



REVISTA DE FILOSOFÍA

Universidad del Zulia
Facultad de Humanidades y Educación
Centro de Estudios Filosóficos
"Adolfo García Díaz"
Maracaibo - Venezuela

Nº103
2023 - 1
Enero - Marzo

Revista de Filosofía

Vol. 40, N°103, 2023-1, (Ene-Mar) pp. 455-469

Universidad del Zulia. Maracaibo-Venezuela

ISSN: 0798-1171 / e-ISSN: 2477-9598

**Perfil del docente universitario:
Desafíos ante los derechos humanos y la educación intercultural**

*Profile of the University Teacher:
Challenges Before Human Rights and Intercultural Education*

Alberto José Salas Morales

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8150-9287>

Universidad Privada del Norte - Trujillo – Perú

alberto.salas@upn.pe

Mario Alberto Mostacero León

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6848-5652>

Universidad Nacional de Trujillo - Trujillo – Perú

mamostacero@unitru.edu.pe

Rebaza Carrasco Héctor Martín

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5928-7067>

Universidad Privada Antenor Orrego - Trujillo – Perú

hrebazac@upao.edu.pe

Wilson Bernardo López Jara

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6180-1958>

Universidad Nacional de Trujillo - Trujillo – Perú

Ljasesorlegal@gmail.com

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.7601460>

Resumen

La investigación tiene el propósito de analizar el perfil del docente ante los desafíos de la defensa de los derechos humanos y la educación intercultural. Es un estudio bibliográfico de carácter diacrónico desde el enfoque racionalista deductivo. Se enfrenta a las pedagogías desarrollistas que validan la ideología segregacionista presente aún en las sociedades latinoamericanas; promueve los aprendizajes como correlato de los reconocimientos éticos capaces de conformar sociedades dignas. Por lo cual, la validación de las culturas alternas, la tolerancia y respeto disponen los encuentros capaces de contener las crisis sociales contemporáneas; en el espacio de la tolerancia y solidaridad hilar coexistencias como autorización del bienestar colectivo.

Palabras clave: Perfil Docente; Educación Intercultural; Derechos Humanos; Convivencia Justa.

Recibido 14-10-2022 – Aceptado 07-01-2023

Abstract

The research has the purpose of analyzing the profile of the teacher in the face of the challenges of the defense of human rights and intercultural education. It is a bibliographical study of a diachronic nature from the deductive rationalist approach. It confronts the developmentalist pedagogies that validate the segregationist ideology present even in Latin American societies; promotes learning as a correlate of ethical recognition capable of forming worthy societies. Therefore, the validation of alternative cultures, tolerance and respect provide the meetings capable of containing contemporary social crises; in the space of tolerance and solidarity weave coexistences as an authorization of collective well-being.

Keywords: Teaching Profile; Intercultural Education; Human rights; Fair Coexistence.

Introducción

La violencia parece ser una característica que acompaña todas las sociedades humanas; la historia está llena de sucesos violentos de todo tipo. Estas agresividades comparten el propósito de desposeer a unos para favorecer a otros. Frente al hecho, se estaría tentado a afirmar que el hombre no es más que un violento primate con la necesidad de poseer; que se sirve de la fuerza con la finalidad de aumentar las posesiones.

Pero esta afirmación deja en indefensión ética a la especie; más allá, destaca únicamente la condición violenta sin considerar que brindar solidaridad y compasión es característica humana. Quiere decir que definir a las sociedades únicamente por la persistencia de sus agresividades significa una reducción nihilista que a su vez, justifica la violencia; pues desautoriza todas las estrategias y procedimientos susceptibles de disminuir la agresividad.

Las sociedades no están apriorísticamente determinadas por la agresividad. Imagine una colectividad que únicamente sucede en ella la violencia; irremediamente desaparecería ante las pujanzas de los desencuentros. Por lo contrario, las colectividades tienden a permanecer en el tiempo; de eso da cuenta la realidad. Es decir, los seres humanos ameritan disponer solidaridad y compasión para que la convivencia sea posible. La sobrevivencia de las sociedades implica manifestar cuidado, solidaridad y compasión. Se repite, caso contrario, la sociedad violenta deja de existir debido a la desmesura de sus agresividades.

Ahora bien, se aprende la agresividad, claro está; pero, también se asimila la mejor disposición, solidaridad y compasión. Seguidamente, las agresividades demostradas por las sociedades contemporáneas dan cuenta de los aprendizajes que provocan los desencuentros. Trata sobre aprendizajes que caracterizan las sociedades escindidas, separadas, de espalda, que pujan por la permanencia de la agresividad.

Es decir, la superación de los actuales desencuentros pasa por instruir en disposiciones éticas que desarticulan las agresividades como contención de los derechos humanos. Las mejores sociedades son habitables porque en ellas los seres humanos son capaces de desarrollar proyectos de vida donde la individualidad se expresa en la

colectividad; donde la suma de todos no desintegra la capacidad individual, a su vez, se articulan estrategias que detienen las violencias de pocos sobre otros.

La agresividad en la sociedad contemporánea es visiblemente racista, siempre que desvincula los mejores compromisos éticos en favor que la segregación humana. Sobre estas falencias éticas se organizan relaciones abiertamente agresivas por violar los derechos individuales, colectivos y ecológicos.

Esta investigación es bibliográfica y diacrónica, desde el enfoque racionalista deductivo; busca analizar el perfil docente en la educación intercultural con el propósito de reivindicar los derechos humanos. Se detiene la agresividad propia de las relaciones egoístas que el totalitarismo del mercado anima, por cristalizar relaciones sustentadas en la dignidad que la vida contiene. Así, la docencia crítica enfrenta la educación desarrollista por modelos plurales capaces de organizar convivencias habitables al ser justas.

Desarrollo

Desencuentros de la pedagogía desarrollista

Las muchas crisis de las sociedades se deben a la rapacidad manifiesta de la mundialización de modelos sociales basados en la competencia, el consumismo y el desconocimiento de la condición racional y sensitiva en los otros. Esta disposición social es acompañada por el modelo educativo desarrollista. Se enfatiza que, la sociedad de mercado impulsa la violencia al entablar relaciones humanas que tienen el propósito de transferir valor; en tanto, requiere emplear la fuerza productiva en beneficio de pocos.

El Estado, sujeto exclusivamente a las leyes del mercado, lejos está de ser el destino de la condición humana; trata sobre un determinado momento histórico superable cuando los seres humanos son capaces de reconocerse como seres que contienen dignidad. Es decir, el quiebre de la violencia que impulsan la competitividad como práctica pedagógica ocurre cuando se contienen los desencuentros que el desarrollismo impulsa; significa reconfigurar las relaciones humanas desde la solidaridad y la compasión; las relaciones técnicas desde la medida y corresponsabilidad.

La rapacidad de la pedagogía desarrollista es situacional, toda vez que caracteriza un estado social particular, específicamente racista; pues, clasifica y segrega seres humanos para que la separación en clases sociales sea el correlato de la división del trabajo. Se subraya la situación racista, clasista, machista y agresiva de modelos pedagógicos que benefician al mercado.

Es decir, claramente, la condición violenta es inherente e irreductible a la competencia como valor instruccional; ocurra esta en la sociedad colonial o la democracia liberal; toda vez que se trata de reconfiguraciones de las rapacidades frente a las pujanzas emancipadoras de las colectividades. Precisamente, las concepciones pedagógicas desarrollistas suceden en un momento específico, donde las relaciones sociales exigen la constitución del Estado como legislación de las relaciones desiguales de producción. Pero,

se trata de imbricaciones sociales modificables siempre que se subvierten las relaciones injustas por disposiciones equitativas; en esto la educación crítica es fundamental. Más aún, en este contexto, el educador tiene el rol de servir a las emancipaciones cuando es capaz de cancelar la competitividad como enfrentamiento humano; al reivindicar la condición solidaria implícita en la vida social.

Nuestro tiempo, a su vez, asiste a un campo antagónico que tiene como oponentes a la democracia liberal y a un populismo que se auto configura paulatinamente, en la medida de su novedad. Entre ambos median la conciencia de la crisis y la desafección del pueblo hacia la democracia misma. De ahí que podamos indicar que lo que está en crisis no es ya el gobierno de turno, sino la estructura misma del gobierno.¹

Es decir, detener la rapacidad que propicia modelos pedagógicos hegemónicos, solicita organizaciones educativas capaces de reivindicar la condición humana. En tanto, se trata de instrucción que se anima en la corresponsabilidad como principio ético que identifica los límites de lo posible. Es decir, la educación crítica sucede cuando los educadores son capaces de detener las pujanzas rapaces al hacer consciente a quien se educa de los compromisos que frente a otros posee. El educador, en la instrucción comprometida con la vida forma para convivir junto y para otros; donde el servicio a la otredad se convierte en la principal fortaleza de las sociedades libres.

El siglo XXI es la suma de una trayectoria histórica global; condiciona los espacios de la vida por medio de la colonialidad. En la actualidad, la globalización conecta diversas interpretaciones del mundo, pero que coinciden en el impacto sobre las actividades humanas, debido a fuerzas económicas, culturales, políticas, tecnológicas, que trascienden los espacios nacionales. Es un fenómeno planetario en el que convergen diversos actores que, mediante la libertad de factores económicos, desembocan en nuevas formas de dependencia a las grandes potencias extranjeras.²

Ahora bien, frente a los atentados contra la condición digna, la educación desarrollista impulsa el anonadamiento ético, aturdimientos morales que tienen una doble faz. Por un lado, requiere el desconocimiento de la condición humana en la otredad; por otro, la realización individual a través de la compra y consumo de objetos. Con el fin de promover esta turbación se convierte en contraeducación al suceder como propaganda alienante y entrenamiento consumista colectivo.

¹ CALDERÓN GONZÁLEZ, Jacinto H; SANTAMARÍA-VELASCO, Freddy. (2022). Pueblo, Poder, y Liderazgo: El Discurso Populista en Tiempos de Crisis. *Revista de Filosofía*. Universidad del Zulia. 39 (101)., pp. 155-173. Recuperado de: DOI: p. 164. <https://doi.org/10.5281/zenodo.6743220> en julio de 2022., p. 164.

² QUEZADA RONCAL, María Fernanda; VERTIZ AGUIRRE, Alejandro Gustavo; OBANDO-PERALTA, Ena Cecilia. (2022). De la Globalización Hegemónica Occidental a las Sociedades Sustentables: Desafíos para el Cambio Social. *Revista de Filosofía*. Universidad del Zulia. 39 (101)., pp. 174-185. Recuperado de: DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.6755173> en julio de 2022., p. 177.

Seguidamente, la ideología tradicional instauro en la consciencia colectiva una amplia serie de perturbaciones éticas. Los recursos pedagógicos, todos, son puestos al servicio de la reproducción de los *mitemas* que permiten la degradación humana. Por lo cual, sucede la ética de la competencia; más bien la contraética de la competitividad.

En un régimen de dominación de conciencias, en que los que más trabajan menos pueden decir su palabra, en que las inmensas multitudes ni siquiera tienen condiciones para trabajar, los dominadores mantienen el monopolio de la palabra, con que mistifican, masifican y dominan. En esa situación, los dominados, para decir su palabra, tienen que luchar para tomarla. Aprender a tomarla de los que la retienen y niegan a los demás, es un difícil pero imprescindible aprendizaje: es la “pedagogía del oprimido”.³

Para el docente, formado en la práctica educativa tradicional, el otro deja de ser humano cuando se le desconoce la capacidad sintiente, racional y cultural. Entonces, la otredad es considerada peligro a contener; los valores culturales, los derechos humanos se impiden para que la propia realización sea posible. Justifica la contención violenta por parte del Estado de las condiciones de vida que los otros son capaces de darse, para que la vigencia del bienestar de unos pocos sea posible. He ahí el carácter unicultural de la educación desarrollista. Destaca:

La conquista de América marcó el destino del continente, siendo un proceso de ocupación violenta que produjo el cambio demográfico, la esclavitud, la estratificación étnica y social y numerosos factores trágicos que condicionaron patrones coloniales sobre los habitantes de la región. En este proceso, se dio paso a la mano de obra esclava y a la explotación desmedida de los recursos naturales, que tuvo como consecuencia el empobrecimiento y el desequilibrio ecológico. Esto fue extendido a los siglos XVII al XIX, donde las colonias desarrollaron actividades económicas dictaminadas por los centros hegemónicos de poder. En este contexto, el poderío tecnológico y militar de Europa se hizo sentir, lo que permitió instaurar una hegemonía geopolítica, que justificó la colonización y control de las riquezas del planeta. De esta forma, Occidente se constituyó en una potencia moderno/colonial, cuya intervención perdura hasta el siglo XXI.⁴

Así, el otro es usado para la máxima producción de bienes y servicios como correlato de la acumulación de riquezas. Los valores culturales, la capacidad intelectual, la fuerza de trabajo son insertados en las máquinas de producción para que sean posibles las ganancias de pocos; en beneficio de esto se sirve la educación como impulso del desarrollismo.

El aturdimiento es acompañado por la parálisis colectiva que desarticula las emancipaciones cuando la máxima producción de bienes en lugar de significar abundancia

³ FREIRE, Paulo. (2017). *Pedagogía del Oprimido*. Herder & Herder. New York., p. 17.

⁴ QUEZADA RONCAL, María Fernanda; VERTIZ AGUIRRE, Alejandro Gustavo; OBANDO-PERALTA, Ena Cecilia. (2022). De la Globalización Hegemónica Occidental a las Sociedades Sustentables: Desafíos para el Cambio Social. *Revista de Filosofía*. Universidad del Zulia. 39 (101)., pp. 174-185. Recuperado de: DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.6755173> en julio de 2022., p. 177.

material para las sociedades, la pauperiza. Siendo la pobreza expresión de la rapacidad cuando la especulación financiera sustituye en valor de uso de las mercancías. Es decir, cuando la mercadería sirve para aumentar el extractivismo y la sobreexplotación del trabajo.

Entonces, las sociedades escindidas de sí son incapaces de reaccionar a la violación de los derechos humanos; contrario, se disponen a insertarse en el aparato de producción como validación propia. Esto, desautoriza la movilización social en beneficio de los silencios que consienten las injusticias.

Dictamos ideas. No cambiamos ideas. Dictamos clases. No debatimos o discutimos temas. Trabajamos sobre el educando. No trabajamos con él. Le imponemos un orden que él no comparte, al cual sólo se acomoda. No le ofrecemos medios para pensar auténticamente, porque al recibir las fórmulas dadas simplemente las guarda. No las incorpora, porque la incorporación es el resultado de la búsqueda de algo que exige, de quien lo intenta, un esfuerzo de recreación y estudio. Exige reinención.⁵

En este contexto, se evidencia la otra cara del aturdimiento ético, la educación como entrenamiento que dispone los cuerpos para la reproducción de los rituales que mantienen las situaciones de deshumanización. Evidentemente, trata con instrucciones que desestiman la corresponsabilidad y la medida como mejores disposiciones colectivas.

Más bien, las estrategias pedagógicas instauran los *mitemas* que amerita la degradación humana. La ideología desarrollista acredita el bienestar social a partir del aumento de la producción de bienes y servicios. La máxima producción de mercancías se convierte en el único prerrequisito que sustenta el bienestar social. Es decir, las presentes crisis se superan a través de la implantación de mayores y mejores técnicas de producción de bienes. En este contexto se prefiguran pedagogías prontas a educar como entrenamiento para el trabajo al habilitar, únicamente en las competencias que mantienen activa las cadenas de producción.

Representa esto la mayor falencia de las ideologías desarrollistas contemporáneas; pues, las crisis son producto de estructuras de producción que desestiman los límites que a las técnicas les son posibles. En tanto, la degradación de los nichos ecológicos y las convivencias humanas son el resultado de organizaciones de producción que desestiman la medida.

El dogmatismo desarrollista pretende contener las crisis que provoca ahondando en las desacertadas estrategias; esto es clara expresión de la enajenación que la propaganda alienante instaura. Por consiguiente, la instrucción de sirve de los mecanismos ideológicos que pretenden el mayor desarrollo y bienestar social bajo el amparo de profundizar las actuales relaciones de poder; siempre que se desautoriza pensar, reflexionar, evaluar las situaciones humanas y ecológicas que provocan la producción.

⁵ FREIRE, Paulo. (2018). *La Educación como Práctica de la Liberación*. Siglo Veintiuno editores, s.a. Madrid. España., p. 93.

Entonces, las limitaciones docentes en los modelos pedagógicos desarrollistas estriban en impulsar procedimientos que validan la transferencia de valor a pocas manos; de ahí la razón por la cual desestiman reflexionar las situaciones de producción, siempre que estos análisis dejan ver las inequidades inherentes a ellas. Por lo cual, instauran aprendizajes que se circunscriben en preparar los técnicos que mantienen en funcionamiento de las máquinas de producción.

La valía técnica por encima de la capacidad reflexiva y ética de las comunidades legitima la venta de los recursos naturales, la degradación de las relaciones humanas en beneficio del acúmulo de riquezas. De ahí el impulso por el placer hedonista que el consumo incesante de mercancía provoca en las consciencias enajenadas por modelos pedagógicos que promueven la condición acrítica. En este sentido, además de preparar para el trabajo mecánico, la educación desarrollista incita al consumo como realización de sí.

Se trata de pedagogías incapaces de enseñar a convivir; por tanto, inhabilitan los diálogos interculturales, cuando impiden la humildad, la solidaridad, la conmiseración, la escucha, la tolerancia como servicio para las correctas coexistencias. Subraya que para Freire: “Enseñar exige humildad, tolerancia y lucha en defensa de los derechos de los educadores.”⁶ En vez de estos valores, los docentes insisten en el trabajo acrítico repetido, la docilidad para seguir las órdenes, el ahorro como contención de sí, el empleo del crédito para autorizar la especulación, la venta de sí como mercancía para comprar las otras mercaderías que la propagan publicita. Ante esto Freire insiste que enseñar exige la aprehensión de la realidad:

Nuestra capacidad de aprender, de donde viene la de enseñar, sugiere, o, más bien que eso, implica nuestra habilidad de aprender la sustantividad del objeto aprendido. La memorización mecánica del perfil del objeto no es un verdadero aprendizaje del objeto o del conocimiento. En este caso, el aprendiz funciona mucho más como paciente de la transferencia del objeto o contenido que como sujeto crítico, epistemológicamente curioso, que construye el conocimiento del objeto o participa de su construcción.⁷

En tanto, la legitimación de sí lejos está de acontecer a través del reconocimiento como seres humanos de las colectividades; al insistir en la propia valía traducida en la capacidad de compra. El consumo de bienes necesarios para llevar modos de vida dignos es suplantado por la necesidad neurótica de comprar constantemente para validarse a sí.

Sucede, entonces, la valía de sí en cuanto demostración del poder de consumo. Las cosas, los objetos, las mercaderías son las estrategias y los medios para demostrar el éxito antes otros. La suma de individuos que pretenden valerse a través de la exhibición de objetos, caracteriza colectividades separadas que son incapaces de detener las violaciones a los derechos humanos que las sociedades actuales reproducen. Se trata del desarme de la capacidad crítica colectiva en favor de la rapacidad egoísta. Por lo cual, la superación de estas falencias colectivas e individuales pasa, necesariamente, por la implementación de

⁶ FREIRE, Paulo. (1997). *Pedagogía de la Autonomía*. Siglo Veintiuno editores. México., p. 65.

⁷ *Ibid.*, p. 67,68.

pedagogías mucho más humanizantes, humanas, interculturales; implementadas por docentes comprometidos con el bienestar de las sociedades.

Perfil docente en la educación intercultural

Las virtudes que la educación intercultural posee se cimentan en el reconocimiento de la condición humana en la otredad. Desde esta habilidad los docentes son capaces de disponer modelos de instrucción críticos de la realidad que los seres humanos en común construyen. Es decir, se promueven instrucciones que articulan acciones éticas; se reconoce la mesura, la corresponsabilidad como impulso de la tolerancia, respecto, compasión y solidaridad. Por lo cual, los educadores reconocen los límites de lo técnicamente posible al legitimar las prácticas sociales al amparo de reproducir la condición digna.

La educación crítica enseña a producir bienes y servicios, por supuesto; pero no desarticula la ética de las prácticas sociales. Entonces, capaz de reflexionar éticamente las relaciones de producción, identifica los haberes que vulneran la condición digna; desde este punto de enunciación se sirve de la capacidad reflexiva para normalizar las relaciones sociales. Por tanto, es importante considerar lo mencionado por Osorio:

El valor pedagógico de la educación popular está en su capacidad de provocar el desarrollo de los conocimientos y las capacidades que permiten a cada individuo abordar la comprensión de la realidad compleja en que vive y deliberar sobre los modos de intervenir sobre ella. Estos modos de intervención son cualidades que se desarrollan en el individuo a través del contraste crítico y reflexivo con el mundo de los objetos, sentimientos e ideas y requieren traducirse en principios de procedimientos para orientar y configurar la práctica educativa.⁸

Por lo cual, la principal habilidad de la pedagogía intercultural reside en instruir los deberes que cada ser humano a otros debe. A continuación, la instrucción acontece cuando junto y para otros se enseña a vivir.

El hombre sólo se expresa convenientemente cuando colabora con todos en la construcción del mundo común; sólo se humaniza en el proceso dialógico de la humanización del mundo.⁹

Al ser la rapacidad una disposición aprendida, la solidaridad es también susceptible de instruirse. Sobre este reconocimiento epistémico se modelan pedagogías críticas que, en primer lugar, enseñan a convivir éticamente; seguida de la preparación técnica, condicionando las acciones a la capacidad de evidenciar equidad.

He ahí una de las tareas de la educación democrática y popular, de la *Pedagogía de la Esperanza*: posibilitar en las clases populares el desarrollo

⁸ OSORIO, José. (1993) ¿Qué Pedagogía Crítica? La Piragua, *Revista Latinoamericana de Educación Política*. Concejo de Educación de Adultos de América latina. N°7. 2^{do} Semestre., pp. 4-5.

⁹ FREIRE, Paulo. (2017). *Pedagogía del Oprimido*. Herder & Herder. New York., p. 14.

de su lenguaje, nunca por el parloteo autoritario y sectario de los “educadores”, de su lenguaje que, emergiendo de su realidad y volviéndose hacia ella, perfila las conjeturas, los diseños, las anticipaciones del mundo nuevo. Ésta es una de las cuestiones centrales de la educación popular: la del lenguaje como camino de invención de la ciudadanía.¹⁰

La educación enajenante deja en indefensión a las sociedades ante las estrategias de producción. Entonces, educar crítica e interculturalmente coordina las acciones sociales capaces de contener la rapacidad en beneficio de la convivencia como vigencia de la justicia. Así, la máquina de producción, como legislación de las prácticas sociales es desplazada por la condición digna. En la subversión de condiciones de convivencia injustas, reside lo que para Freire es la educación como alegría y esperanza:

Hay una relación entre la alegría necesaria para la actividad educativa y la esperanza. La esperanza de que profesor y alumnos podemos juntos aprender, enseñar, inquietarnos, producir y juntos igualmente resistir a los obstáculos que se oponen a nuestra alegría. En verdad, desde el punto de vista de la naturaleza humana, la esperanza forma parte de la naturaleza humana.¹¹

Entonces, el docente enseña a hablar, claro está; porque instruye para escuchar, atender los valores culturales que los otros portan. Justamente, en las competencias dialógicas suceden los reconocimientos de la condición humana capaz de detener la rapacidad de las sociedades racistas. Freire anota que enseñar exige respeto a la autonomía del ser educado:

Otro saber necesario a la práctica educativa..., es el que se refiere al respeto debido a la autonomía del ser del educando. Del niño, joven o adulto. Como educador, debo estar constantemente alerta con relación a este respeto, que implica igualmente el que debo tener por mí mismo. No está de más repetir una afirmación hecha varias veces a lo largo de este texto -el inacabamiento de que nos hicimos conscientes no hizo seres éticos-.¹²

Al validar la autorización de los mundos que los otros habitan frente a la legitimidad de la propia cultura, son posibles los diálogos interculturales. Este haber muy lejos está de suceder de manera espontánea como los dogmáticos del mercado afirman; acontece única y exclusivamente bajo el amparo de docentes que insisten en la validación humana de la otredad.

Desestructura los salones de clases acomodados en filas, con las mimas disposiciones, precisiones y repeticiones de las fábricas. El educador deja de ser el capataz de la producción

¹⁰ FREIRE, Paulo. (2015). *Pedagogía de la Esperanza*. Siglo Veintiuno editores., p. 59.

¹¹ FREIRE, Paulo. (1997). *Pedagogía de la Autonomía*. Siglo Veintiuno editores. México.,70.

¹² Ibid., p. 58.

de mercancías para convertirse en el facilitador de los aprendizajes al criticar la realidad que junto a otros se construye; disposición pedagógica que remite mayor dignidad, cuando los aprendizajes suceden en el encuentro solidario entre los seres humanos. Freire Escribe:

La tarea de la educadora o del educador sería demasiado fácil si se redujera a la enseñanza de contenidos que ni siquiera necesitarían ser manejados y “transmitidos” en forma aséptica, porque en cuanto contenidos de una ciencia neutra serían asépticos en sí. En ese caso el educador no tendría por qué preocuparse o esforzarse, por lo menos, por ser docente, ético, a no ser con respecto a su capacitación. Sujeto de una práctica neutra, no tendría otra cosa que hacer que “transferir conocimiento” igualmente neutro.¹³

Ahora, en la educación como crítica colectiva, los pupitres se organizan en derredor, donde el protagonista deja de ser la inamovilidad del saber prefigurado. Las palabras que se intercambian organizan los aprendizajes como evento colectivo. En estas ordenaciones pedagógicas, las verdades dejan de estar sacralizadas ante los acuerdos que permiten la convivencia. Por supuesto, se deroga la figura docente que propia los silencios ante las verdades sacralizadas; en vez, los acuerdos consienten el acomodo dignificante de la convivencia.

Leer el mundo es un acto anterior a la lectura de la palabra. La enseñanza de la lectura y de la escritura de la palabra a la que falte el ejercicio crítico de la lectura y la relectura del mundo es científica, política y pedagógicamente manca.¹⁴

Las condiciones de vida son maleables, cambiantes, cuando las colectividades son capaces de reflexionar en común las relaciones sociales y de producción. Por lo cual: “Enseñar exige la convicción de que el cambio es posible.”¹⁵ Seguidamente, suceden las acciones que desaprueban las injusticias por las equidades que las emancipaciones impulsan. Sobre la validación de la capacidad de modificar las condiciones de vida injustas, Freire resalta la condición humana inacabada:

No puedo percibirme como una presencia en el mundo y al mismo tiempo explicarla como resultado de operaciones absolutamente ajenas a mí. En este caso, lo que hago es renunciar a la responsabilidad ética, histórica, política y social a que nos compromete la promoción del soporte del mundo. Renuncio a participar en el cumplimiento de la vocación ontológica de intervenir en el mundo. El hecho de percibirme en el mundo, con el mundo y con los otros, me pone en una posición ante el mundo que no es de la de quien nada tiene que ver con él.¹⁶

¹³ FREIRE, Paulo. (2015). *Pedagogía de la Esperanza*. Siglo Veintiuno editores., p. 101.

¹⁴ *Ibid.*, p. 102.

¹⁵ FREIRE, Paulo. (1997). *Pedagogía de la Autonomía*. Siglo Veintiuno editores. México., p. 74.

¹⁶ *Ibid.*, p. 53.

La educación crítica enseña a convivir como capacitación para estructurar organizaciones sociales justas. Las fábricas dejan de legislar las relaciones sociales toda vez que la ética sirve los diálogos que provocan los encuentros humanos.

Los basamentos epistémicos de la educación intercultural lejos están de tratarse de persistencias ingenuas, como insisten los nihilismos contemporáneos, siempre que se reconoce la condición endeble de las disposiciones del mercado. Pues, un sistema que permanentemente tiene que afirmarse a través de la propagación de la ideología enajenante junto al ejercicio de la violencia, denuncia su debilidad.

La ingenuidad es esperar que los fascismos contemporáneos enuncien pedagogías a favor de la emancipación. Entonces, la educación intercultural como práctica crítica sucede como emancipación desde abajo hacia arriba, solicita la consciencia y el compromiso social del educador para servirse de su oficio para provocar libertad. Porque la emancipación sucede siempre como expresión, pujanza y fuerza desde abajo hacia arriba.

Por eso, más allá de la conciencia social por parte de la democracia liberal se solicita la disposición ética del educador capaz de servir a la emancipación colectiva. Entonces, el salón de clase reproduce la pujanza emancipadora cuando el docente se compromete con las condiciones sociales que con otros es capaz de construir; de ahí la importancia de considerar la emancipación como acción de los sujetos que se liberan al reconocer la condición digna que con otros comparten.

Si las relaciones rapaces suceden desde la presión del Estado hacia las colectividades, la libertad solicita la subversión desde abajo hacia arriba. En este contexto, el salón de clase se configura como lugar para la emancipación cuando se desautorizan las pedagogías desarrollistas por la instrucción para la libertad. Esta se propone educar para que cada individuo sea capaz de reconocer la condición humana en el otro; por consiguiente, la emancipación sucede en el seno colectivo como corte de la ideología egoísta.

Al reconocer la imposibilidad de instaurar relaciones humanas injustas cuando las sociedades están conformadas por individuos comprometidos éticamente, la educación crítica instruye las consciencias en la pertinencia ética hacia los otros. Sobre esta fortaleza se disponen las sociedades de igual modo que los salones de clase.

El círculo caracteriza la sociedad en emancipación porque confronta las razones humanas en situación igual, siempre que se validan en similares condiciones los muchos aportes que las culturas ofrecen. Entonces, desde cara a cara se ofrecen las reflexiones, las sensaciones y sentimientos en beneficio de confluir interculturalmente; desde esta habilidad conformar las estrategias que admiten convivir.

Por supuesto, enfrenta y deroga las relaciones verticales de poder basadas en la imposición y el silencio acrítico. Trata con educación que no enseña a copiar y memorizar; repetir incesantemente las operaciones y precisiones que las máquinas de producción solicitan. Más bien, es instrucción que capacita las competencias que permiten escuchar,

atender las dimensiones culturales que la otredad ofrece. Justamente, las habilidades dialógicas significan la principal fortaleza de la educación capaz de hacer pensar críticamente las condiciones de vida que se comparten. Destaca el señalamiento de la UNESCO:

La elección de la competencia como principio organizador del curriculum es una forma de trasladar la vida real al aula. Se trata, por tanto, de dejar atrás la idea de que el curriculum se lleva a cabo cuando los estudiantes reproducen el conocimiento teórico y memorizan hechos (el enfoque convencional que se basa en el conocimiento).¹⁷

Es educación que problematiza la realidad porque evalúa constantemente las condiciones de vida que con otros se comparten. Enfrenta las imposiciones por escuchas dialógicas y tolerancias capaces de conformar espacios comunes. Es educación que instruye, visiblemente, durante el encuentro humano.

Por supuesto, la pedagogía intercultural educa sobre las precisiones de la condición fáctica de la existencia, ciertamente prepara para trabajar; pero, evaluando, pensando, reflexionando las acciones a través de las cuales el trabajo acontece. Pues, al desconsiderar la máxima producción de bienes y servicios desatendiendo los límites de lo técnicamente posible se deroga la rapacidad de las sociedades contemporáneas.

Desde esta posibilidad enfrenta los modelos sociopolíticos que supeditan las condiciones de vida a la capacidad de reproducir mercancías como correlato de la libertad. Atiende que la máxima producción actual de bienes se acompaña de la pauperización de las formas de vida; desde esta habilidad conforma política como suceso ético.

La educación intercultural sucede en los correlatos de las emancipaciones actuales al disponer la instrucción para el reconocimiento solidario. A partir de esta habilidad se legitiman las series de procesos técnicos capaces de producir bienes y servicios como sustento material de las mejores condiciones de convivencia.

Más allá, conoce que el bienestar lejos está de circunscribirse a la cuantía de mercaderías; entonces, aboga por conformar producción material en cuanto ejercicio de las habilidades éticas que las sociedades justas ameritan. Desde esta pertenencia es posible coordinar sociedades emancipadas; se subraya, al disponer los bienes materiales para la subsistencia digna cuando los seres humanos son capaces de ofrecer compasión como acertada habilidad social.

¹⁷ JONNAERT, Philippe; BARRETTE, Johanne; MASCIOTRA, Domenico; YAYA, Mane. (2008). La Competencia como Organizadora de los Programas de Formación: hacia un desempeño competente Profesorado. *Revista de Currículo y Formación de Profesorado*, Universidad de Granada Granada, España.12(3)., pp. 1-32., p. 17.

Consideraciones finales

Las rapacidades de las sociedades contemporáneas ofrecen las contrarrazones del modelo civilizatorio caduco; pues, al supeditar las condiciones humanas y ecológicas a la máxima producción de bienes y servicio configura relaciones egoístas. Las crisis son producto de los desencuentros de individuos entrenados para reconocerse en la máxima producción de mercaderías, en el consumo de estas.

Hemos de tener en cuenta que esta construcción es posible merced a lo que hemos denominado crisis. Se puede hablar de crisis porque esta, ya está en el aire, en las prácticas sociales; las evidencias y los discursos hablan de ella. Por este motivo, la crisis ahora puede diversificarse: crisis de las instituciones, crisis económica, crisis política, crisis educativa, o crisis de crisis, si se prefiere. El momento de la crisis sitúa a los ciudadanos en un marco especial en el que se atreven a demandar elementos que consideran necesarios para poder alcanzar sus metas personales o particulares.¹⁸

Esta pujanza impide la expresión de las disposiciones éticas porque desautoriza el reconocimiento de la condición humana en los otros. Pues, es de esperarse que las muchas falencias de las sociedades consumistas se cimenten en la reproducción de los *mitemas* que validan la sobrexplotación laboral.

El aparato ideológico del Estado hegemónico impulsa la devaluación humana como incapacidad ética social. La propaganda al ocupar el lugar de construcción de los saberes deroga la capacidad de reconocer la condición racional y sensitiva en los otros. Se trata de la presentación de sociedades racistas que al invalidar el reconociendo humano deroga la libertad en beneficio de las imposiciones mercantiles.

Es decir, las sociedades contemporáneas se sirven de la educación y la comunicación de masas para aturdir las colectividades al repetir incesantemente la ideología egoísta. Entonces, se atestigua la instrucción como preparación para el trabajo acrítico, la obediencia y la estulticia de la ufanía consumista.

Ante esto, la educación intercultural es emancipadora porque habilita las competencias dialógicas que permiten el reconocimiento de la condición digna humana. Esta fortaleza ética estructura educación crítica de la realidad que junto a otros se construye. En estos escenarios el docente es facilitador de las emancipaciones al servir la educación como estructura que contiene las intenciones del mercado rapaz al impulsar la vida como servicio solidario hacia sí y los otros. Es importante atender a Freire:

Como profesor crítico, yo soy un “aventurero” responsable, predispuesto al cambio, a la aceptación de lo diferente. Nada de lo que experimenté en mi vivencia docente debe necesariamente repetirse. Repito, sin embargo, como inevitable, la inmunidad de mí mismo radical, delante de los otros y del

¹⁸ CALDERÓN GONZÁLEZ, Jacinto H; SANTAMARÍA-VELASCO, Freddy. (2022). Pueblo, Poder, y Liderazgo: El Discurso Populista en Tiempos de Crisis. *Revista de Filosofía*. Universidad del Zulia. 39 (101)., pp. 155-173. Recuperado de: DOI: p. 164. <https://doi.org/10.5281/zenodo.6743220> en julio de 2022., p. 165.

mundo. Mi inmunidad ante los otros y ante el mundo mismo es la manera radical en que me experimento como ser cultural, histórico, inacabado y consciente del inacabamiento.¹⁹

Las competencias dialógicas que la educación intercultural promueve desautorizan modelos pedagógicos basados en la copia y memorización de contenido técnico por aprendizajes humanizantes en cuanto habilidades para hablar, descurtir, atender las palabras y formas de vida que los otros expresan. La autorización de los modos de vida alternantes como permiso para expresar las propias formas de existencia. Estas habilidades se relacionan con el buen juicio como característica del educador crítico; del cual Freire dice:

La vigilancia del buen juicio tiene una importancia enorme en la evaluación que, a cada instante, debo hacer de mi práctica. Antes, por ejemplo, de cualquier reflexión más detenida y rigurosa, es mi juicio el que me indica ser tan negativo, desde el punto de vista de mi tarea docente, el formalismo insensible que me hace rechazar el trabajo de un alumno porque está fuera de plazo, a pesar de las explicaciones convincentes del alumno, como el menosprecio pleno por los principios regulares de la entrega de trabajo.²⁰

En tanto, deroga las imposiciones de los neocolonialismos por la fusión de horizontes culturales; siempre que los derechos humanos se manifiestan durante los reconocimientos éticos. Por lo cual, trata con pedagogías basadas en la experiencia, la acción y la convivencia. Desautoriza la sacralización de la técnica por las habilidades ética que los seres humanos son capaces de ofrecerse. Apunta Freire:

No puedo comprender a los hombres y a las mujeres más que simplemente viviendo, histórica, cultural y socialmente *existiendo*, como seres que hacen su “camino” y que, al hacerlo, se exponen y se entregan a ese camino que están haciendo y que a la vez los rehace a ellos también.²¹

Por esto, es instrucción que acontece durante la convivencia, al supeditar las acciones para producir bienes y servicios a la organización de sociedades equitativas. Entonces, la producción ofrece los sustratos materiales a emplear en favor de la justicia como bien común. Sucede como movimiento emancipador desde abajo hacia arriba cuando los seres humanos son capaces de reconocer la dignidad inherente a la vida. En este contexto, se insiste, educar en competencias dialógica habilita las emancipaciones. Debe considerarse que para la UNESCO:

La competencia puede emplearse como principio organizador del currículum. En un currículum orientado por competencias, el perfil de un educando al finalizar su educación escolar sirve para especificar los tipos de

¹⁹ FREIRE, Paulo. (1997). *Pedagogía de la Autonomía*. Siglo Veintiuno editores. México., pp. 49-50.

²⁰ Ibid., p. 60.

²¹ FREIRE, Paulo. (2015). *Pedagogía de la Esperanza*. Siglo veintiuno editores., p. 123.

situaciones que los estudiantes tienen que ser capaces de resolver de forma eficaz al final de su educación. Dependiendo del tipo de formación, estos prototipos de situaciones se identifican bien como pertenecientes a la vida real, como relacionadas con el mundo del trabajo o dentro de la lógica interna de la disciplina en cuestión.²²

Ante la exigencia, las habilidades dialógicas desautorizan los desencuentros racistas que impulsan la separación de clase como relato que acompaña la división del trabajo. Impulsan emancipación porque propician la redistribución de los medios y formas de producción, junto al ejercicio legislativo de las comunidades. Contra los desencuentros que repiten la instrucción enajenante se promueve el reconocimiento ético al validar la disposición solidaria colectiva; suceso y justificación de la libertad.

²² UNESCO. (2021). *Hay que Educar por Competencias*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). Recuperado de: <https://competenciasdelsiglo21.com/onu-unesco-educar-competencias/> en septiembre de 2022.



REVISTA DE FILOSOFÍA

Nº 103 – 2023 - 1 ENERO - MARZO

*Esta revista fue editada en formato digital y publicada en febrero de 2023,
por el Fondo Editorial Serbiluz, Universidad del Zulia. Maracaibo-
Venezuela*

www.luz.edu.ve www.serbi.luz.edu.ve
www.produccioncientificaluz.org