y solidez (posturas).

Los rasgos distintivos de la EPR contrapuestos a los de la EPS, que especifico a continuación en su forma radical (consecuente con la epistemología basada en la crítica)¹³; también pueden operar a manera de patrón de referencia al valorar los actos educativos realmente existentes, donde no existe el «todo o nada», sino predomios y matices. Al respecto, invito al lector interesado a este ejercicio para percatarse de que las diferentes corrientes educativas que en su momento han dominado el escenario educativo¹⁴⁻¹⁸, en los hechos no trascienden la pasividad al dejar de lado la crítica como el medio de elaboración del conocimiento y no considerar que el educando es el obligado protagonista de su propia aventura cognitiva, con excepción de las ideas y prácticas educativas de Paulo Freire¹⁹⁻²².

1. *Las actividades escolares basadas en la reflexión sobre la EV favorecen:*

- a) Que lo teórico y lo práctico se integren.
- b) Que los materiales de estudio respondan a las preferencias, gustos, inclinaciones, inquietudes o curiosidades del alumnado, dependientes de sus circunstancias de vida y el grupo etario al que pertenecen.

- c) Que tenga lugar el *aprendizaje con sentido* (AS) por su relación con lo que más interesa, satisface, conmueve o preocupa a los estudiantes.
 - d) Que el AS al satisfacer intereses, permitir el entendimiento de problemáticas y mitigar o superar situaciones conflictivas del sujeto, despierte y fortalezca el deseo por el conocimiento (objeto simbólico que esclarece, satisface curiosidades y ayuda a ser mejor).
 - e) Que el aprendizaje «deje huella» al formar parte de la elaboración del conocimiento del propio educando.
 - f) Que el sí mismo y el contexto, que convergen en la EV, destaquen como los objetos de conocimiento, diferenciados y prioritarios, de la experiencia cognitiva.
 - g) La vinculación indisoluble afectividad y cognición (la reflexión sobre la EV como la vía de acceso al conocimiento). El conocimiento como intelección de los problemas identificados y su eventual superación en medio de numerosos obstáculos, es inviable sin la fuerza afectiva que anima la voluntad.
 - h) Que el ejercicio de la crítica se reconozca como el medio por antonomasia de elaboración del conocimiento y la forma de lograr su dominio progresivo.
 - i) Que la crítica al proyectarse a los dos objetos prioritarios: el sí mismo y el contexto, se vaya diferenciando en autocrítica y heterocrítica.
 - j) Que el AS como elaboración del sujeto por medio de la crítica, dé lugar al *aprendizaje con sentido crítico* que va moldeando su forma de ser y de vivir.
 - k) Que la EV al tomar forma de aventura cognitiva mediada por la crítica, desarrolle puntos de vista propios de creciente solidez acerca de situaciones problemáticas (posturas) y emprenda proyectos colaborativos de vivo interés para los participantes.
 - l) Que el dominio de la crítica se diversifique en aptitudes cognitivas, las *metodológicas*: a) en el mundo de los hechos, la lectura crítica de informes de investigación factual y la realización de investigaciones factuales; b) en el universo de las ideas, la lectura crítica de escritos teóricos y la realización de investigaciones teóricas. Y las *prácticas*, que suponen proyectos de interacción con personas y grupos, como la docente o la clínica.
2. *En un currículo flexible y perfectible, que pretende el AS y la elaboración del conocimiento por medio de la crítica:*
- a) Los temas de estudio se seleccionan, ordenan e interrelacionan por su *sentido* potencial para la EV de los educandos, dadas sus circunstancias (culturas, lenguas, tradiciones y ambientes diversos) y el periodo etario que transitan.
 - b) El papel de la teoría es enriquecer la reflexión sobre la EV, ampliar la perspectiva del sí mismo y del contexto, y ser blanco por excelencia de la crítica.
 - c) Tanto los aspectos teóricos como los factuales de las materias a estudiar, son motivo de crítica en sus alcances y limitaciones para esclarecer las problemáticas de la EV del momento de cada quien.
 - d) La razón de ser de las actividades prácticas es desafiar a las teorías aceptadas al evidenciar sus insuficiencias para dar cuenta de lo que pretenden.
 - e) El papel del profesor/a (que ha emprendido su propia aventura cognitiva) es suscitar o fortalecer en los educandos el deseo por el conocimiento, encauzarlos y orientarlos en su elaboración y reelaboración, lo cual supone actitudes de respeto, apoyo y empatía en las interacciones.
 - f) El alumno protagoniza su aventura de conocimiento (de sí mismo y de su contexto), su poder de elaboración es lo que le confiere sus alcances cognitivos.
 - g) La interacción entre condiscípulos es necesaria para la reelaboración del conocimiento; consiste en discusiones respetuosas y argumentativas de los puntos de vista de cada participante, que mueve a la búsqueda y al trabajo colaborativo, lo que permite reconsideraciones sobre los asuntos tratados, enriqueciendo la perspectiva de los participantes; además, y quizá lo más importante, estas interacciones son la simiente de vínculos de respeto, reciprocidad y desafío estimulante, opuestos al individualismo y la pasividad.
 - h) Se pretenden interacciones entre educandos de diferentes años, para propiciar vínculos que son los preludios de la aptitud docente como aquí se entiende e implican interacciones divergentes a la imposición, el autoritarismo, la rivalidad, el deseo de dominio, el menosprecio o el abuso.
 - i) Los acontecimientos que conmueven la conciencia colectiva, son objetos de reflexión privilegiados por su relevancia para ahondar en el conocimiento, lo que obliga a reacomodarse en programas necesariamente flexibles y ajustables a las circunstancias cognitivas cambiantes de los educandos.
 - j) Implica una idea de progreso educativo cuya base es el poder creciente y sinérgico de elaboración del conocimiento por las colectividades de egresados, basado en un dominio correlativo de la crítica, y cuyo horizonte es otro mundo posible donde florezca la dignidad revvalorada y el bien vivir (ver segunda parte).
3. *La evaluación considerada como medio de superación del acto educativo:*
- a) Registra e informa sistemáticamente a los alumnos acerca de los progresos alcanzados en el desarrollo de las aptitudes cognitivas, en la consecuencia de sus puntos de vista ante problemáticas identificadas y en los proyectos de indagación emprendidos de preferencia colectivos; también recurre a la autoevaluación como estímulo a la autocrítica y registra las opiniones sistematizadas de los alumnos acerca del ambiente educativo y los diferentes aspectos de la experiencia vivida.
 - b) Usa los resultados como medio insustituible de crítica del sistema educativo incluida la labor docente. Si los alumnos no logran lo pretendido el problema radica, en principio, en un sistema con grados variables de inadecuación.
4. *Pretensiones formativas de mediano y largo plazo:*
- a) Sujetos imbuidos por formas inéditas de libertad, crítica (constructiva) y cooperación, animados por una idea de progreso como superación espiritual, intelectual y moral de la condición humana.
 - b) La resultante a nivel superior sería la *especialización incluyente* (forma inédita de división del trabajo), donde el especialista si bien profundiza dentro de

su ámbito restringido, tiene como marcos interpretativos el entorno laboral y cognitivo, capta las interdependencias de los diversos quehaceres y saberes, y comprende que su verdadero contexto es la complejidad global resultante de la vinculación de todo lo existente. Su participación lo lleva a asociarse y le permite sobreponerse a la manipulación y el control, al individualismo y la pasividad.

- c) La EPR desplegada a gran escala y con largo aliento, sería el sustento de otro tipo de organizaciones empeñadas en la edificación perseverante y paulatina de sociedades dignificadas, incluyentes, pluralistas, respetuosas, deliberativas, igualitarias, justas y cuidadosas del ecosistema planetario.

En lo que se refiere a los propósitos que persigue la EPR, no tienen que ver con logros acumulativos, inconexos, fugaces y frecuentemente espurios de los educandos bajo la EPS, sino con la *promoción de la participación plena* de los alumnos en el conocimiento, cuyo supuesto es la aptitud docente capaz de generar ambientes propicios que favorezcan el desarrollo de las potencias cognitivas de los participantes (inhibidas o silenciadas en la educación tradicional); aquí, es irrelevante recordar contenidos o solucionar problemas planteados por otros, de lo que se trata es del ejercicio progresivo de la crítica y del dominio creciente de aptitudes cognitivas. La promoción de la participación implica:

- a) Incitar y encauzar el hábito de reflexionar sobre la EV, que es la vía de acceso al conocimiento del sí mismo y del contexto.
- b) Despertar o fortalecer el deseo de conocimiento (fuerza afectiva necesaria para emprender la aventura cognitiva en medio de la pasividad).
- c) Impulsar y encauzar el ejercicio de la crítica, orientada al conocimiento del sí mismo (autocrítica) y del contexto (heterocrítica).
- d) Favorecer una actitud crítica ante toda pretensión de imposición, dogmatismo, manipulación o de aceptación tácita de una «realidad inexorable».
- e) Concienciar acerca de la superioridad de las miradas transdisciplinarias sobre las especializadas, como marcos interpretativos de los acontecimientos o de situaciones problemáticas (a contrapelo del reduccionismo).
- f) Concienciar sobre las interconexiones de todos los sucesos trascendentes a escala planetaria, que justifica las miradas globales e integradoras a la hora de entender e interpretar lo particular (la superación del reduccionismo).
- g) Concienciar cómo la lógica del poder y la dominación al servicio del lucro, es la clave para descifrar el orden imperante de nuestro tiempo, que diversifica sus mecanismos de control y condiciona las formas de ser y de vivir (la pasividad).
- h) Discutir con el alumnado asuntos entrañables o acuciantes de la experiencia humana como el sentido de la vida en el mundo actual, la catástrofe ambiental o la idea de progreso individual y social (el sí mismo y el contexto).
- i) Alentar en los alumnos el compromiso por sus propios puntos de vista, inspirados en perspectivas transdisciplinarias, acerca de las situaciones problemáticas

identificadas (simiente de proyectos vitales deliberados).

- j) Favorecer el desarrollo de aptitudes cognitivas metodológicas y prácticas, que dan verdadero alcance a la elaboración y reelaboración del conocimiento.
- k) Incentivar la integración de grupos deliberativos con potencias cognitivas sinérgicas, origen de vínculos cooperativos, recíprocos, desafiantes y fraternos.

Lo anterior converge en el desiderátum de la EPR: incitar en los egresados/as el emprendimiento de proyectos vitales altruistas, donde prosigan la elaboración de su propio conocimiento, se comprometan con las mejores causas y no decaigan en la búsqueda de otro mundo posible (ver segunda parte).

Una aclaración necesaria antes de continuar, la EPR no pretende «inadaptados o incendiarios» desprovistos de atributos para el mercado de trabajo del momento, sino sujetos participativos con potencias cognitivas propias de nuevas formas de ser y de vivir, con altura de miras, cuyo dominio técnico excedería, por ejemplo, el nivel estándar ya que, al ser parte de un proceso de elaboración del conocimiento, está en constante actualización y perfeccionamiento que lo lleva a niveles altos de dominio y facilitaría su inserción en circunstancias laborales exigentes.

La EPR reconoce en el hábito inveterado de simular, el mayor obstáculo para avanzar, exhorta a concienciarlo y dejarlo de lado, para apelar a lo mejor de cada quien: buena fe, autenticidad, deseo revitalizado por el conocimiento, anhelo de superación o reencuentro sereno consigo mismo. La EPR basada en la crítica, que despierta y encauza potencias cognitivas silenciadas o constreñidas por la educación tradicional, que pretende la formación de sujetos lúcidos capaces de sobreponerse al control de las conciencias a contracorriente de la pasividad y el individualismo, y que encabezan la participación hacia un mundo hospitalario, bien puede juzgarse como ilusoria, fantasiosa o desorbitada ante lo que se exhibe como el desafío de nuestro tiempo resumido en una abstracción: «mejorar la calidad de la educación», que se traduce en egresados con «competencias de vanguardia», capaces de actualizarse, competitivos en el mercado de trabajo, productivos o creativos que impulsen la prosperidad de la empresa (los intereses de lucro), preservando el individualismo y la pasividad. Ante la quiebra civilizatoria en curso, el problema central de la educación que aspira al genuino progreso social no radica en la eficiente producción en masa de mercancías atractivas para el mercado (autómatas dóciles y competentes que entregan algo más que fuerza de trabajo calificada), sino en sentar las bases hacia otro mundo posible, incluyente y solidario, donde florezca la libertad y la dignidad sublimada.

La educación participativa como experiencia concreta

Como es de suponer, la pasividad férreamente mantenida en los múltiples ámbitos de la educación formal opera como cerrojo ante cualquier pretensión heterodoxa de penetrar sus espacios, lo cual restringe la posibilidad de configurar ambientes donde tenga viabilidad la EPR. En la experiencia del autor, la heterodoxia representada por la crítica

indeclinable como núcleo de la participación en el conocimiento es vista con recelo, rechazo o descalificación y como amenaza a las jerarquías autoritarias, explicable en una sociedad ancestralmente colonizada y sometida por poderes abusivos y corruptos, que suele sobrevalorar las modas foráneas o dar crédito tácito a lo reconocido en el exterior por las culturas dominantes, sin reparar en las profundas diferencias interculturales ni contar con un proyecto de nación que estipule las prioridades hacia un progreso social propio de las mayorías en armonía con las tradiciones. No obstante, la EPR dista de ser un espejismo o una fantasía febril, su despliegue con obvias limitaciones fue posible en dos situaciones extremas en cuanto a nivel de escolarización: un programa de formación en investigación educativa para profesores/as del campo de la salud (nivel de posgrado) en una institución pública de salud a lo largo de casi veinte años, y una intervención breve pero sustanciosa en niños/as de primero de primaria.

1. En el *nivel de posgrado*, la experiencia con profesores/as en un programa de formación en investigación educativa ameritó la publicación de un libro²³; donde se describen pormenorizadamente las ideas implicadas, las estrategias y las tácticas de intervención, los procedimientos y los múltiples instrumentos de medición/evaluación rigurosamente validados, donde se registraban los progresos logrados por los alumnos/as en el dominio de aptitudes cognitivas, en el desarrollo de puntos de vista consecuentes, en las habilidades argumentativas durante las discusiones y las autoevaluaciones. Los alumnos/as que acudían eran, a su vez, profesores/as responsables de la formación de médicos de pregrado, de especialistas de posgrado, de enfermeras y otros involucrados en la atención de la población usuaria.

Es obvio que este nivel educativo no era el idóneo para que la EPR mostrara sus alcances transformadores de subjetividades, porque se trataba de adultos maduros formados a nivel profesional en programas que, con variantes, se inscriben dentro de la pasividad; que realizaban su labor de atención en condiciones y circunstancias adversas a la crítica, aunque la docencia solía ser un espacio abierto y potencialmente propicio; además, en este periodo etario de la vida incursionar en una aventura inusitada que supone enfrentar situaciones extrañas (ejercer la crítica), puede resultar de entrada una experiencia inquietante, incómoda, excesiva o desagradable que suscitaba diversas resistencias ante «reglas de un juego no aprendido». A pesar de tales agravantes, fue el espacio que pudo construirse para el efecto con una atenuante clave: los alumnos/as compartían la docencia como objeto significativo de la EV, lo que favoreció de entrada el interés potencial por los contenidos del curso relativos a la educación, al conocimiento y a la investigación educativa, desde diferentes perspectivas (*aprendizaje con sentido*).

La experiencia de varios cursos permitió estructurar y sistematizar lo que denominé *proyectos educativos promotores de la participación* (PEPP),^c caracterizados por

una serie de lineamientos de actuación, de orientaciones y sugerencias, de estímulos y desafíos formulados a los alumnos/as, a través de guías de tareas orientadoras de la crítica de los textos revisados, que constituían los materiales de discusión en aula y para llevar adelante el proyecto de investigación elegido. Se les exhortaba a la autenticidad al reflexionar acerca de su EV bajo una mirada autocrítica, a dudar y cuestionar creencias, ideas y convicciones que daban por sentadas; se les incitaba a concienciar y exteriorizar sus intereses cognitivos genuinos que con frecuencia habían dejado de lado en el camino; se les alentaba a plantear, argumentar y arriesgar los propios puntos de vista en las discusiones con sus pares; se les estimulaba y encauzaba a ejercer la crítica al incursionar selectivamente en el universo de las ideas y en el mundo de los hechos, sobre asuntos o temas relevantes para su EV; se familiarizaban con enfoques transdisciplinarios al abordar problemas relevantes de conocimiento y se les encaminaba en el desarrollo de su proyecto de investigación educativa de preferencia de su propio quehacer docente. Los progresos observados en las distintas generaciones mostraron que la promoción de la participación no solo es una probabilidad hipotética, tiene viabilidad cuando se logra la conjunción de circunstancias requeridas: ambiente propicio para la crítica, disposición de los participantes, estudio de temas y asuntos con sentido y experiencia del personal docente en PEPP. Son de destacar dentro de las evidencias: el interés suscitado por la nueva aventura propuesta, la pasión por el conocimiento que se insinuaba, la actitud favorable a la crítica que se observaba en las discusiones, los progresos mostrados en el ejercicio de la lectura crítica de textos teóricos o de informes de investigaciones factuales y la alta proporción que culminaba sus proyectos de investigación educativa, ¡en sujetos que, en general, no contaban con experiencia previa al respecto!, que dio lugar a la publicación de numerosos artículos en revistas arbitradas y a la edición de una antología²⁴. Esta larga experiencia con adultos maduros, que significó «mi laboratorio de investigación educativa en salud» mostró, por un lado, alcances sorprendentes del PEPP al despertar y encauzar potencias cognitivas basadas en la crítica, que permanecían latentes; por el otro, limitaciones serias en parte por las resistencias de sujetos rigidizados que retornaban a sus ambientes habituales de trabajo donde la crítica suele ser mal vista y atentatoria contra el *statu quo* y con experiencia insuficiente para configurar sus propios espacios docentes propicios para la crítica.

personas que han sido ignoradas, relegadas o inhibidas a lo largo de la historia e impulsar su desarrollo. Los PEPP son los actos educativos inspirados en dicha teoría que, en principio, no garantizan que los alumnos efectivamente se transformen de pasivos en participativos por varias razones: durante los primeros intentos la experiencia suele ser incipiente, tanto del lado de los profesores que fungen como promotores («pocas tablas») como de los educandos (nóveles, habituados a la pasividad), con mayor razón si se trata de adultos ya (de)formados con resistencias a un proceso extraño e inquietante; además, porque los mayores alcances de este tipo de proyectos suponen esfuerzos de largo aliento y a largo plazo.

^c Cabe precisar que la educación participativa es una teoría cuyo núcleo es esclarecer las potencias cognitivas liberadoras de las

2. En el *nivel básico*, la experiencia del PEPP en niños pequeños –de primero de primaria– fue breve pero reveladora de sus posibilidades. Dicha experiencia fue motivo de una tesis doctoral publicada en forma de libro²⁵; aquí me limitaré a destacar lo más relevante. La clave de la estrategia educativa era lograr sintonizar con la EV de los niños/as, para tal efecto fue imprescindible explorar sus intereses particulares manifiestos en sus juegos favoritos, en los programas de televisión preferidos, en los sitios de las redes que frecuentan, en las actividades que realizan con su familia, amigos, mascotas o en lo que más les agrada o inquieta. La condición necesaria para que todo esto se externe libre y abiertamente es lograr una atmósfera de respeto, seguridad y confianza. Además de los intereses se requiere considerar sus necesidades en esta etapa, especialmente la de sentirse *aceptados* por familiares, amigos o profesores, y *la sensación de poder* lograr lo que se proponen. Todo lo anterior se dice fácilmente pero entraña gran complejidad y demanda gran experiencia y prestancia; es decir, el desarrollo de la aptitud docente que implica mucho más que el dominio de técnicas didácticas.

Ambos, intereses y necesidades fueron el referente para decidir la forma y secuencia de incursión en las materias, procurando una ligazón entre la EV de los niños (núcleo de la reflexión) y los temas a estudiar. El *sentido* aparece cuando las tareas y las actividades dentro y fuera del aula engarzan con los deseos, preferencias, gustos, inclinaciones, inquietudes o curiosidades del niño/a, que le permiten tomar conciencia de cómo vive, de cómo es, de lo que se le facilita o dificulta, de cómo son los otros. Cuando el niño/a tiene la sensación de que lo que estudia le ayuda a entenderse, le da pertenencia y aceptación en el grupo, da salida y satisfacción a sus inquietudes y necesidades, le permite vincularse mejor con sus compañeros o le abre nuevas posibilidades de pensar y actuar, contribuye a su autoafirmación y autoestima que son base para desarrollar interés genuino por buscar, leer, enterarse, escribir aclarar, escuchar, dialogar o cooperar en asuntos que le motivan. La habilidad de la profesora que condujo el proceso para crear un ambiente propicio, permitió que el «estudio obligatorio de las materias» resultara en experiencias cargadas de sentido, gozosas y de vivo interés.

En la dinámica la tarea era el eje articulador, con respecto a las lecturas se les pedía que externaran lo que entendieron, se les orientó para expresar por escrito qué ideas les gustan, interesan o aclaran situaciones que viven y las que juzgan de manera inversa. Toda lectura se acompañó de una guía con el fin de orientarlos en la incipiente habilidad para leer críticamente, incitándolos a comprender, interpretar y enjuiciar lo leído. Las tareas suscitaron el interés de los niños propiciando que fueran ellos –y no sus padres– los realizadores. Hacer la tarea era, además de un privilegio inusitado!, la condición ineludible para tener derecho a hablar, intercambiar ideas o externar opiniones en clase, donde lo único «prohibido» era quedarse callado. Esta situación que favorecía la verbalización de lo que suscitó la tarea, perfeccionar la forma de expresarse o de aprender a comunicarse, constituyó el mayor atractivo motivacional para ellos.

Dentro de los principales efectos de esta breve experiencia educativa, destaca la fascinación que les provocó el poder hablar en la clase, porque de lo que se trataba era de promover el auténtico dominio del lenguaje que ocurre cuando hablamos de nosotros mismos, de lo que sentimos, pensamos, hacemos o anhelamos; cuando escribimos acerca de lo que nos inquieta, conmueve o interesa; cuando el gusto por la lectura nos lleva a penetrar y descifrar diferentes textos provistos de sentido para la EV. Por contraste, la EPS pretende ¡el dominio del lenguaje!, silenciando a los niños, exigiéndoles ejercicios de copiar y completar textos sobre temas ajenos, leer y recitar palabras sin sentido. Al valorar efectos medibles en el dominio del lenguaje encontramos que los pequeños/as no solo progresan sorprendentemente en la comprensión de escritos (lo explícito), sino en ¡la interpretación! (lo implícito). Con respecto al ambiente educativo percibido afirmaron: «me divierto», «me gustan las tareas», «la tarea es divertida», «leo lo que me interesa», «hablo cuando quiero», «puedo decir lo que pienso. . .». Al explorar efectos extraescolares, los padres observaron cambios «muy positivos» como: «le encanta la clase y ¡ya lee!», «le gusta la tarea», «ahora escribe y lee con gusto», «está contenta y más positiva», «pregunta mucho», «le interesan las noticias», «se integra más con niños de su edad», «es más independiente para realizar sus actividades», «seguridad en sí mismo», «más cariñosa», «parece otro».

Esta experiencia educativa, a pesar de su brevedad, fue reveladora de que otra forma de educar desde los primeros pasos es posible. El punto de inflexión es que las tareas, lecturas e intercambios funcionen como medios de reflexión sobre la EV, provocando que el estudio adquiera sentido, sea atractivo, disfrutable y despierte la curiosidad. Promover la participación de los pequeños apelando a su EV, hace posible que las vivencias escolares sean interesantes, estimulantes, gozosas, fraternas, que se asomen virtudes y se desplieguen habilidades que hubieran permanecido ocultas o silenciadas. Tal experiencia brinda atisbos de lo que podría ser la educación básica: un poderoso facilitador, desde los inicios, del ejercicio de la crítica y la elaboración del conocimiento por parte de los individuos y los grupos, que los conduzca a una conciencia esclarecida de sí mismos y del mundo en que viven, y a la participación colectiva que se sobrepone al individualismo y a la pasividad, y vuelva más habitable nuestra morada común.

¿Qué hacer? y ¿cómo hacerlo?, interrogantes perentorias ante la quiebra civilizatoria en curso, encuentran respuesta en la EPR que muestra su viabilidad en las experiencias concretas relatadas, cuya posibilidad a gran escala pasa por reconocer la necesidad de refundar la educación para incidir desde los momentos vitales más trascendentes y propicios en la forja de subjetividades lúcidas y libres, capaces de bogar contracorriente con un vigor inusitado y actitudes perseverantes e indeclinables para enfrentar toda clase de obstáculos, en un derrotero desconocido que se inventa sobre la marcha, pero orientado por un horizonte clarificado, resultado del pensamiento anticipatorio (ver segunda parte).

Responsabilidades éticas

Protección de personas y animales. El autor declara que para esta investigación no se han realizado experimentos en seres humanos ni en animales.

Confidencialidad de los datos. El autor declara que en este artículo no aparecen datos de pacientes.

Derecho a la privacidad y consentimiento informado. El autor declara que en este artículo no aparecen datos de pacientes.

Financiación

Ninguna.

Conflicto de intereses

El autor declara no tener ningún conflicto de intereses.

Referencias

- Viniegra Velázquez L. Educación y crítica. En: El proceso de elaboración del conocimiento. México: Paidós; 2005.
- Viniegra Velázquez L. La Educación y la crítica del conocimiento. En: Una perspectiva transdisciplinaria para entender la subjetividad y sus posibilidades cognitivas. México: Invipress-Hospital Infantil de México; 2015.
- Viniegra Velázquez L. La educación y la crítica del conocimiento. Una perspectiva transdisciplinaria para entender la subjetividad y sus posibilidades cognitivas. México: Invipress-Hospital Infantil de México; 2015. p. 69–79.
- Frenk J, Chen L, Bhutta Z, Cohen J, Crisp N, Evans T, et al. Health professional for a new century: transforming education to strengthen health systems in an independent world. *Lancet*. 2010;376:1923–58.
- Ausubel D. Adquisición y retención del conocimiento. España: Paidós; 2002.
- Argüelles A, Gonczi A. Educación y capacitación basada en normas de competencia: una perspectiva internacional. México: Limusa; 2001.
- Schmidt H. Problem-based learning: does it prepare medical student to become better doctors. *Med J of Aust*. 1998;168:429–30.
- Iglesias J. El aprendizaje basado en problemas en la formación inicial de los docentes. *Perspectivas*. 2002;32(septiembre): 1–17.
- González MV, González TRM. Competencias genéricas y formación profesional: un análisis desde la docencia universitaria. *RIE*. 2008;47(mayo-agosto):185–209.
- Viniegra-Velázquez L. El reduccionismo científico y el control de las ciencias. Parte I. *Bol Med Hosp Infant Mex*. 2014;71:252–7.
- Viniegra-Velázquez L. La investigación como estrategia educativa. En: Sánchez Mendiola M, Lifshitz Guinzberg A, Graue Wiechers E, Vilar Puig P, Martínez González A, Varela Ruiz M, editores. Educación médica. Teoría y práctica. Barcelona: UNAM-Elsevier España; 2015. p. 411–7.
- Morin E. El pensamiento subyacente. En: El método IV. Las ideas. Madrid: Cátedra; 1998. p. 222–33.
- Viniegra Velázquez L. La perspectiva participativa de la educación. La Educación y la crítica del conocimiento. Una perspectiva transdisciplinaria para entender la subjetividad y sus posibilidades cognitivas. México: Invipress-Hospital Infantil de México; 2015. p. 192–207.
- Díaz-Barriga A. Didáctica y currículum. México: Paidós; 1997.
- Chehaybar E. Elementos para una fundamentación teórico-práctica del proceso de aprendizaje grupal. *Perfiles Educativos*. 1994;63:43–58.
- Montessori M. La formación del hombre. México: Diana; 1996.
- Piaget. J. Psicología y pedagogía. Barcelona: Ariel; 1977.
- Venturelli J. Educación médica: nuevos enfoques, metas y métodos. Serie Paltex, Salud y Sociedad. 2ª ed. Washington: OPS; 2003.
- Freire P. Pedagogía del oprimido. México: Siglo XXI; 1984.
- Freire P. La educación como práctica de la libertad. México: Siglo XXI; 1986.
- Freire P. La naturaleza política de la educación. Barcelona: Paidós; 1990.
- Freire P, Macedo D. Alfabetización. Lectura de la palabra y lectura de la realidad. Barcelona: Paidós; 1989.
- Viniegra Velázquez L, Aguilar Mejía E. Hacia otra concepción del currículo. En: Un camino alternativo para la formación de docentes-investigadores. México: IMSS; 2003.
- Viniegra Velázquez L. La investigación en la educación. Papel de la teoría y de la observación. México: IMSS; 2003.
- Aguilar Mejía E, Viniegra Velázquez L. Atando teoría y práctica en la labor docente. México: Paidós; 2003.