Alex Sánchez Huarcaya
Lileya Manrique Villavicencio
Miguel Alejandro Barreto Cruz
Juares da Silva Thiesen
Ana Clédina Rodrigues Gomes
Artur J. R. Vitorino

PEDAGOGÍA DE LA TRASCENDENCIA

Posibilidades de una Nueva Educación Latinoamericana que Aprende, Socializa, Humaniza y Trasciende

EDITORA
ILUSTRAÇÃO

Alex Sánchez Huarcaya
Lileya Manrique Villavicencio
Miguel Alejandro Barreto Cruz
Juares da Silva Thiesen
Ana Clédina Rodrigues Gomes
Artur J. R. Vitorino

PEDAGOGÍA DE LA TRASCENDENCIA

Posibilidades de una Nueva Educación Latinoamericana que Aprende, Socializa, Humaniza y Trasciende

Editora Ilustração
Santo Ângelo – Brasil
2026

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

Editor-gerente: Fábio César Junges
Capa: Editora Ilustração
Esta obra ha sido sometida a un proceso de evaluación
por pares académicos bajo la modalidad de doble ciego

CATALOGAÇÃO NA FONTE

P371 Pedagogía de la trascendencia [recurso eletrônico] : possibilidades de uma nueva educación latinoamericana que aprende, socializa, humaniza y trasciende / Alex Sánchez Huarcaya ... [et al.]. - Santo Ângelo : Ilustração, 2026.
165 p. : il.

ISBN 978-65-6135-347-2
DOI 10.46550/978-65-6135-347-2

1. Educación. 2. Pedagogía de la trascendencia. I. Sánchez

CDU: 37

Responsável pela catalogação: Fernanda Ribeiro Paz - CRB 10/ 1720

E-mail: eilustracao@gmail.com

www.editorailustracao.com.br

Conselho Editorial

EDITORA
ILUSTRAÇÃO

Dr. Adair Adams	IFRS, Vacaria, RS, Brasil
Dra. Adriana Maria Andreis	UFFS, Chapecó, SC, Brasil
Dra. Adriana Mattar Maamari	UFSCAR, São Carlos, SP, Brasil
Dra. Berenice Beatriz Rossner Wbatuba	URI, Santo Ângelo, RS, Brasil
Dr. Clemente Herrero Fabregat	UAM, Madri, Espanha
Dr. Daniel Vindas Sánches	UNA, San Jose, Costa Rica
Dra. Denise Tatiane Girardon dos Santos	UNICRUZ, Cruz Alta, RS, Brasil
Dr. Domingos Benedetti Rodrigues	UNICRUZ, Cruz Alta, RS, Brasil
Dr. Douglas Verbicaro Soares	UFRR, Boa Vista, RR, Brasil
Dr. Edemar Rotta	UFFS, Cerro Largo, RS, Brasil
Dr. Edivaldo José Bortoleto	UNOCHAPECÓ, Chapecó, SC, Brasil
Dr. Evaldo Becker	UFS, São Cristóvão, SE, Brasil
Dr. Glaucio Bezerra Brandão	UFRN, Natal, RN, Brasil
Dr. Gonzalo Salerno	UNCA, Catamarca, Argentina
Dr. Jenerton Arlan Schütz	UCB, Brasília, DF, Brasil
Dr. Héctor V. Castanheda Midence	USAC, Guatemala
Dr. José Pedro Boufleuer	UNIJUÍ, Ijuí, RS, Brasil
Dra. Keiciane C. Drehmer-Marques	UFSC, Florianópolis, SC, Brasil
Dr. Luiz Augusto Passos	UFMT, Cuiabá, MT, Brasil
Dra. Maria Cristina Leandro Ferreira	UFRGS, Porto Alegre, RS, Brasil
Dra. Neusa Maria John Scheid	URI, Santo Ângelo, RS, Brasil
Dra. Odete Maria de Oliveira	UNOCHAPECÓ, Chapecó, SC, Brasil
Dr. Rafael Vieira de Mello Lopes	UNICRUZ, Cruz Alta, RS, Brasil
Dr. Rivetla Edipo Araujo Cruz	UFPA, Belém, PA, Brasil
Dra. Rosângela Angelin	URI, Santo Ângelo, RS, Brasil
Dr. Roque Ismael da Costa Güllich	UFFS, Cerro Largo, RS, Brasil
Dr. Vantoir Roberto Brancher	IFFAR, Santa Maria, RS, Brasil

SUMÁRIO

PUNTO DE PARTIDA **11**

PRESENTACIÓN **13**
Gabriela de la Cruz Flores

APRESENTAÇÃO **17**
Gabriela de la Cruz Flores

INTRODUCCIÓN **21**
Alex Sánchez Huarcaya

INTRODUÇÃO **25**
Alex Sánchez Huarcaya

Capítulo 1 - FUNDAMENTOS DE LA PEDAGOGÍA DE LA TRASCENDENCIA **29**
Alex Sánchez Huarcaya

1.1 Hacia la pedagogía de la trascendencia 30
1.1.1 Trascendencia 30
1.1.2 Concepto de pedagogía de la trascendencia 35
1.2 Sentidos teóricos 38
1.2.1 Sentido humanista 38
1.2.2 Sentido social y cultural 43
1.2.3 Sentido crítico 45
1.3 Componentes de la pedagogía de la trascendencia 47
1.4 Formación integral humanista 53

Capítulo 2 - PRINCIPIO 1: APRENDER PARA HUMANIZAR..... 59
Lileya Manrique Villavicencio

2.1 Aprender desde la experiencia sensible y sintiente 60
2.1.1 Experi-mentar 61
2.1.2 Experi-sentir 64
2.1.3 Aprender desde las múltiples relaciones 66
2.2 Aprender con sentido de propósito 67
2.2.1 Aprender para cultivar sabiduría del ser 68
2.2.2 Algunas características del aprender para cultivar la sabiduría 69
2.2.3 Aprender para poner al servicio y colaborar 70
2.3 Aprender en comunidad.....71
2.4 Reflexiones del aprender como principio para la trascendencia 72

Capítulo 3 - PRINCIPIO 2: SOCIALIZAR 75
Miguel Alejandro Barreto Cruz

3.1 Fundamentos epistemológicos y pedagógicos de la socialización 76
3.2 La socialización como práctica de inclusión, empatía y compasión.....80
3.3 Actores del proceso de socialización y sus roles. 84
3.4 El docente: de transmisor a guía empático y agente de cambio 87
3.5 El estudiante: de receptor pasivo a un agente activo 88
3.6 El experto invitado y la comunidad académica: un agente de servicio.....89

Capítulo 4 - PRINCIPIO 3: HUMANIZAR 91
Juares da Silva Thiesen

4.1 Humanização: sentido primordial e inarredável da educação 91
4.2. Educabilidade: dimensão antropológica e teleológica do gênero humano.....95

4.3. Escola: território social e cultural da formação humana 97

4.4 Currículo: conexão da vida com o mundo da cultura..... 101

4.5 Sentidos de humanização como princípio da pedagogia da transcendência 103

Capítulo 5 - LA HUMANIZACIÓN PARA HUMANIZAR EN LA EDUCACIÓN 107

Ana Clédina Rodrigues Gomes

5.1 A educação e a formação de professores 111

5.2 A educação e a ação de humanizar para uma pedagogia da transcendência..... 118

5.3 Em síntese..... 121

Capítulo 6 - DESAFIOS E OPORTUNIDADES DA PEDAGOGIA DA TRANSCENDÊNCIA..... 123

Artur J. R. Vitorino

6.1 O que entendemos por pedagogia da transcendência..... 123

6.2 O mundo que desejamos para a pedagogia da transcendência..... 128

6.3 É possível uma pedagogia da transcendência nos sistemas escolares atuais? 131

6.4 Defendendo o que ainda não existe 134

EPÍLOGO..... 137

Mónica Manhey Moreno

EPÍLOGO..... 143

Mónica Manhey Moreno

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... 149

SOBRE LOS AUTORES 163

PUNTO DE PARTIDA

Nuestras experiencias, caminos, intercambios, reflexiones y propuestas, así como nuestros sueños, desafíos, tristezas y anhelos son la base de este libro.

Queremos dejar el conocer - actuar por el pensar - actuar, porque nos da elementos para atrevernos a repensar y proponer, pero desde una mirada coconstructiva.

Agradezco a los colegas por leer la metodología y aventurarse a escribir esta obra.

PRESENTACIÓN

> Poder mantener relaciones afectivas con personas y objetos distintos de nosotros mismos; poder amar a aquellos que nos aman y se preocupan por nosotros, y dolernos por su ausencia; en general, poder amar, penar, experimentar ansia, gratitud y enfado justificado. Poder vivir con y para los otros, reconocer y mostrar preocupación por otros seres humanos, participar en diversas formas de interacción social; ser capaz de imaginar la situación de otro.
>
> *Sobre las capacidades humanas básicas*
>
> Martha Nussbaum
> Las fronteras de la justicia. Consideraciones sobre la exclusión.

Leer un libro que de manera auténtica y comprometida recupera el sentido de la pedagogía es digno de celebrar. Más aún, cuando es una propuesta que nace en el seno de América Latina, fruto de la colaboración entre personas académicas convencidas de que es posible y necesario construir desde el campo de la pedagogía otras coordenadas más humanas, solidarias, afectivas y críticas que nos permitan habitar nuestra casa en común.

Vivimos tiempos de paradojas y contradicciones. Asechan los discursos de odio que ciegan la razón; la inmediatez y la cultura del *Like* minan nuestras interacciones; el mundo de las apariencias acoraza nuestras emociones y afectos; visiones instrumentales y reduccionistas en la formación de personas merman nuestra capacidad de dialogar y hacer comunidad e incluso, la propia academia ha sido presa de un capitalismo cognitivo voraz que premia la producción por encima del pensamiento crítico, la reflexión y el debate de las ideas. Todo ello, entra en tensión con la irrenunciable búsqueda de forjar sociedades más inclusivas, empáticas, justas y orientadas al desarrollo integral de las personas y de los entornos que les rodean. Es en esta tensión que la obra *Pedagogía de la trascendencia. Posibilidades de una nueva educación latinoamericana que aprende, socializa, humaniza y trasciende,* emerge y cobra valía pues posiciona alternativas para repensar el papel de la pedagogía, el sentido de la educación, el quehacer de las escuelas y el *habitus* del ser docente.

Fiel a pilares epistemológicos humanistas y críticos, la obra recupera aportes de grandes intelectuales en campos tan diversos como la filosofía, la psicología, la sociología, la economía y la pedagogía. En ese crisol de referentes, surge la Pedagogía de la Trascendencia, la cual se centra en la persona y en sus contextos de referencia, así como en el desarrollo de capacidades para dignificar la condición humana y transformar(se) basado en un profundo conocimiento y sensibilidad del ser y de los vínculos que forjamos con otros seres vivos y el planeta. Es en este planteamiento humanista y crítico que la obra discurre con un profundo compromiso encabezado por el doctor Alex Sánchez, coordinador de la obra y artífice de la metodología *aprender, socializar y humanizar* que atraviesa a la Pedagogía de la Trascendencia.

A través de seis capítulos, la obra recorre los fundamentos de la Pedagogía de la Trascendencia, sus principios clave —*aprender, socializar y humanizar*—, orientaciones prácticas para orquestar nuevos entramados e interacciones en el aula y las escuelas, así como posibles desafíos y oportunidades de la Pedagogía de la Trascendencia en nuestros territorios latinoamericanos.

La Pedagogía de la Trascendencia abreva de las pedagogías de la esperanza, de los afectos y de los cuidados. Entornos educativos latinoamericanos cruzados por la violencia, el narcotráfico, tejidos sociales erosionados por la desconfianza y la apatía, anhelan reivindicar el vínculo pedagógico, la educación para la paz, la libertad, el desarrollo ético-moral y la reconciliación. La *trascendencia* para la transformación personal siguiendo a los autores, implica bifurcaciones de alto calado: a) La *trascendencia emocional y afectiva*, basada en la empatía, las relaciones con otros, la tolerancia, la inteligencia emocional y, como eje transversal, el amor; b) La *trascendencia social y colectiva* se centra en promover la inclusión de todas y todos en sociedades armónicas que reconozcan a la alteridad c) La *trascendencia cognitiva e intelectual*, se basa en el pensamiento crítico y la resolución de problemas, la búsqueda de significados a través de la intersubjetividad y la comprensión de la espiritualidad. Todo ello, apunta a la formación de personas que encuentran en la educación una vía para la autorrealización, el bienestar y el crecimiento humano, que trasciende las aulas y da sentido a la existencia.

Esta aproximación irrumpe ante modelos escolares estandarizados y reconoce en la diferencia un capital único para el pensamiento divergente. Ante ello, los centros escolares, la lógica del currículo y la

gramática escolar, adquieren otros ritmos y reviven cuestionamientos básicos, sobre el sentido de la educación, la vocación docente, nuestros supuestos y metodologías, el valor de la comunidad y la construcción de futuros compartidos. La Pedagogía de la Trascendencia nos invita a actuar bajo enfoques interdisciplinarios, cooperativos, democráticos, reflexivos y profundamente conectados con las familias y las comunidades.

Una pedagogía de la trascendencia desde y para América Latina abriga nuevos bríos y renueva la esperanza por otras alternativas que florecen en nuestros territorios.

Gabriela de la Cruz Flores
Directora del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación
Universidad Nacional Autónoma de México

APRESENTAÇÃO

> Poder manter relações afetivas com pessoas e objetos diferentes de nós mesmos; poder amar aqueles que nos amam e se preocupam conosco, e sentir dor com a sua ausência; em geral, poder amar, sofrer, sentir ansiedade, gratidão e raiva justificada.
> Poder viver com e para os outros, reconhecer e demonstrar preocupação pelos outros seres humanos, participar de diversas formas de interação social; ser capaz de imaginar a situação do outro.
>
> *Sobre as capacidades humanas básicas*
>
> Martha Nussbaum
> As fronteiras da justiça. Considerações sobre a exclusão.

Ler um livro que, de forma autêntica e comprometida, resgata o sentido da pedagogia é digno de celebração. Ainda mais quando se trata de uma proposta que surge no seio da América Latina, fruto da colaboração entre pessoas acadêmicas convencidas de que é possível e necessário construir, a partir do campo da pedagogia, outras coordenadas mais humanas, solidárias, afetivas e críticas que nos permitam habitar nossa casa comum.

Vivemos tempos de paradoxos e contradições. Nos assombram os discursos de ódio que cegam a razão; o imediatismo e a cultura do Like minam nossas interações; o mundo das aparências blindou nossas emoções e afetos; visões instrumentais e reducionistas na formação das pessoas prejudicam nossa capacidade de dialogar e construir uma comunidade, e inclusive o próprio meio acadêmico foi vítima de um capitalismo cognitivo voraz que valoriza a produção acima do pensamento crítico, da reflexão e do debate de ideias. Tudo isso entra em tensão com a busca inalienável de construir sociedades mais inclusivas, empáticas, justas e voltadas para o desenvolvimento integral das pessoas e dos ambientes que as cercam. É nessa tensão que a obra *Pedagogia da transcendência. Possibilidades de uma nova educação latino-americana que aprende, socializa, humaniza e transcende* surge e ganha valor, pois apresenta alternativas para repensar o papel da pedagogia, o sentido da educação, a atuação das escolas e o habitus do ser docente.

Fiel aos pilares epistemológicos humanistas e críticos, a obra recupera contribuições de grandes intelectuais em áreas tão diversas quanto a filosofia, a psicologia, a sociologia, a economia e a pedagogia. Nesse crisol de referências, surge a Pedagogia da Transcendência, que se concentra na pessoa e em seus contextos de referência, bem como no desenvolvimento de capacidades para dignificar a condição humana e transformar(se), com base em um profundo conhecimento e sensibilidade do ser e dos laços que estabelecemos com outros seres vivos e com o planeta. É a partir dessa abordagem humanista e crítica que o projeto se desenvolve com um profundo compromisso, liderado pelo Prof. Dr. Alex Sánchez, coordenador da obra e idealizador da metodologia aprender, socializar e humanizar, que permeia a Pedagogia da Transcendência.

Ao longo de seis capítulos, a obra aborda os fundamentos da Pedagogia da Transcendência, seus princípios-chave — aprender, socializar e humanizar —, orientações práticas para criar novas estruturas e interações na sala de aula e nas escolas, bem como possíveis desafios e oportunidades da Pedagogia da Transcendência em nossos territórios latino-americanos.

A Pedagogia da Transcendência se inspira nas pedagogias da esperança, dos afetos e dos cuidados. Os ambientes educacionais latino-americanos, marcados pela violência e pelo narcotráfico, com tecidos sociais corroídos pela desconfiança e pela apatia, anseiam por resgatar o vínculo pedagógico, a educação para a paz, a liberdade, o desenvolvimento ético-moral e a reconciliação. A transcendência para a transformação pessoal, segundo os autores, implica bifurcações de grande alcance: a) A transcendência emocional e afetiva, baseada na empatia, nas relações com os outros, na tolerância, na inteligência emocional e, como eixo transversal, no amor; b) A transcendência social e coletiva concentra-se em promover a inclusão de todas e todos em sociedades harmoniosas que reconheçam a alteridade; c) A transcendência cognitiva e intelectual baseia-se no pensamento crítico e na resolução de problemas, na busca de significados por meio da intersubjetividade e na compreensão da espiritualidade. Tudo isso visa à formação de pessoas que encontram na educação uma via para a autorrealização, o bem-estar e o crescimento humano, que transcende as salas de aula e dá sentido à existência.

Essa abordagem rompe com os modelos escolares padronizados e reconhece na diferença um capital único para o pensamento divergente. Diante disso, as instituições de ensino, a lógica do currículo e a gramática escolar adquirem outros ritmos e reavivam questionamentos básicos

sobre o sentido da educação, a vocação docente, nossos pressupostos e metodologias, o valor da comunidade e a construção de futuros compartilhados. A Pedagogia da Transcendência nos convida a atuar com abordagens interdisciplinares, cooperativas, democráticas, reflexivas e profundamente conectadas às famílias e às comunidades.

Uma pedagogia da transcendência a partir da América Latina e voltada para ela traz um novo ímpeto e renova a esperança por outras alternativas que florescem em nossos territórios.

Gabriela de la Cruz Flores

Diretora do Instituto de Pesquisas sobre a Universidade e a Educação
Universidad Nacional Autónoma de México
(Tradução foi realizada por Lilian Cristina Barata Pereira, Doutora em Estudos da Tradução).

INTRODUCCIÓN

Hacer pedagogía es una forma de resistencia frente a las tentaciones instrumentales y reduccionistas de formar personas; por ello requerimos trabajar colaborativamente para crear un mundo nuevo.

Esta obra tiene como punto de partida la metodología aprender, socializar y humanizar, planteada por Alex Sánchez, la cual sostiene que debemos aprender con sentido. Socializar representa la posibilidad de comprender y acercarse al otro, y humanizar es nuestro horizonte formativo. A partir de esto, se construye la pedagogía de la trascendencia, la cual se convierte en el marco teórico de la metodología planteada, recupera la centralidad de la formación humana e integral y es producto de una construcción latinoamericana.

Esta pedagogía constituye una propuesta educativa y responde a un proyecto latinoamericano que cuestiona la crisis educativa que se vive en el presente siglo. Crisis que deviene del anterior, donde se orientó a la instrumentalización de la educación, producto de su economización, y que ha dejado de lado lo esencial a nivel formativo. Respondiendo a un enfoque reduccionista, ha perdido su sentido humanizador. Además de ello, se persiste en la fragmentación curricular y el enaltecimiento del individualismo. Se centra en la escuela con una estructura estática y se incide en una gestión estandarizada, que pretende impartir lo mismo para todos, sin importar condiciones de vida diferenciadas, llámase alimentación, salud, recreación, descanso e ingresos económicos, entre otros.

Todo esto no hace más que fortalecer la desigualdad, la injusticia social, la deshumanización de las relaciones escolares y la crisis ecológica, entre otros conflictos que atentan contra la seguridad en la vida misma y de las generaciones que vienen. Esto se hace evidente en la convivencia escolar.

Pero, a pesar de ello, no queremos dejar de lado que hay avances relevantes, no suficientes, pero sí necesarios, como la atención a la diversidad, la prioridad en la educación y la insistencia en la inclusión, entre otros que dan luces de que es posible transformar la educación.

Ante lo expuesto, la concreción de esta pedagogía es una respuesta a lo que vive nuestra región, por lo que luego del diálogo con colegas latinoamericanos, se da sustento y aportan a la construcción de un marco

más amplio, teórico, filosófico, pedagógico y con las distintas perspectivas latinoamericanas. Por eso es que el texto respeta el idioma nativo de quienes componen esta obra: tres colegas son de Brasil y los otros de Colombia y Perú, mientras que la encargada de la presentación es de México y del epílogo es de Chile, lo cual fue una decisión académica y política.

Esta es una forma no solo de valorar el discurso de cada autor, sino de dar voz a sus preocupaciones desde una mirada regional, donde el pensamiento expuesto en palabras responde a un interés común para romper con las barreras construidas por el idioma, la ubicación geográfica, el legado histórico, etc., que no hacen más que separarnos. En vez de ello, apostamos por la búsqueda de un camino que nos lleve a encontrarnos y construir en conjunto, respetando las diferencias y, sobre todo, que nos lleve a dialogar desde nuestras realidades, saberes, esperanzas y dificultades; así como a indagar por las posibilidades que permitan la transformación.

En este sentido, la pedagogía de la trascendencia es una propuesta educativa que se interesa por la formación integral del ser humano, que es capaz de aprender, socializar, humanizar y proyectarse de manera individual y grupal para transformar su vida, su entorno y el mundo. Esta trascendencia se basa en la alteridad, la inmanencia, la ética, lo social, lo espiritual, la crítica y la transformación de su realidad en bien de todos.

Por lo tanto, la pedagogía de la trascendencia dialoga con las pedagogías crítica, decolonial y de la esperanza, la educación humanista, la educación intercultural, el pensamiento complejo y las epistemologías del sur. Aunque su foco es articular desde la metodología sus cuatro principios: aprender, socializar, humanizar y trascender.

Por ello, luego de revisar la metodología indicada al inicio, nos propusimos construir la pedagogía de la trascendencia. Así, los autores se posicionaron, reflexionaron y plantearon cómo entender el aprender, el socializar y humanizar desde la trascendencia; además de repensar la educación desde la humanización y qué posibilidades tenemos para alcanzarla.

Este libro está compuesto por seis capítulos. El primer capítulo establece los fundamentos antropológicos, pedagógicos y epistemológicos de la pedagogía de la trascendencia. Responde a la interrogante acerca de qué fundamenta la pedagogía de la trascendencia y cómo se vincula con la formación integral, por eso plantea los sentidos humanistas, social, cultural y crítico; previo a ello, los elementos y sus componentes.

El segundo capítulo: "Principio 1. Aprender para humanizar", aborda el principio de aprender para humanizar, por lo que intenta responder qué significa aprender desde ella. Resalta aprender desde la experiencia sensible y sintiente, para luego acentuar el aprender con sentido de propósito, sin dejar de lado el aprender en comunidad.

El tercer capítulo: "Principio 2. Socializar", responde a la interrogante de qué significa socializar desde la pedagogía de la trascendencia. Para lograrlo brinda fundamentos epistemológicos y pedagógicos de la socialización, orientándola como una práctica de inclusión, empatía y compasión; además resalta la relación durante el proceso educativo, donde el docente es guía empático, el estudiante un agente activo y todo sin dejar de lado a la comunidad.

Por su parte, el cuarto capítulo: "Principio 3. Humanizar", orienta su discusión desde la pregunta de qué implica humanizar desde la pedagogía de la trascendencia. El autor describe el sentido de humanización y cómo esto sucede en la escuela, en el currículo y cuáles son esos sentidos que la defienden.

El quinto capítulo, titulado "La humanización para humanizar en la educación", amplía la reflexión sobre la humanización y pone atención en la formación docente y los saberes ancestrales, como puntos claves para instalar la pedagogía de la trascendencia.

En el sexto capítulo: "Desafíos y oportunidades de la pedagogía de la trascendencia", el autor hace un repaso de la pedagogía y postula reflexiones acerca de cómo implementarla y qué posibilidades tenemos de lograrlo en el sistema educativo actual.

En este sentido, esta obra se convierte en un desafío, no solo al componerla, sino al pensarla para el otro, porque pretende llevarnos a pensar, criticar y construir, a ubicarnos en nuestra región, pero tratando de pensarnos como región, a criticar lo que hacemos en educación y a construir. Esto último resulta complicado en países en los que normativamente solo se hacen esfuerzos para replicar lo que se trae desde fuera; aunque al recoger lo nuestro, no aterra aceptar que somos capaces de componer en bien de todos. Posiblemente, ese pasado colonial que sobrevive en nuestras propias dinámicas y posturas no permite reconocer esos saberes e intentos de abrir puertas.

Finalmente, esta apuesta académica colectiva latinoamericana tiene la intención de abrir un espacio en cada país de la región, para soñar, imaginar, reflexionar y construir una educación, que apueste desde

nuestras vivencias, temores, esperanzas y posibilidades, así como de nuestras limitaciones, con el fin de formar personas de manera integral, que son capaces de aprender, socializar, humanizar y trascender hacia una vida que da vida.

Alex Sánchez Huarcaya
Pontificia Universidad Católica del Perú

INTRODUÇÃO

Fazer pedagogia é uma forma de resistência diante das tentações instrumentalistas e reducionistas de formar pessoas; por isso, precisamos trabalhar de forma colaborativa para criar um mundo novo.

Esta obra tem como ponto de partida a metodologia aprender, socializar e humanizar, proposta por Alex Sánchez, que defende que devemos aprender com sentido. Socializar representa a possibilidade de compreender e aproximar-se do outro, e humanizar é o nosso horizonte formativo. A partir disso, constrói-se a pedagogia da transcendência, que se torna o marco teórico da metodologia proposta, recupera a centralidade da formação humana e integral e é fruto de uma construção latino-americana.

Essa pedagogia constitui uma proposta educacional e responde a um projeto latino-americano que questiona a crise educacional vivida neste século. Crise que tem origem no século anterior, quando a educação foi orientada para a instrumentalização, em consequência de sua economização, e que deixou de lado o essencial no âmbito formativo. Ao adotar uma abordagem reducionista, ela perdeu seu sentido humanizador. Além disso, persiste a fragmentação curricular e a valorização do individualismo. O foco está na escola com uma estrutura estática e a ênfase recai sobre uma gestão padronizada, que pretende oferecer o mesmo para todos, independentemente das condições de vida diferenciadas, sejam elas alimentação, saúde, lazer, descanso e renda econômica, entre outras.

Tudo isso não faz senão fortalecer a desigualdade, a injustiça social, a desumanização das relações escolares e a crise ecológica, entre outros conflitos que ameaçam a segurança da própria vida e das gerações futuras. Isso fica evidente na convivência escolar.

Mas, apesar disso, não queremos deixar de lado o fato de que há avanços relevantes, não suficientes, mas necessários, como a atenção à diversidade, a prioridade dada à educação e a insistência na inclusão, entre outros, que mostram que é possível transformar a educação.

Diante do exposto, a concretização dessa pedagogia é uma resposta à realidade vivida pela nossa região; por isso, após o diálogo com colegas latino-americanos, ela ganha fundamentação e contribui para a construção de um marco mais amplo, teórico, filosófico e pedagógico, que engloba as

diversas perspectivas latino-americanas. É por isso que o texto respeita a língua nativa dos autores desta obra: três colegas são do Brasil e os demais da Colômbia e do Peru, enquanto a autora da introdução é do México e a do epílogo, do Chile, o que constituiu uma decisão acadêmica e política.

Essa é uma forma não apenas de valorizar o discurso de cada autor, mas também de dar voz às suas preocupações a partir de uma perspectiva regional, na qual o pensamento expresso em palavras responde a um interesse comum de romper as barreiras criadas pela língua, pela localização geográfica, pelo legado histórico etc., que não fazem senão nos separar. Em vez disso, apostamos na busca de um caminho que nos leve a nos encontrar e a construir juntos, respeitando as diferenças e, acima de tudo, que nos leve a dialogar a partir de nossas realidades, saberes, esperanças e dificuldades; bem como a investigar as possibilidades que permitam a transformação.

Nesse sentido, a pedagogia da transcendência é uma proposta educacional voltada para a formação integral do ser humano, capaz de aprender, socializar, humanizar-se e projetar-se, tanto individualmente quanto em grupo, para transformar sua vida, seu entorno e o mundo. Essa transcendência baseia-se na alteridade, na imanência, na ética, no social, no espiritual, no espírito crítico e na transformação de sua realidade em benefício de todos.

Portanto, a pedagogia da transcendência dialoga com as pedagogias crítica, decolonial e da esperança, a educação humanista, a educação intercultural, o pensamento complexo e as epistemologias do Sul. Embora seu foco seja articular, a partir da metodologia, seus quatro princípios: aprender, socializar, humanizar e transcender.

Por isso, após analisar a metodologia apresentada no início, propusemo-nos a construir a pedagogia da transcendência. Assim, os autores se posicionaram, refletiram e propuseram formas de compreender a aprendizagem, a socialização e a humanização a partir da transcendência; além de repensar a educação sob a ótica da humanização e quais possibilidades temos para alcançá-la.

Este livro é composto por seis capítulos. O primeiro capítulo estabelece os fundamentos antropológicos, pedagógicos e epistemológicos da pedagogia da transcendência. Ele responde à questão sobre o que fundamenta a pedagogia da transcendência e como ela se relaciona com a formação integral, por isso, aborda os aspectos humanísticos, sociais, culturais e críticos; antes disso, apresenta os elementos e seus componentes.

O segundo capítulo: "Princípio 1. Aprender para humanizar", aborda o princípio de aprender para humanizar, buscando responder ao que significa aprender a partir dessa perspectiva. Ele destaca o aprender a partir da experiência sensível e sentida, para, em seguida, enfatizar o aprender com senso de propósito, sem deixar de lado a aprendizagem em comunidade.

O terceiro capítulo: "Princípio 2. Socializar", responde à questão sobre o que significa socializar a partir da pedagogia da transcendência. Para isso, apresenta fundamentos epistemológicos e pedagógicos da socialização, orientando-a como uma prática de inclusão, empatia e compaixão; além disso, destaca a relação durante o processo educacional, no qual o docente é um guia empático, o estudante um agente ativo e tudo isso sem deixar de lado a comunidade.

Em sua vez, o quarto capítulo: "Princípio 3. Humanizar", orienta sua discussão a partir da questão do que implica humanizar na perspectiva da pedagogia da transcendência. O autor descreve o sentido da humanização e como isso ocorre na escola e no currículo, e quais são esses sentidos que defendem.

O quinto capítulo, intitulado "A humanização para humanizar na educação", aprofunda a reflexão sobre a humanização e destaca a formação de docentes e os saberes ancestrais como pontos-chave para a implementação da pedagogia da transcendência.

No sexto capítulo: "Desafios e oportunidades da pedagogia da transcendência", o autor faz uma revisão da pedagogia e apresenta reflexões sobre como implementá-la e quais são as possibilidades de alcançarmos isso no sistema educacional atual.

Nesse sentido, esta obra se torna um desafio, não apenas para compô-la, mas para pensá-la para o outro, pois pretende nos levar a pensar, criticar e construir, a nos situarmos em nossa região, mas tratando de pensar a nós mesmos como uma região, a criticar o que fazemos na educação e a construir. Esse último se mostra complicado em países onde, normativamente, apenas se fazem esforços para replicar o que vem de fora; embora, ao valorizar o que é nosso, não seja assustador aceitar que somos capazes de criar para o bem de todos. Possivelmente, esse passado colonial que sobrevive em nossas próprias dinâmicas e posturas não permite reconhecer esses conhecimentos e tentativas de abrir portas.

Por fim, essa iniciativa acadêmica coletiva latino-americana tem a intenção de abrir um espaço em cada país da região para sonhar, imaginar,

refletir e construir uma educação que se baseie em nossas experiências, medos, esperanças e possibilidades, bem como em nossas limitações, com o intuito de formar pessoas de maneira integral, que são capazes de aprender, socializar, humanizar e transcender rumo a uma vida que dá vida.

Alex Sánchez Huarcaya
Pontificia Universidad Católica del Perú
(Tradução foi realizada por Lilian Cristina Barata Pereira, Doutora em Estudos da Tradução).

Capítulo 1

FUNDAMENTOS DE LA PEDAGOGÍA DE LA TRASCENDENCIA

Alex Sánchez Huarcaya

Debemos entender a la educación como un proceso reflexivo y una práctica de compromiso (Camacho y Marrero, 2023), porque nos permite actuar ante la incertidumbre, aprender a vivir con el otro (Sánchez Gutiérrez, 2022), así como actuar y pensar de manera coherente. Por ello, es necesario un proceso formativo que humanice a las personas, brindándoles las posibilidades para desplegar todas sus capacidades, especialmente en aras del bien común. Basado en un proceso educativo inclusivo, ético y transformador, orientado para el desarrollo y respeto de la autonomía y el pensamiento crítico, para lograr una sociedad equitativa, justa y respetuosa (Sánchez *et al.*, 2025).

Por eso, incidimos en un proceso formativo que humanice ante las atrocidades que han cometido los humanos desde que tenemos presencia racional en el mundo. Si bien la ciencia y la técnica han avanzado generando la civilización de la humanidad, esta, a su vez, producto de sus pensamientos irracionales, ha fomentado la destrucción de la naturaleza, promovido la insensibilidad, la exclusión y el genocidio, entre otros males que no permiten crecer de manera sana o ser concebidos en las mejores condiciones, porque se vive con carencias materiales y espirituales, que conllevan a la destrucción mental entre humanos y al aniquilamiento del mundo natural y no natural.

Por ello, se requiere replantear la educación, la cual mantiene la separación del cuerpo físico con las emociones, o la sobrevaloración del conocimiento sobre la experiencia, lo cual genera tensión en la formación y en el desarrollo de cada persona. A esto se suma la educación fragmentada, donde la disciplina es superior a la interdisciplinariedad; se insiste (exige) en transmitir información para desarrollar el pensamiento crítico reflexivo; la memorización minimiza la creatividad; la individualidad es superior a lo colectivo; la superficialidad es la constante social sobre el autoconocimiento; la inmediatez avalada con el desarrollo de la inteligencia artificial nos quita las posibilidades de asombrarnos, soñar y crear, entre otros. Esto no significa

que desconozcamos los avances educativos, mayormente tecnológicos, pero esto no nos puede llevar a justificar el sentido económico de la educación, que tiene esa mirada instrumentalista, y dejar de lado el objetivo principal: el de formar humanos reconociendo todas sus potencialidades y que sean capaces de transformarse y de transformar el mundo.

Considerando lo anterior, proponemos la pedagogía de la trascendencia, la cual es producto de reconocer lo que vivimos y nos da la posibilidad de transformar este mundo por uno mejor. Bajo este proceso reflexivo y propositivo, comprendemos lo que es trascendencia desde sus conceptos, sumando a ellos los sentidos teóricos, los componentes de esta pedagogía y la formación integral humanista.

1.1 Hacia la pedagogía de la trascendencia

En el presente apartado, nos aproximamos al concepto de la trascendencia, así como los desafíos y barreras para su incorporación en el campo educativo. Esto será base para conceptualizar a la pedagogía de la trascendencia.

1.1.1 Trascendencia

Entendemos por trascendencia a aquello que va más allá de sí mismo (conocimiento y límites) o que implica el movimiento de cruzar de manera ascendente, así como pasar de un lugar a otro, más allá de los límites del ego. En ese sentido, la trascendencia es intrínseca al ser humano, porque es parte integral del proceso formativo (Escobar y Ballesteros, 2024; Ruschmann, 2011). Es necesario acentuar que: "el conocimiento de sí mismo es la apertura hacia la trascendencia" (Aranguren, 2023, p. 7) y va de la mano con la alteridad y la inmanencia. Algunos autores señalan que la propiedad de ir más allá es el espíritu, el cual nos eleva hasta el ser absoluto o bien infinito, por ello supera los límites del conocimiento y la conciencia (Duchscher, 2015; Strouhal, 2022).

Esta trascendencia nos lleva a repensar nuestro rol como humanos, pues si bien tenemos claros nuestros fines e intereses, en muchos casos estos terminan soslayando lo que entendemos más allá de sí mismo, y la individualidad basada en el ego termina por condicionar nuestro actuar y dejando de lado al otro. Por eso, habría que repensar cómo valoramos las individualidades desde lo sociocultural; por ejemplo, en el caso de

la persona que luchó contra el mundo, donde sus carencias (personales, sociales, educativas, etc.) no fueron suficientes para detenerlo y lograr sus metas, lo cual lo convierte en un modelo frente a los otros, quienes con similares carencias no salieron de la misma situación y fueron señalados de incapaces, ociosos, torpes o sin ánimo de progresar, y si reclaman por no tener las mismas oportunidades se les denomina frustrados.

Por eso, es necesario comprender lo que es alteridad, que entendemos como la condición de ser otro o "lo otro que adquiere carácter trascendental" (Escobar y Ballesteros, 2024, p. 114). Entonces, lo otro es la perspectiva diferente a la propia, por eso nos interpela y cuestiona, ya que tiene su identidad y cultura, así como las otras personas, una realidad o la naturaleza, y ante esto debemos promover una convivencia que respete las diferencias y seamos empáticos. De esta manera dejamos de lado el egocentrismo (pensado solo en la introspección, meditación y reflexión, o ser el sujeto reflexivo), que si bien es importante mirar hacia adentro, esto puede convertirse en un error, porque no miramos hacia fuera, es decir, a los otros.

Esta alteridad nos demanda aprender a convivir, valorar a la comunidad, trabajar de manera colaborativa, pero desde una mirada incluyente, superando la simple integración. Donde la empatía es signo de respeto y comprensión de las diferencias, y se autoexige para ser mejor. Por eso debe superar esa mirada personal introspectiva, que solo conociéndose será capaz de ser mejor, y es con el otro que podrá lograrlo.

En el campo educativo, la alteridad se ha instalado con el desarrollo de proyectos ambientales, basados en el cuidado del ambiente con la participación de los estudiantes, ya sea incentivando el reciclaje, la reforestación o la limpieza del entorno. Otra forma son los espacios de apoyo social a otras comunidades, donde dejan donaciones o realizan labores de construcción. Es decir, existen actividades que promueven la alteridad, lo cual es básico para lograr la trascendencia, aunque debemos seguir modificando la cultura escolar, porque todavía se resalta el ego, basado en lo cognitivo y la apariencia, valorando el saber mecánico y dejando de lado el rol en la comunidad de los estudiantes y la escuela con sus integrantes.

En relación con la inmanencia, esta se integra a la trascendencia, con la que forma una unidad. Esto permite construir sentidos y proyectos, de allí su sentido de trascender el espacio y el tiempo, superando los límites de las visiones e ideal del mundo, por eso debe desarrollarse la reflexión

crítica (Aranguren, 2023; Mejía, 2011). Esto es clave comprenderlo, porque nuestra formación dualista occidental nos ha llevado a pensar de manera separada (dualismo occidental: cuerpo/alma; sagrado/profano; salvación/condenación), provocando el desinterés por lo que ocurre en la tierra (inmanente) de lo espiritual (lo trascendente), esto es propio del pensamiento ancestral y del mundo oriental, que tratan de mantener un equilibrio entre la acción del ser humano con la naturaleza o recuperar la unidad de los mundos (lo espiritual y lo corporal), porque lo contrario de esto es construir de manera destructiva, como nuestro rol actual en la naturaleza: sobreexplotación y deterioro ambiental, escudado en el desarrollo y la mejora, entre otros.

Por eso es importante reconocer que la vida, desde la inmanencia, está aquí mismo, en la naturaleza (todo tipo de seres vivos y no vivos) y en los cuerpos de cada persona, que al unirla a la trascendencia nos da la posibilidad de soñar, crear, transformar, construir algo mejor ahora y no dejarlo para después. En palabras de Kaku (2015), es el nivel de conciencia del hombre (tercer nivel) que nos permite proyectarnos y pensar en nuestro tiempo y futuro.

Además, la educación es clave para lograr la inmanencia en las personas, porque toma importancia la experiencia de vida, lo cual es clave para el aprendizaje, es decir, considera la realidad, por ello se hace necesario del pensamiento crítico, la creatividad y la transformación social. A partir de eso, la escuela debe asegurar que a los estudiantes se les respete como personas, y se les oriente para que piensen, cuestionen, discutan y propongan, generando proyectos de manera consciente. Por lo tanto, lo realizado encuentra sentido en su vida y asume de manera crítica la transformación que requiere a nivel personal y social; por eso debe ser capaz de conservar los principios éticos, los valores, así como despertar la sensibilidad, la afectividad y la confianza en el otro.

Ante esto, la trascendencia nos interpela y obliga a salir de nuestra zona de confort, porque lo otro adquiere carácter trascendental y nos invita a transformarnos para poder atender y construir, para lo cual requerimos de la reflexión crítica y dejar el egoísmo, de esta manera recuperamos la unidad de los mundos para proyectarnos y ver más allá de las lógicas tradicionales impuestas por occidente.

Entonces, la trascendencia es como el proceso de formación integral y holística que mantiene el equilibrio de la conexión biopsicosocial-espiritual que forma al ser humano, por lo que enfatiza la espiritualidad (encuentro

auténtico espiritual) y las relaciones con los demás, así como las acciones e interacciones concretas. Por ello, se interesa por lograr una vida basada en la felicidad, la armonía, y que sea significativa y transformadora, por lo que incide en la conciencia crítica que promueve la justicia social inclusiva y elimina todo lo relacionado con la exclusión (Camacho y Marrero, 2023; Ramírez, 2018; Escobar y Ballesteros, 2024; Morales, 2025).

Es clave comprender cómo la trascendencia nos abre la posibilidad de volver a la persona, a su sentir y verlo de manera integral, donde la razón está vinculada con la emoción, su interés es por el otro y se proyecta para transformar. Asumir esto en la escuela nos lleva a orientarla a otro tipo de organización escolar, porque la actual hace el esfuerzo, pero no lo suficiente para lo que se requiere en estos tiempos, ya que está centrada en el desarrollo de las habilidades cognitivas e instrumentales y lo demás es suplementario, considerando que el mundo está economizado y termina viendo a la persona como productor. Para eso ha creado una escuela que responda a la competencia, a la autoexplotación, a ser superior al otro, a la visibilización y a la fragilidad para depender de lo que le ofrece el mercado. Esto conlleva a vivir ahora a cualquier costo, porque luego vendrá la redención, evidenciando la separación de la inmanencia (la tierra) y la trascendencia (lo espiritual).

Frente a las bondades de la trascendencia, debemos tomar en cuenta los desafíos y las barreras que implica su consideración, sobre todo en el campo educativo. A continuación, presentamos algunos puntos a reflexionar para su vinculación con la educación (Freire, 1992; Escobar y Ballesteros, 2024; Aranguren, 2023; Gonfiantini *et al.*, 2020):

Tabla 1. Desafíos y barreras para incorporar la trascendencia

Barrera o desafíos	**Descripción**	**Atención desde la trascendencia**
Inmovilismo social	La incapacidad de movilizarnos para seguir construyendo nos lleva a la desesperanza y esto nos inmoviliza. Ello es producto del dejar de vivir en comunidad, de tomar acción de manera colectiva frente a lo que nos afecta.	La formación debe ser pensada desde la comunidad, dando la posibilidad de que los estudiantes se involucren, estudien y propongan sobre su entorno.

Barrera o desafíos	Descripción	Atención desde la trascendencia
Inmediatez e individualidad	Ambas categorías instaladas en la formación y la cotidianidad nos llevan a olvidarnos del otro y de sí mismo. En muchos casos, son parte de los paradigmas modernos que esconden la autoexplotación y el egocentrismo.	Es necesario aprender con el otro. Una condición es tener el tiempo para hacerlo. Por ello, aprender a organizarse y resolver lo importante nos aleja de la vorágine del día a día.
Reduccionismo metafísico	La metafísica abordó la experiencia trascendental, lo que ha llevado a restar importancia a la relación de intersubjetividad. Esta relación es clave para compartir emociones, conocimientos y experiencias entre las personas, lo que significa reconocer al otro, la importancia de la construcción y la conexión emocional.	La formación debe ser integral, donde aprende a mirarse, a comprender sus posibilidades, a tomar acciones, a proyectarse y transformar su mundo.
Analfabetismo espiritual	La capacidad de interpretar símbolos y profundizar en el pensamiento ha sido afectada por la sobresaturación de la información y pérdida de sentido, lo que ha ocasionado el analfabetismo espiritual (desconexión del ser interior con la vida superficial). Esto reduce la posibilidad de autoconocernos, conectarnos con la naturaleza y ser creativos, elementos que son claves para el desarrollo de la trascendencia.	Involucrar en la formación el autoconocimiento es clave para que los estudiantes comprendan y vean sus posibilidades. Para lograrlo, lo debemos orientar como ser vivo que es capaz de transformar a nivel personal y a su entorno.
Unidisciplinariedad	El mundo es visto desde un solo lente, desconociendo la interdisciplinariedad como posibilidad de comprensión de lo que vivimos. Se sigue valorando la desconexión del mundo, la fragmentación (expresado en una serie de cursos) y la desvinculación de conocimientos en la escuela con la realidad.	La formación debe involucrar otras opciones metodológicas, donde el estudiante sea capaz de ver el todo y no fragmente la realidad.

Nota. Elaboración propia

La trascendencia es pensar en nuestro ser espiritual en relación con nuestra realidad, es darle sentido ante la vorágine del mundo de estos

tiempos, que complica la existencia y nos lleva a la individualización para vivir negando la posibilidad del otro.

1.1.2 Concepto de pedagogía de la trascendencia

La pedagogía de la trascendencia se centra en la persona, en su realidad integral. Su interés es que se conozca a sí mismo y que sea consciente de que es parte de una casa común (Brotóns, 2022), para que sea capaz de respetar el mundo natural y espiritual (Marek y Walulik, 2017). Para lograrlo, requiere de una formación centrada en la integración, profundización, internalización, reflexión y razonamiento, los cuales deben ser parte de los principios de interioridad, reflexibilidad e integralidad (Camacho y Marrero, 2023).

Además, la pedagogía de la trascendencia es un concepto multidimensional; primero porque aborda las dimensiones racionales, afectivas, lúdicas y trascendentes de las personas; y, segundo, porque considera tres orientaciones que a continuación detallamos (Camacho y Marrero, 2023; Ramírez, 2018; Escobar y Ballesteros, 2024; Morales, 2025; Sánchez-Pástor, 2024; Mejía, 2011; Brotóns, 2022):

a. Espiritual-holístico: porque enfatiza la formación integral y se relaciona directamente con lo biopsicosocial-espiritual, lo cual resalta la espiritualidad como lo central para la trascendencia, por lo que considera a la meditación y las acciones de servicio, y fortalece los valores universales, como la justicia, la tolerancia y la solidaridad.

   En ese sentido, se apela a reestructurar el currículo y las estructuras pedagógicas desde la espiritualidad y el valor de la trascendencia, llevando a la práctica los valores sugeridos y reflexionar sobre formación integral.

b. Justicia social transformadora: porque desafía las normas opresivas, las prácticas de marginación, la vulnerabilidad y las exclusiones en la escuela. Todo lo contrario, apuesta por la inclusión, la educación para la paz, la emancipación, el desarrollo ético-moral y la reconciliación.

   Por lo tanto, toma en cuenta la situación del contexto y la cultura, con el fin de poder plantear acciones transformadoras en el entorno de una manera situada, por lo que aplica

metodologías de involucramiento del otro y conlleva a un análisis de la sociedad.

c. Complejo-adaptativo: aborda el pensamiento complejo para enfrentar la incertidumbre. Enfatiza la experiencia intersubjetiva, cognitiva y transformadora, así como la integración de la acción y la intersubjetividad en el desarrollo curricular. Apela al diálogo y comprensión como medios para afrontar las complejidades y que nos permitan adaptarnos a los tiempos de manera reflexiva y crítica.

Por lo tanto, esta pedagogía es un proceso de formación integral y holístico que transforma el proceso de enseñanza-aprendizaje, porque que se interesa en el desarrollo emocional y toma como ejes transversales a la espiritualidad y el amor, además resalta el talento de cada persona, así como el crecimiento psicológico espiritual y no únicamente lo cognitivo (Camacho y Marrero, 2023; Ramírez, 2018; Morales y Olarte, 2021; Aranguren, 2023).

Así, esta pedagogía sugiere la transformación personal, enfatiza la interioridad y reflexividad, pero sin dejar de lado la alteridad. De allí la necesidad de los encuentros con los otros y el desarrollo de la empatía, lo cual es la clave para el desarrollo de los niños y jóvenes, porque que facilita la comprensión, la cercanía y la comunicación asertiva, así como la comprensión humana subjetiva (Escobar y Ballesteros, 2024; Morales, 2025; Camacho y Marrero, 2023; Miranda y Daturi, 2021; Alezones, 2004).

Por ello se requiere mirar la trascendencia para la transformación personal desde los siguientes aspectos (Morales, 2025; Camacho y Marrero, 2023; Ramírez, 2018):

a. La trascendencia emocional y afectiva, basada en la empatía, las relaciones con otros, la empatía, la tolerancia, la inteligencia emocional y, como eje transversal, el amor. Como indicamos, se sigue asumiendo que la razón está separada de las emociones, y solo se aborda lo segundo cuando hay problemas personales y no es así. Las emociones son parte de nuestro ser, es decir, son fenómenos biológicos que tienen relación con nuestro cuerpo y directamente con ciertos órganos, como el corazón, el hígado y el estómago (frecuencia cardiaca, hormonas, acidez), e influyen en la actividad cerebral; de allí nuestro interés por conocer las

funciones del hipocampo, amígdala, ínsula, corteza cerebral, los cuales desencadenan emociones.

Estas emociones conllevan a cambios corporales, liberando sustancias químicas, como el cortisol (hormona de estrés, de la supervivencia), la dopamina (hormona de la acción, del placer y la recompensa) y la oxitocina (hormona del vínculo, del apego, del amor), a las que debemos sumarles las hormonas como la serotonina (hormona del bienestar y la satisfacción), las endorfinas (son los analgésicos del cuerpo) y la testosterona (hormona del estado mental y vitalidad), las cuales son las responsables de sentir alegría, miedo, ira, tristeza, etc. Por eso es necesario su equilibrio y control, para evitar perjudicar nuestras vidas (Phillips, 2024).

b. La trascendencia social y colectiva se centra en desafiar las normas y promover la inclusión de todos, por lo que incide en construir una sociedad armoniosa e inclusiva, intentando llegar a una comunidad de iguales y discutiendo el reconocimiento de la individualidad.

   Esta posición supera al multiculturalismo o la integración, las cuales posiblemente identifican al otro, pero lo que menos hacen es incluirlo, conllevando a no respetarlos, cuidarlos, valorarlos, es decir, no hay alteridad.

c. La trascendencia cognitiva e intelectual, la cual se basa en el pensamiento crítico y la resolución de problemas, la búsqueda de significados a través de la intersubjetividad y la comprensión de la espiritualidad. Esto deja de lado la transmisión de información, el dominio de datos, la desvinculación de la experiencia con los conocimientos y seguir pensando que la formación es departamentalizada y disciplinar, entre otras limitaciones que se siguen manteniendo.

Finalmente, se hace necesaria la transformación de las organizaciones escolares, como se había enunciado anteriormente, las cuales deben reconfigurar las estructuras educativas, la formación inicial docente, el rol de la familia y la formación integral (Sánchez-Pástor, 2024). Urge, así, la reforma de la actividad educativa, la cual debe modificar las prácticas vinculadas a creencias, rituales y hábitos, para lograr el cambio de los estudiantes desde sus habilidades, actitudes, conocimiento, prácticas

e intervenciones sociales (Mejía, 2011), con el fin de que se generen aprendizajes para transformar el mundo del que somos parte.

1.2 Sentidos teóricos

Los sentidos teóricos son las bases que sostienen la pedagogía de la trascendencia, las cuales brindan una perspectiva diferente para entenderla desde la educación, porque vinculan al ser con su entorno y sus capacidades.

A continuación, presentamos los sentidos teóricos que dan sustento a la pedagogía de la trascendencia.

1.2.1 Sentido humanista

El sentido humanista es nuestro punto de partida para comprender la pedagogía de la trascendencia, donde el estudiante es el centro de todo el proceso formativo humanista integral. Por ello, este supuesto prioriza el desarrollo personal de los estudiantes, y sostiene que tienen la capacidad de autorrealizarse y ser responsables de su propio aprendizaje, por lo que se hace necesario, desde la educación, estimular su curiosidad, intereses y necesidades, sin presión o imposición (Rogers, 1983), y bajo un escenario de libertad, autonomía y colaboración, así como de solidaridad, generosidad y amor (Mejía, 2011).

Entonces, el sentido humanista postula que el ser humano debe ser entendido de manera integral (emocional, espiritual, existencial), por lo cual es un sujeto intrínsecamente bueno y que valora la capacidad humana para la libertad, la toma de decisiones, la autorrealización y la autodeterminación (May, 1969; Rogers, 1983; Maslow, 1968) dentro de un contexto, es decir, no se le debe ver desde la individualidad. Por lo tanto, apela a que cada individuo tiene la capacidad de construir su propio camino y significado, basado en sus decisiones producto de sus reflexiones, creencias y conocimientos, lo que es clave para rechazar el determinismo de que todo está dado y no hay cambio.

Por eso, es necesario dejar de ver al ser humano como un medio para un fin (Mejía, 2011), porque se coacciona su libertad y se decide lo que debe hacer. Esto se evidencia en las poblaciones más pobres, donde sus moradores están condenados a servir para ciertos intereses por el nivel de educación que reciben; donde el pensar, reflexionar y visionar no es una

prioridad para las escuelas. Así, se reafirma su condición, en muchos casos, de excluidos.

De esta manera, el sentido humanista pone atención en el ser humano, pero no ese que lo reivindica como sujeto supremo, superior a las otras especies, que resalta las diferencias de color, procedencia, origen y género, y asume que el sentido de progreso se basa de manera justificada en la destrucción del mundo natural-cultural en el que vivimos, desde las actividades económicas destructivas hasta los genocidios vistos como símbolo de paz en las guerras, además de la ciencia y técnica alejadas de la humanidad, que en muchos casos desvaloriza la emociones, experiencias y creencias.

Características

Desde nuestra posición de humanistas consideramos cuatro características que pensamos son claves para su comprensión: la visión del ser humano, el sentido de educación (estudiante, docente y ambiente), lo sociocultural y la posibilidad crítica.

Primero: la visión del ser humano. Desde este paradigma y que va en contraposición a la mirada suprema del humano, la concibe desde una visión holística de este, considerando todas sus dimensiones interconectadas (Rogers, 1983). Por ello, descarta esa visión cartesiana mecanicista donde la razón está separada del cuerpo y esto ha conllevado a apelar todo al raciocinio, que si bien es importante ha dejado de lado las emociones, los sentimientos y la belleza, esto ha tenido un costo alto en el desarrollo de la humanidad, donde la certeza y las leyes han gobernado el mundo; más ahora, en tiempos de incertidumbre, se percatan de los vacíos creados en la humanidad (guerras, contaminación ambiental, depresión, etc.).

Por ello, asumimos que el humano debe ser visto desde un punto de vista integral, donde las emociones sean valoradas y consideradas prioritarias, así como su experiencia sea reconocida como parte de su desarrollo y sea el punto de partida para sus nuevos aprendizajes. Esta mirada integral resalta el desarrollo personal (Bühler & Allen, 1972) como una posibilidad de reconocer su pasado, lo cual permite entender su presente y proyectarse en el futuro. Para esto es clave la autorrealización, donde se le brindan las condiciones para crecer y creer en sí mismo (Rogers, 1983), pero junto con los demás; de ahí de que, si bien tiene libertad y autonomía, asume

con responsabilidad las decisiones tomadas en relación con su propia vida (May, 1969), la cual impacta en los demás.

Esta visión de ser humano va acompañada del autoconcepto, por ello reflexiona sobre cómo se percibe, qué siente, con quién interactúa, por qué es así, lo cual le da un sentido a su vida y permite la comprensión humanista de su personalidad y autenticidad (Maslow, 1968; Bühler & Allen, 1972).

Segundo: sentido de educación (estudiante, docente y ambiente). Este paradigma se vincula la educación humanista porque considera al estudiante como el centro y protagonista de su propio aprendizaje (Rogers, 1983), lo que es clave para reconfigurar el sentido de la educación, ya que usualmente se justifica la centralidad del docente por sus conocimientos y experticia en enseñanza, entre otros; aunque se deja de lado el desarrollo personal, las emociones, la experiencia y las expectativas de los estudiantes.

A partir de esto, esta vinculación potencia el aprendizaje significativo (Rogers, 1983) que considera las necesidades de aprendizaje de los estudiantes; no parte en vacío porque valora lo que trae el estudiante. Se promueve el autodescubrimiento y lo vincula con lo que debe aprender, aunque este "debe" también es cuestionable, ya que es impuesto desde la mirada del adulto céntrico y económico, perdiendo el sentido del contexto e interés. Para lograrlo, se requiere de un educador humanista (Maslow, 1971), quien es un orientador del proceso de aprendizaje, así que se exige en crear un proceso acorde con las necesidades del estudiante y no del docente, aunque al estar en un sistema escolar muy reglado, entendido con horarios rígidos, que marca el inicio y cierre, así como la movilidad de los estudiantes dentro de la escuela todos los días, no permite que el docente establezca un proceso según lo indicado, sino que más bien fuerza la motivación y hace del currículo una especie de planificación muy estructurada, como si fuera para una construcción y no para la provocación del aprendizaje.

Además, podemos pensar en el docente como un facilitador, no de la simpleza o dejar hacer, sino de proporcionar las condiciones para que el estudiante se sienta valorado, atendido y aceptado (Maslow, 1971) como persona, que desea aprender y, por lo cual, requiere un ambiente con las condiciones para estimular su aprendizaje, sensibilidad, afectividad y lo cognitivo, los cuales son necesarios en su formación. De ahí que es importante el ambiente, el cual no debe ser el aula, sino todos los lugares posibles dentro y fuera de la escuela. Lamentablemente, el aula se ha convertido en

un espacio desde los gestores educativos de control, de asegurar el trabajo docente, de la asistencia, de la exposición y transmisión, cuando lo que se requiere es que sea un espacio de creatividad, independencia y bienestar (Patterson, 1973).

Por ello, los ambientes de aprendizaje deben responder a lo planteado por Patterson, donde estos tres elementos permitan el desarrollo integral de la persona, lo cual supera la adquisición de conocimientos, pues permite que el estudiante dirija su propio camino bajo la orientación del profesor (Rogers, 1983). Para lograrlo, debe promover, desde el paradigma humanista, la confianza, la cual es un elemento de la trascendencia, donde el estudiante reciba la confianza de que aprende desde sus posibilidades y no desde la calificación y estándares; por ello, convertir esta confianza en autoconfianza nos asegura la autoestima, la seguridad en lo que piensa y hace, y el carácter, de tener voz contra lo que no necesitamos: la pasividad.

Tercero: lo sociocultural. Esta característica del paradigma humanista nos orienta a enfatizar en el crecimiento personal del estudiante y el docente. Este crecimiento se sustenta en la interacción cultural y social (Rogers, 1983; Maslow, 1971), las cuales brindan un contexto donde se desarrolla el entorno familiar del estudiante, así como de la escuela, los cuales permiten un aprendizaje tanto positivo o negativo, aunque en zonas vulnerables esto se mezcla con la pobreza, inanición, sobrevivencia y donde la resiliencia se evidencia.

Desde lo planteado, rompemos con la visión determinista de que la vida del estudiante está dada y no es posible el cambio, porque esta interacción es constructiva y posibilista, que, si bien afecta el crecimiento personal, a muchos les permite bosquejar, con mucho esfuerzo, su futuro, y la escuela contextualizada y humanista le brinda herramientas a nivel personal que lo ayudan a crecer, a sentirse seguro y ser resiliente con lo que tiene.

Entonces, la característica sociocultural es producto de las construcciones sociales y culturales que comentábamos anteriormente, las cuales influencian en la experiencia individual de los estudiantes, de ahí que es importante comprender el contexto de la escuela, la cual incide en la experiencia de los estudiantes, sea positiva o negativa, compleja o problemática, de apertura o discriminación, etc., esto se suma a las interacciones y el trato, el cual puede ser incluyente o excluyente, de acercamiento o violenta, de crecimiento o involución; así, la escuela incide en la persona desde todos los aspectos mencionados.

Por ello, la educación que responde al humanismo, la empatía y la comprensión (Combs, 1982), busca que los estudiantes y docentes se logren identificar con el otro de manera valorativa, de reconocimiento y aprecio; donde se asume que se es igual y por ello se evita atentar o afectar el desarrollo, más bien los alienta a mejorar, pero dando las condiciones desde la educación (desarrollo del pensamiento crítico, comprensión de su entorno, prospectiva, creatividad, reflexividad y pensamiento transformador). En este sentido, se valora la diversidad cultural y se incorpora a la escuela, no como temas repetitivos descontextualizados, sino como prácticas valorativas, donde las dinámicas culturales de la comunidad son parte del proceso de enseñanza, de la gestión y la organización escolar. Por ejemplo, a veces pensamos en la colaboración, cuando en las comunidades andinas a esta se le conoce como reciprocidad.

Cuarto: posibilidad crítica. Esta característica resalta en el ser humano una condición vital que es ser crítico (Giroux, 2011), la cual permite la liberación de las personas frente a la opresión. Desde la educación, entendemos por opresión a las prácticas que atentan contra la integridad de los estudiantes, las cuales no los dejan construir su propio pensamiento ni convivir con los otros de manera constructiva; se les quita la capacidad de soñar y no les es posible ver con prospectiva la vida, porque en muchos casos se asume que no hay posibilidades de transformación. Ante esto, es necesario un docente libre y que libere, que no oprima desde las diferentes formas y que vea en cada estudiante la posibilidad de desarrollo.

Por ello, las condiciones organizacionales de las escuelas deben permitir el pensamiento crítico para la libertad. Desde la organización de la escuela, su estructura, dinámica escolar, cultura, aprendizaje en las aulas, labor del docente, los gestores y el currículo, deben lograrlo. Es necesario repensar cómo hacernos libres de manera crítica y para ello bosquejar la escuela que lo permitirá y no solo lo dirá.

Entonces, ser crítico cuestiona todo. Permite la discusión y nos lleva a emitir juicios críticos. Nos impulsa a fundamentar nuestro pensamiento, asumir una postura y construir de manera ética, por lo que se espera lograr la capacidad de transformación (Freire, 2005) para cambiar las condiciones sociales que obstaculizan la autorrealización de todos los que son parte del sistema educativo, en especial de los estudiantes.

1.2.2 Sentido social y cultural

Debemos hacer énfasis en que al ser humano no se le debe atender y entender desde el individualismo o como un sujeto aislado, ni que todo gire sobre él (antropocentrismo) o se le valore como sujeto económico (productor, consumidor). Esta comprensión nos ha llevado a una supremacía irracional y ha generado destrozos en la humanidad, con efectos irreversibles y tensiones a nivel social, ecológico y cultural.

Por ello, consideramos clave entender al ser humano desde la interacción social (entre personas) y el contexto cultural, los cuales influyen en el desarrollo cognitivo y, por ende, en la construcción del conocimiento, lo cual es activo y colaborativo (Vygotsky, 1978).

En relación con lo cultural, esta es mediada por el lenguaje (signos y símbolos), el cual es el motor del desarrollo cognitivo superior (Vygotsky, 1981; 1978; Graviño, 2022), porque permite la interacción humana, regular la conducta y organizar el pensamiento, la cual se hace necesaria como seres humanos, quienes estamos dentro de un entorno social (podríamos resumir al lenguaje como intermediario entre el individuo y el mundo).

Características

Lo social y cultural cuentan con las siguientes características: la interacción, la transformación de las personas y el empoderar a las personas.

Primero. La interacción se presenta como la posibilidad de las personas para vincularse con otros. Si bien la familia cumple con esta función, también la sociedad interviene en este proceso, a través de instituciones como la escuela, las organizaciones y la comunidad, entre otros. Es importante resaltar que esta interacción activa es clave para el desarrollo de la mente humana, lo cual no podría ser posible en el aislamiento. En el caso de la escuela, se plantean actividades que alientan la individualidad sobre lo grupal, que, si bien estimulan la interacción, no necesariamente aportan mucho al pensamiento de las personas. Se marca una diferencia significativa en el proceso de aprendizaje cuando se determina que el estudiante resuelva solo las actividades (distancia entre el nivel real de desarrollo-zona de desarrollo próximo) de cuando requiere ayuda de un docente o compañero para resolver alguna actividad (nivel de desarrollo potencial) (Vygostky, 1979; Gavilo, 2022).

A partir de lo planteado, la interacción puede ser colaborativa, dialógica o reflexiva, porque permiten o estimulan las funciones cognitivas superiores. Por ello se requieren tanto las herramientas culturales (Vygotsky, 1978) como los materiales (denominadas recursos en la formación de personas) y las psicológicas, las cuales son simbólicas y median la actividad mental. Tenemos, así, como lo enunciamos anteriormente: el lenguaje, la escritura, etc.

En este sentido, la educación es necesaria para que las personas puedan desarrollar el lenguaje a través de la comunicación, la cual media entre la vida cotidiana, la cultura y lo construido por la sociedad (Mejía, 2011); además debe ser un espacio de desafíos y de acompañamiento docente y de los compañeros en los estudiantes.

Segundo: transformación de las personas. El ámbito social es clave para que las personas se transformen a través de la cultura, por ello es importante el autodesarrollo, la autorregulación y la autorrealización (Vygostky, 1979). Estos tres elementos permiten que se fortalezca la capacidad humana, que se trace un camino y lo realizado tenga un significado, lo cual no debe afectar a los otros.

En relación con el autodesarrollo, nos referimos al crecimiento personal y profesional, de manera constructiva y no determinista; de esta manera cada sujeto tiene la posibilidad de trazar su camino con esfuerzo y, en muchos casos, con resiliencia. De ahí que la interacción cultural y social hacen posible y dan las condiciones para que se logre el autodesarrollo. Junto a esta capacidad surge la autorregulación, que implica regular su conducta y pensamiento a través de la herramienta cultural del lenguaje. Como se explicó anteriormente, el lenguaje permite el desarrollo cognitivo (nivel superior) y la construcción del conocimiento, así como lo crítico, reflexivo, creativo, etc.

Respecto a la capacidad de autorrealización, se espera que las personas alcancen su máximo potencial, por ello deben tener las condiciones para seguir avanzando, y sean conscientes de lo que viven y lo que esperan de la vida.

Estos tres elementos son necesarios para la transformación de las personas desde el contexto social y cultural, los cuales deben orientarse a ser más humanos para lograr relaciones auténticas, ser muestra de paz y actitud ética, que se esmera por lograr lo que le interesa; y no verlo en sentido contrario, es decir, desde la auto explotación, lo cual atenta contra uno mismo (salud, vida personal, familiar, anhelos, sueños) y llega a la

autoeliminación por no lograr lo que el sistema económico considera ser exitoso o buena persona (trabajadora, sumisa y obediente).

Tercero: empoderar a las personas. La comprensión de lo social y cultural nos brinda la posibilidad de cuestionar, reinterpretar y asumir un rol protagónico; esto quiere decir que tenemos la capacidad de empoderarnos, de decidir y comprometernos con lo que hacemos de manera activa en la comunidad. Por ello, es necesario conocer la cultura en la que nos desenvolvemos (rituales, tradiciones, dinámicas, herramientas) y el contexto social (entorno, situación de la población, patrones de conducta, etc.).

A partir de esto, el empoderarnos nos brinda la posibilidad de analizar las visiones hegemónicas que promueven la desigualdad, el uso desmedido del poder y la opresión social (Giroux, 2011; Freire, 2005), que nos afectan directamente a nosotros y no nos permiten desarrollarnos.

Para lograrlo, es necesario fomentar la confianza en sí mismo y con los otros, esto permitirá que tome decisiones y participe en su comunidad, así como en la escuela; además de que valore la diversidad cultural, dejando de lado las prácticas excluyentes. Una persona empoderada logra influir positivamente en su entorno (comunidad, escuela) y logra su desarrollo personal.

1.2.3 Sentido crítico

El sentido crítico es asumir una postura ética y política para promover la transformación social; por ello se basa en la capacidad de cuestionar, reflexionar, preguntar y asumir una posición, lo cual nos permite la concientización de lo que vivimos y no lleva a la humanización, expresada en la emancipación frente a las prácticas hegemónicas de opresión y estructuras de dominación (Freire, 2005; McLaren, 2015; Apple, 2004), con el fin de liberarnos de todo lo que atenta contra nuestra condición humana (Giroux, 2011).

La formación de humanos críticos es una necesidad y exigencia de sobrevivencia, porque la formación está pensada desde la pasividad de los estudiantes: su silencio, nula participación y sin voz; todo esto lo podemos ligar con la sumisión, aunque para muchos docentes signifique respeto, orden, disciplina, etc. Además, la violencia simbólica es parte del día a día, la cual está naturalizada y es poco cuestionada.

En este sentido, el sentido crítico nos exige promover el diálogo horizontal (Freire, 2005), donde las personas se sienten cómodas de compartir, esclarecer sus dudas, aprender y reaprender, dejando de lado las diferencias de edad, sexo, función y rol, entre otros. Atendiendo eso nos facilita la co-construcción del conocimiento (Freire, 2005), la cual debe ser mucho más que el común "te enseño"; debe ser "compartir", donde el ejercicio crítico nos lleve a cuestionar sin restricciones o censuras, donde la voz sea signo de participación, justicia y equidad.

Características

Primero: transforma a la persona. El sentido crítico en su máximo esplendor transforma a la persona y la lleva a repensar su rol en la sociedad, porque la convierte en un agente de cambio, donde la posibilidad de cuestionamiento y acción van de la mano. Por ello es necesario una formación problematizadora (Freire, 2005), que aprenda a cuestionar y busque respuestas; que no se resigne a asumir que todo está determinado, que existe la posibilidad de construcción y que es parte de ella. Esto se puede lograr a través del aprendizaje cuestionador, el cual está basado en la comprensión de su contexto, la identificación de problemas, la resolución de estos a nivel investigativo y plantea propuestas viables, las cuales son trabajadas durante su formación y esto los lleva a ser agentes de cambio (Freire, 2005; McLaren, 2015).

Segundo: conciencia crítica. El sentido crítico nos permite tener una conciencia crítica, la cual es una capacidad que nos permite analizar, cuestionar y comprender de manera profunda las injusticias que afectan a la humanidad (Giroux, 2011, McLaren, 2015).

Esta conciencia crítica nos permite reconocer la dignidad inherente de cada ser humano (Giroux, 2011), aceptando cómo son, sin afectar su existencia, a la vez que defiende la sana convivencia basada en la justicia, la igualdad y la libertad.

Tercero: empodera. El desarrollo de la crítica en las personas les permite ser empoderados; es decir, tener confianza en sí mismos, asumir con responsabilidad las tareas encomendadas e iniciativas propuestas, y trascender sus limitaciones impuestas (Freire, 2005; Giroux, 2011), como la alienación, la injusticia, la sumisión, el maltrato y otros que atentan contra su dignidad.

Este empoderamiento con conciencia crítica permite a las personas defender su posición, promover la libertad y la justicia para todos; además, trasciende a su contexto (Freire, 2005) y le da las posibilidades de reimaginar una educación más democrática e inclusiva y, por ende, transformar su contexto social desde una mirada emancipadora y a través de metodologías participativas (McLaren, 2015; Appel, 2004; Mejía, 2011).

Los tres sentidos les brindan a las personas el trascender y desarrollar su capacidad transformadora (Giroux, 2011), donde cada sujeto asume su propia historia y transforma la realidad (McLaren, 2015). Por ello es necesario despojarse de la formación en las escuelas, la cual es dependiente, violenta, reproductora y desigual, para adoptar una formación crítica y humanista, donde es posible aprender desde el contexto y la cultura.

1.3 Componentes de la pedagogía de la trascendencia

La trascendencia se convierte en una posibilidad de replantear la educación que conocemos hacia otra mirada, que insista en una formación humana integral, dejando de lado el reduccionismo del ser humano que ha conllevado a cercenar la mirada holística de su ser por una de corte estadístico, estandarizado y de saberes cruciales útiles solo en un sistema económico que se plantea subsistir, pero que no va acorde con los cambios actuales y con un futuro que inquieta a todos.

En ese sentido, entendemos por trascendencia que nace desde las discusiones filosóficas de dónde venimos y hacia dónde vamos, también pasar al otro lado o realizar el paso más allá (Kondrla, 2015; Muñoz, 2015), como el deseo inconsciente de generar y producir ideas mediante un trabajo creativo, lo cual nos permite tener cierta importancia o relevancia en lo que venimos haciendo (pensamiento, acciones, decisiones) y que impacta en su persona y en los demás; como se dice: es la huella positiva que dejamos en el mundo (Sánchez Gutiérrez, 2022).

Aunque se insiste desde la Ilustración en que la razón es invencible y dicta el pensamiento de todos los humanos, por lo que lo trascendente no es capaz de superarla, conllevando a la pérdida del sentido de la vida (Kondrla, 2015), dejándola solo en el ámbito terrenal, donde todo es finito, materialista y que todo es para el tiempo de vida que tenemos. Esto ha sido cuestionado por el posmodernismo, que relativiza la razón como única forma de lograr las certezas y pierde más vigencia desde la incertidumbre.

Pensar en ser trascendentes, lo cual es propio de nuestra existencia, nos lleva a aceptar nuestras limitaciones, por lo que deja de lado nuestro orgullo y asumimos, así, la verdad, la cual libera al humano y le permite hacer el bien, aunque lo humano es la prioridad absoluta (Bauman, 2019). Por ello, debemos tener apertura para comprender otras posibilidades y formas de entender el mundo en el que vivimos, como pensar en la eternidad y lo que implica la posibilidad del ser humano de trascender (Kondrla, 2015; Bauman, 2019).

Ante esto, nuestro ser está relacionado directamente con el trascender, como se dijera, la naturaleza misma del sujeto es trascender, por lo que de no hacerlo no sería sujeto, así lo resalta Muñoz (2015) a partir de las ideas de Heidegger. De ser así, sostenemos que la trascendencia no es ajena de la educación, porque plantea que el ser humano "sea uno mismo", pues tiene una interioridad que es afectada por un mundo que lo anula y limita sus capacidades, de ahí la importancia del recogimiento y profunda interioridad (Camacho y Marrero, 2023).

Por lo tanto, es necesario preguntarnos como educadores: qué y por qué hacemos educación; para luego interrogar sobre el cómo, y replantear o fortalecer lo que venimos haciendo desde la trascendencia, la cual involucra la vida personal y comunitaria desde de los procesos educativos y con todos sus agentes involucrados (Brotóns, 2022; Quesada, 2008). De ahí que se requiere una educación que comprenda al ser humano de manera holística, donde sea reconocido por todos los actores educativos, quienes brinden una formación integral en valores (Camacho y Marrero, 2023; Russo *et al.*, 2022), a través de un currículo y prácticas educativas que contribuyan a la humanización (Quesada, 2008).

A partir de lo comentado, la educación se entiende como una experiencia de trascendencia, que ubica al ser humano en el centro de toda acción pedagógica y le brinda todas las posibilidades para desarrollar sus capacidades humanas de salir de sí; en este sentido, supera la posición básica de la transmisión de datos e información, así como de algunas habilidades que no le permiten crecer, por lo que al ser trascedente se busca que el individuo vaya más allá de sus límites a nivel integral humano (Bauman, 2019; Brotóns, 2022).

Ese sentido de salir de sus límites busca que desarrolle su empatía (ponerse en el lugar de otros), reflexione sobre sus propias experiencias, y tenga apertura para conocer otros entornos, cercanos o lejanos, los cuales le permitirán tener otra experiencia de aprendizaje, donde contrapone lo

que es (individual) y hacia dónde quiere ir (comunitario). Por eso debemos apartarlo de la "autorreferencialidad" (Brotóns, 2022), para que deje de comprender solo desde su punto de vista, que limitan el valorar lo externo y no acoger otras posturas, creencias, diversidad; para esto es necesario romper con esas conductas egoístas y de orgullo, que solo limitan la experiencia de aprendizaje que afecta al otro.

Es así como la capacidad de trascender se vuelve relevante en la formación integral humanista, la cual se vincula directamente con sus principios (se desarrolla en los siguientes apartados) que permiten conectar al estudiante con el mundo, desprenderse de sus individualidades y crecer para hacer el bien; es decir, ir más allá y tener una vida con un propósito.

Por ello, debemos tomar en cuenta los valores que están presentes en la trascendencia, como la autonomía, que se relaciona con la autorrealización, y busca el bienestar y el crecimiento humano (Russo *et al.*, 2022).

En consecuencia, se hace necesario aprender a trascender (Quesada, 2008). Para ello requerimos de los componentes que planteamos a continuación, los cuales orientan el buen ejercicio desde el campo educativo.

a) Confiar

Confiar es el acto de asumir de manera positiva las acciones de otros, respecto a las cuales tenemos alguna relación e interés, así como cierto conocimiento sobre lo realizado y de quién lo realiza; de esta manera reducimos cierta incertidumbre (García, 2021). Ante esto, se requiere confiar en sí mismo (Aburdene, 2006; Russo *et al.*, 2022), desde sus acciones y pensamientos, y junto a ello, de los demás, porque es necesario tomar decisiones en muchos casos difíciles. A partir de esto, se requiere conectarse con los demás, para que se sientan amados y valorados; por eso se requiere confiar en ellos.

En el campo educativo, se debe confiar en las capacidades de nuestros estudiantes y colegas. Los estudiantes van creciendo y madurando, por ello requieren un espacio de acogida, de asumir que son capaces de lograr los objetivos desde sus propias posibilidades y, de haber temores, el docente está para orientarlo y darle seguridad: le demuestra ese acto de confianza para detenerse, avanzar y pensar. Respecto a los docentes, también hay que confiar en ellos, en sus saberes, creencias y prácticas, para ello hay que

acompañarlos con el fin de darles seguridad y la libertad suficiente para que asuman retos y desafíen su propia formación profesional, además que deben seguir aprendiendo y aplicando todo en la práctica; todo en busca del bien de la formación integral humanista que deben recibir nuestros estudiantes.

b) Inspirar

Respecto a inspirar, este componente va de la mano con la confianza. El objetivo de inspirar es lograr el reconocimiento y establecer una conexión con las personas, así como apoyar en el descubrimiento de su impulso interior, entendido como lo que le motiva, le entusiasma y le genera pasión (desde pensar, hacer, etc.); para lograrlo, se debe sentir seguro, tranquilo, con claridad para que pueda liberar su talento, así que es necesario empoderarlos y darles la confianza para que se desarrollen (García, 2021; Covet *et al.*, 2023). Lo opuesto a lo mencionado es contenerlo, controlarlo, retenerlo, restringirlo, desconfiar y evitar darle las posibilidades de crecimiento personal.

Por lo tanto, es importante que para inspirar debemos ser ejemplo y ser coherentes en nuestro quehacer docente. Es necesario lograr conectar con los estudiantes y colegas, esto a nivel emocional, de afectividad y sensibilidad; porque la intención es brindar cuidado en el sentido de valorar al otro y sentirse parte del grupo, organización o comunidad (Covet *et al.*, 2023).

c) Amor

El amor debe ser considerado como el valor (eje) transversal de la formación integral humanista que busca la trascendencia (Camacho y Marrero, 2023; Russo *et al.*, 2022), por ello incide en el reconocimiento ante la humillación, el respeto frente a la vergüenza, la paz sobre la violencia y la acogida ante la exclusión. P

A partir de este eje transversal, nos permite construir una comunidad de iguales, donde se descartan las diversas justificaciones de separación o diferencias, por ello se resalta la dignidad humana (Camacho y Marrero, 2023) como centro de toda labor educativa; para ello hay que promover la solidaridad, la tolerancia y la humanidad, así como la integralidad y el respeto a su ser.

Queda claro, entonces, que abordar el amor es dar vida (Brótons, 2022) y esto conlleva, a nivel formativo, a replantear la práctica docente, la cual hace esfuerzos para desligarse de todo signo de exclusión, para despojarse de la idea de que el saber es superior al respeto de las emociones, y entender que la competitividad (el mejor sobrevive frente al resto) no es lo primordial en la formación humana.

d) Interioridad y espiritualidad

Pensar en la interioridad de las personas nos lleva a comprender su vida interior, su identidad, sus raíces, su "adentro"; aquello de lo cual está compuesta: sus sentimientos, emociones, pensamientos, valores y reflexiones (Camacho y Marrero, 2023; Brotóns, 2022; Marrero y Uzcátegui, 2022). Esta interioridad se conecta con la espiritualidad, que es la intención de conectarse con la dignidad de cada ser humano (Aburdene, 2006), por lo que busca un propósito mayor en su vida (con lo otros y su comunidad, pasando a un segundo plano lo material y lo superficial), de ahí su relación con la trascendencia. Entonces, la espiritualidad fomenta el amor (como posibilidad de valorar al otro y a sí mismo), el desarrollo de su carácter (vinculado con el coraje y la resiliencia para asumir con valentía las vicisitudes y, con alegría, los logros), la responsabilidad con su persona, los otros y su comunidad. Para lograrlo, la persona requiere la paz interior, la autorrealización, el bienestar y tener una vida con propósito.

Estos dos elementos permiten que las personas tengan claridad en su crecimiento personal y profesional desde la valoración de su interioridad, lo cual le permite la espiritualidad, la cual está compuesta por significado o propósito, compasión, conciencia, servicio, abnegación, autoconocimiento, indagación interior y bienestar (Aburdene, 2006; Aranguren, 2023).).

En relación con la conciencia, desde la mirada espiritual supera la instancia de solo pensar u observar algo, porque su intención es prestar mayor atención, donde nuestro ser se dispone a ser meticuloso (curioso), profundo (objetivo) y ético (sin prejuicios) con lo que nos llama la atención, de ahí que nos volvemos conscientes. En este sentido, entendemos a la conciencia como la voluntad de observar, cuestionar y tomar conciencia, la cual se vincula con la vitalidad y con todo lo que implica aprender; de ahí que anima a la humanidad a hacer cosas grandiosas en bien de todos y todas (Aburdene, 2006).

e) Reflexibilidad

La reflexión no ayuda a comprender y aprender de nuestras experiencias vividas, que es lo que nos lleva a mejorar nuestro futuro (Allen, 2024); en cambio, la reflexividad, entendida como habilidad humana, es la posibilidad de comprender nuestros pensamientos, pensarse a sí mismo; hacernos conscientes, conectarnos y desarrollar nuestro punto de vista o criterio ante algún suceso, para valorar, discutir y tomar decisiones a partir del juicio de valor que emitimos (Camacho y Marrero, 2023; Allen, 2024; De la Cuesta, 2011; Gutiérrez y Sembler, 2020). Esta capacidad nos lleva a mantenernos alertas ante los cambios, a prestar atención al momento, así como volver a examinar críticamente lo realizado, hacer frente a la incertidumbre, tomar conciencia y superar los desafíos propios de la vida. Todo esto nos fortalece en la toma de decisiones, la creatividad y la colaboración, además de conectarnos con el mundo que nos rodea y con los otros (naturaleza, seres vivos e inanimados) (Allen, 2024; De la Cuesta, 2011; Mejía, 2011).

En este sentido, la reflexión y la reflexividad se hacen necesarias para que las personas puedan mirar atrás, comprender el mundo que los rodea (adaptarse y cuestionar) y proyectarse, por lo que es clave la profundidad en el aprendizaje, junto con otras habilidades que le permiten estallar en un éxtasis del aprendizaje. Por ello, la reflexividad le brinda al docente la capacidad de orientar al estudiante para que trascienda, por lo cual debe comprender al ser humano en todo su sentido (Alezones, 2004).

f) Emancipación

Comprender la emancipación de las personas es ver la posibilidad de la liberación humana desde una perspectiva crítica (Freire, 2005); por ello trasciende a la sumisión, la cual le resta posibilidades de desarrollo porque asume de manera natural la violencia simbólica. También trasciende a la alienación, ya que nos desconecta de nuestras propias vidas y las estructuras que nos cosifican, afectando su potencia y autonomía (Freire, 2005), y trasciende a la opresión, la cual limita nuestro pensamiento, acción y genera una dependencia física, intelectual y hasta emocional (McLaren, 2015; Giroux, 2011).

Por ello, la emancipación nos libera, nos hace conscientes de lo que vivimos y nos lleva a ejercer la autonomía moral y política (Apple, 2004);

de esta manera superamos la dependencia intelectual: nos hace capaces de rehacer nuestra historia y asumimos un rol protagónico de resistencia (Giroux, 2011; Freire, 2005; McLaren, 2015).

Finalmente, el lograr la trascendencia nos lleva a la felicidad, que, si bien es un estado de satisfacción a nivel personal y grupal, nos permite un bienestar integral, donde se manifiesta la tranquilidad como posibilidad de encontrarse y estar en calma, la cual debe llevarnos a la paz personal y de vivir bien con los otros (Robinson y Aronica, 2018).

La trascendencia es un modo de vida que debe aprenderse, por ello los elementos nos dan la posibilidad de que al integrarlas logremos una conexión con lo espiritual, con Dios, tanto personal como comunitaria, lo cual nos permitirá una vida sana, pensar en el otro y el mundo que habitamos.

1.4 Formación integral humanista

La escuela está dentro de la sociedad, aunque muchas batallen por aislarse y solo convoquen a las familias o las organizaciones de su entorno para cuestiones meramente instrumentales. En ese sentido, varios autores remarcan que la escuela es el reflejo de la sociedad, porque se presentan las mismas situaciones en el entorno dentro de sus cuatro paredes.

Ante esto, postulamos que la educación debe cambiar y por defecto la escuela, de allí que nos interesa su transformación, donde se prioricen valores como el sentido de comunidad, la reciprocidad, sin dejar de lado la empatía, el respeto, la justicia social, donde se priorice el cuidado del otro y sean parte nuestra práctica cotidiana.

Por ello, la educación debe incidir en el respeto de las personas, sin distinciones y marcas que solo generan estereotipos que no ayudan formar, sino condenar. En ese sentido, debemos volver a confiar en las personas, desde los docentes, estudiantes y familias, así como de los directores de las escuelas, con el fin de que inspiren, promuevan el pensar críticamente, valoren la diversidad cultural y promuevan una cultura democrática. Todo esto, con el fin de dignificar a las personas.

También, es necesario romper con la autoexplotación, que sumado con lo anterior, caemos en ser instrumentos del proceso productivo (nuestro trabajo es medido y somos llevado al extremo del maltrato), más que personas que sienten, viven, piensan, crean y sueñan. Por eso, es necesario trabajar de manera integral, buscando formar personas proactivas, críticas,

reflexivas, pero sobre todo que sean capaces de transformar a nivel personal y global.

A continuación, planteamos las dimensiones que son parte de la formación integral humanista (Sánchez, 2015, 2024):

- Sensibilidad. Es la capacidad de reaccionar, pensar y actuar en beneficio de los demás, desarrollando su sensibilidad, solidaridad, reflexividad y criticidad desde una manera ética.

  Ser sensibles nos permite ser conscientes de nuestro ser vinculado con el entorno, por lo que asumimos un rol protagónico más allá del simple observador, donde comprendemos, cuestionamos y apoyamos a los que lo requieren. En el campo educativo es necesario desarrollar esta dimensión, porque la alteridad se pone de manifiesto y busca realizar acciones en bien de los demás y lo que nos rodea.
- Ciudadanía y ética. Vivir en sociedad, significa ser conscientes de nuestro entorno, de sus necesidades y posibilidades, por ello, requerimos ser empáticos, participativos, solidarios y éticos, así como respetuosos y justos con el otro, dando muestras de ser ciudadanos comprometidos con su comunidad.

  Entonces, el ciudadano es el compromiso y responsabilidad que tenemos con los otros, nuestro entorno y el mundo, lo cual no nos hace propietarios sino sujetos capaces de convivir, crecer y transformar de manera ética. Debemos romper con la imagen de ser ciudadanos solo con derechos, sino asumir también con deberes, porque esto le da el equilibrio a nuestro desempeño como ciudadanos en una comunidad que nos necesita como iguales.
- Habilidades intelectuales. Nuestros conocimientos deben ser construidos de manera social, incidiendo en la reflexividad, criticidad, aunado con la creatividad e imaginación. Ante esto, es necesario reconocer y valorar los saberes, así como las experiencias, los cuales deben ser incorporados como parte de los aprendizajes a nivel individual, colectivo y comunitario.

  Como se comentó en el recorrido del texto, la transferencia de información no es relevante en la formación de los estudiantes, la escuela requiere espacios de encuentro, basados en el diálogo (comunicación y escucha), la reflexión (cuestionamiento y posicionamiento), la crítica (propositiva) y la colaboración

(disposición por aprender y compartir). En este sentido, la curiosidad y la imaginación son puntos de partida, porque despiertan el pensar de diferente manera, a partir de investigar, descubrir y seguir soñando; algo que la educación de ahora excluye y solo algunos desarrollan.

- Afectividad. El sentirse amado y expresarlo es clave en la humanidad, porque fortalece las relaciones en las familias, la escuela y la comunidad, por ello, es necesario aprender a amarse, porque fortalece la autoestima, la identidad, así como las emociones y sentimientos.

  Sentir afectividad por uno mismo es clave para reconocerse, valorarse y sentirse bien con uno mismo, ya que permite tener una autoestima y motivación intrínseca muy fuerte, porque logra encontrarse y darse fuerzas, logrando expresar su resiliencia, empuje y ganas de vivir consigo mismo y con los otros. Esto es clave, porque aprende a respetarse y a respetar a los otros, no por un favor, sino porque simplemente debe hacerlo.

- Formación del cuerpo. Es necesario comprender al ser humano de manera integral y sistémica, vinculando todas sus facultades y ubicándolo en el contexto que se desarrolla. Esta compresión fortalece sus identidad, se valora y aprecia a los otros como seres humanos, erradicando los estereotipos, las construcciones orientadas a la diferenciación, más que la vinculación.

  Debemos pensar en la integralidad, en la unidad, no debemos asumir que el cuerpo está separado de las emociones (construcción justificada desde el siglo XVI y descartada en tiempos de incertidumbre); debemos vernos como unidad, donde la inmanencia es parte de la trascendencia; y por lo cual no debemos pensar que lo que hagamos aquí será valorado luego o en el más allá.

Entonces, la educación humanista brinda una formación integral, sistémica y valorativa del ser humano. Lo ubica en el mundo como un ser trascendente, que cuida su espacio, a los otros seres vivos y a la naturaleza, dejando de lado cuestiones que atenten contra su propia naturaleza y de los otros. En otras palabras, busca que seamos capaces de aportar en el bienestar de toda la humanidad sin afectarla o en desmedro de ella misma, de ahí la importancia de la metodología propuesta. ” (Sánchez, 2024, p. 92)

A partir de los aspectos planteados de la pedagogía de la trascendencia nos orientan a repensar cómo hacemos educación y cómo están estructuradas las escuelas (sistema educativo), porque pone al centro a la humanidad, pero no la individualista, sino al humano que convive con otros y con la naturaleza, logrando un equilibrio que no afecta a los seres vivos y no vivos.

Por ello, requerimos la reestructuración de todo el sistema educativo, para que brinde a los estudiantes las herramientas necesarias que les permita tener diversas posibilidades de desarrollo (López, 2024) y asegurar una formación que desarrolle los tres sentidos propuestos: crítico, cultural y social, y humanista; además de que se logre el espíritu crítico y reflexivo, así como el compasivo, empático y tolerante (Patrón, 2010).

De allí que es necesaria otra escuela, otro espacio para aprender. Se requiere un lugar de encuentro, donde las personas se sientan reconocidas y apuesten por trabajar con el otro, dejando de lado las barreras creadas por el mismo sistema, como la edad, color, sexo o condición social; es decir, dejar de replicar la sociedad como tal para bosquejar una nueva. Por eso, la educación debe formar pensando en lo que debería ser y no en lo que vivimos. Apelamos a una formación situada, que responda al entorno, pero hacia una transformación que trascienda.

Ante esto, podemos plantear qué debe abordar la pedagogía de la trascendencia en las aulas para ser implementada, por ello, hemos recogido algunos puntos propuesto por Darling-Hammond (2009).

Tabla 2. Elementos para implementar la pedagogía de la trascendencia

Currículum interdisciplinar	**Aprendizaje cooperativo, situado y democrático**
Desarrollo de las habilidades de pensamiento	Tomar iniciativas
Promover la investigación e innovación	Decisiones compartidas
Desarrollo integral (5 principios)	Trabajo colaborativo de la escuela con las familias y la comunidad
Valorar la diversidad	Cuidado de las personas (estudiantes, docentes, directivos, familias)
Visión compartida del centro educativo	Diseñar una nueva estructura escolar

Elaboración propia

A manera de síntesis, la pedagogía de la trascendencia es mirar de diferente manera a la educación, la cual coloca al centro a la humanidad conectada con el mundo, como parte de esta y que se hace necesaria para su mantenimiento, por ello, esta pedagogía nos compromete a construir un mundo diferente, donde pensemos desde la formación integral humanista, que se oriente a la transformación del mundo (López, 2024) y que la educación nos brinde las herramientas para lograrlo, de ahí aspiramos a un humanismo crítico, que responda a su contexto y sea parte constructiva de su sociedad. Porque nos interesa alcanzar, desde la educación, a una sociedad más humana y justa desde los procesos educativos (Mejía, 2011), lo cual es la base de la pedagogía de la trascendencia.

Capítulo 2

PRINCIPIO 1: APRENDER PARA HUMANIZAR

Lileya Manrique Villavicencio

Desde una Pedagogía de la trascendencia - con sentido humanista, socio-cultural y crítico-, se hace necesario configurar una postura frente al acto de aprender, es decir, reflexionar sobre esos énfasis para la comprensión de cómo se aprende y para qué se aprende cuando la finalidad es humanizar, atendiendo a la realización integral de la persona quien proyecta una vida con propósito.

El enseñar como el aprender se integran en una experiencia de asombro y de descubrimiento sobre las potencialidades de cada persona, que reflejan su mundo interior, como sujeto creador de su propia vida (Gonzalez, 2010). En la Pedagogía de la trascendencia, el docente está abierto a aprender del estudiante. En ese sentido, comparten el aprender y enseñar mutuamente. Sin embargo, el docente es quien debe inspirar a través de su "presencia humanizadora" en el aula, en su modo de estar y con su acción, para forjar una educación hacia la trascendencia basada en la libertad y en el desarrollo integral de cada persona.

Se parte de la convicción que aprendemos en ambientes estimulantes, donde prima la confianza, la acogida, el diálogo y la libertad. Por lo cual, exige repensar las prácticas educativas actuales para cimentar una cultura de aprendizaje en sentido profundo, que favorezca un proceso de humanización permanente. A la vez, esta práctica promueva "el crecimiento existencial y la maduración del individuo en su relación consigo mismo, con los demás, con el mundo y con un posible Otro trascendente" (Helskog, 2019, p. 88).

Desde las distintas tradiciones psicológicas sobre teorías del aprendizaje se concluye que el aprendizaje es un proceso complejo (Ziperovich, 2010) y la postura teórica que se adopte expresa la comprensión sobre cómo aprenden los sujetos y su correlato en las intervenciones pedagógicas. Se reconoce que el aprendizaje como tal, presenta características particulares: es subjetivo y personal, pone de relieve la capacidad de apropiación de conocimientos y de reflexión sobre sí como sujeto aprendiz; también es situado y determinado por los

contextos histórico, político, económico, social cultural, e institucional; su naturaleza es social, se comparte códigos, se negocia significados, se reconocen diversidad de perspectivas; también es un proceso afectado por condiciones que facilitan u obstaculizan este aprendizaje y se produce en situaciones educativas formales o no formales. Como subraya Ziperovich (2010), la interrelación de estas características añade complejidad al proceso de aprendizaje cuando se aborda con intencionalidad pedagógica.

Por su parte, las investigaciones sobre neurociencias comprueban que el proceso de aprendizaje es único y diferente para cada ser humano. Además, como afirma Stanislas Dehaene (2019) reconocido neurocientífico cognitivo: "si hiciera falta resumir en una sola palabra el talento que caracteriza a nuestra especie, optaría por el verbo "aprender""(p.21). El ser humano tiene la capacidad de enseñarse a sí mismo, de aprender a aprender, pues está dotado de una flexibilidad para el aprendizaje que perdura a lo largo de la vida, con base en la plasticidad del cerebro, que le permite adaptarse al entorno y potenciar la activación de procesos mentales, así como emocionales que intervienen en el proceso de aprendizaje.

Este capítulo destaca el principio de aprender para humanizar como un proceso único, diferenciado y complejo, que se sostiene en la experiencia vivencial, que compromete la totalidad del ser humano, y que va más allá de fines instrumentales, para situar su propósito último en el cultivo de la sabiduría del ser con miras a su autorrealización y su proyección al servicio del Bien de la comunidad.

2.1 Aprender desde la experiencia sensible y sintiente

La situación actual, global, compleja y desafiante reclama un nuevo enfoque y una nueva actuación pedagógica más acorde con una visión holística y trascendental del ser humano. Se reconoce que "el aprendizaje llega a ser significativo, cuando involucra a la persona como totalidad (procesos afectivos y cognitivos) y se desarrolla en forma vivencial" (Quesada, 2008, p. 67). En esa línea, los avances en las neurociencias sobre la diada cognición-emoción destacan las conexiones entre lo cognitivo, emocional, afectivo y social, aportando un conocimiento sobre las estructuras cerebrales y los neurotransmisores que participan en los procesos de aprendizaje. Por ello, se propone la comprensión del aprender para la trascendencia desde el experi-mentar y el experi-sentir del sujeto, de manera integrada e interdependiente, para abrir nuevas comprensiones

de su ser, de su mundo y de la relación con los otros, con sentido reflexivo, problematizador y creador.

En los distintos periodos sensibles del desarrollo humano, la capacidad de aprender va modelando las experiencias y la personalidad del sujeto en un continua espiral de crecimiento. Situamos la etapa de la primera infancia como el centro de esa espiral, por cuanto el aprender debe llevar al niño a sentir que puede, el Yo puedo, pues inicia el descubrimiento de su mundo externo y los efectos que su acción o movimiento provocan en este. El Yo puedo es la base del empoderamiento, del fortalecimiento de la autoestima y de la capacidad de resiliencia. Se continúa con el periodo de la curiosidad, de los por qué, de la necesidad del Yo sé, a partir del cual los intereses del niño se amplían, busca respuestas a sus preguntas, descubre historias y el mundo en que habita. Y junto a ello, quiere hacer, construir, armar y desarmar, experimentar, colocar las manos en "la masa" es el Yo hago que se manifiesta. Se despierta la creatividad, su capacidad creadora e imaginativa. En fin, este espiral de crecimiento nos muestra que, en el ser humano siempre está presente el impulso interno de aprender y desarrollarse plenamente, sabiendo utilizar las propias habilidades para crecer, alcanzar la plenitud y buscar el bienestar (Moran, sf., p.3).

El aprender se nutre de las experiencias vividas a lo largo de la vida y en las diversas trayectorias de formación que resulten significativas para el sujeto. Así, la experiencia será esa semilla con la cual el sujeto organiza, significa, da nuevo sentido, interpreta e integra en su universo de conocimientos acompañado de entusiasmo y pasión. Entonces, se puede entender el aprendizaje como "el proceso de utilizar una interpretación previa para construir una interpretación nueva o revisada del significado de la propia experiencia con el fin de guiar la acción futura" (Mezirow, citado en Jakubik, 2025, p.11) en la que participa la totalidad del sujeto.

2.1.1 Experi-mentar

Los impulsores de Escuela Nueva postulaban que se aprende a partir de las distintas experiencias, desde el cuerpo, el movimiento, del hacer con las manos y de la manipulación con materiales diversos para transitar a la acción mental o representación simbólica. Somos multisensoriales y ello nos abre múltiples posibilidades de expresión. Aprehender desde las sensaciones es el punto de partida del aprendizaje, mediada por la razón sensible. Se usa aprehender en el sentido de "asir o atrapar" el conocimiento

para hacerlo propio, duradero y llegar a crear algo nuevo (Menchén, 2018). "En la educación, se le ha otorgado mucho peso a la razón, al pensamiento lógico y se ha dejado de lado nuestra primera forma de aprendizaje: sensible, intuitiva, vivencial" (Osés, 2014, p.38), que despierta ese flujo de energía creativa que permite visualizar nuevas respuestas y futuras realidades (Menchén, 2015).

El acto de aprender del sujeto está movido por la curiosidad innata o por el desafío o reto de experiencias. Este impulso activa el investigar, indagar, deducir, proyectar, imaginar...Pierre Faure diría: "Por la manipulación y síntesis, el alumno aprende nociones nuevas o profundiza algo ya conocido. Investiga, se ejercita, resuelve dificultades, verifica, vuelve atrás, etc. Es, en definitiva, un tanteo experimental que están en la base de todo progreso personal" (Pereira, 1981, p. 120)**.** En este punto, el estudiante va creciendo en la confianza de que aprende desde sus potencialidades, errores y certezas, animado por un docente que le orienta, guía y brinda seguridad.

De esa manera, quienes aprenden de forma activa y personalizada, basándose en sus intereses y expectativas, tienen mayores posibilidades de cuestionar, revisar creencias y problematizar progresivamente cuestiones fundamentales: quiénes somos, de dónde venimos y adónde vamos. (Moran, s.f.p1). En ese momento, surgirán más preguntas que respuestas, preguntas importantes, especialmente, en lo que respecta a su proyecto de vida. Conforme discurre la vida, ese "hacer" se proyecta a una dimensión productiva, en la cual la persona desarrolla habilidades para ejercer un oficio o una profesión, para emprender y contribuir desde una vida profesional y adulta plena a su sociedad.

Hasta el momento, queda claro que el aprender no es solo incorporar información y estructuras de conocimientos presentados desde una perspectiva única, sino un ejercicio reflexivo y un cuestionamiento crítico, que parte de la curiosidad y la razón sensible. En ese sentido, se trata de desaprender las maneras mecánicas en las cuales se presenta la información, para acceder a una perspectiva condicional, recuperando el valor de la incertidumbre que abre paso a posibilidades, dudas y a la creatividad. Cuán distinto es promover situaciones de aprendizaje que planteen el experimentar con alternativas: "esto podría ser un...." , "que pasaría si..." dando paso al aprender en forma condicional y anticipatorio, solicitando a los estudiantes justificaciones o razones de su pensamiento,

que favorece en ellos estar más abiertos a soluciones alternativas e incluso disruptivas.

Actualmente, en el ámbito educativo las metodologías ágiles como el Pensamiento de diseño (Design Thinking), se convierten en valiosas herramientas para orientar hacia un pensamiento divergente y la resolución de problemas contextualizados. Estas metodologías contribuyen en motivar a los estudiantes a conectar con el mundo real, emplear la investigación para problematizar, acopiar data e información que sirva para generar proyectos específicos como respuestas alternativas. Con este proceso de co-creación aprenden a afrontar desafíos, ambigüedades y contradicciones; pensar de manera creativa y críticamente; trabajar en colaboración y aprender a través del error, favoreciendo la mentalidad de crecimiento y la reflexión metacognitiva.

Por otro lado, podemos revisar experiencias como las escuelas creativas, impulsadas por Ken Robinson (Reino Unido) y Francisco Menchén (España) quienes abogan por un enfoque personalizado y apuestan por el desarrollo de la creatividad y la pasión por el aprender en los estudiantes como ejes vertebradores de una nueva educación.

Estos planteamientos en las formas de aprender serían afines a una Pedagogía para la trascendencia. Sin embargo, la realidad en las aulas puede mostrar situaciones desafiantes, como el hecho de cumplir con un programa y la obsesión por los resultados, lo cual hace que se avance con prisas, bajo la impaciencia del docente por la presión del sistema, quien recurre a "entregar", "solo copiar", "mostrar cómo se hace", privando a los estudiantes del gozo de un descubrimiento personal y la confianza de equivocarse y de cambiar sus ideas o reconsiderar algún procedimiento o camino. Otra situación retadora se presenta cuando los estudiantes han estado expuestos a "entornos más cerrados, con visiones del mundo monolíticas y creencias limitantes, necesitarán hacer un esfuerzo mucho mayor para reevaluar, desaprender, aceptar nuevas perspectivas, cuestionar certezas y tomar nuevas decisiones" (Moran, s.f.b, p.1). Además, estas situaciones destacan una educación convencional que pone énfasis en el razonamiento lógico y formal, sin dar espacio a las experiencias sensibles, la razón intuitiva, a la creatividad, en suma, a la expresión de la singularidad de cada persona para aprender.

2.1.2 Experi-sentir

El aprendiz reconoce que las distintas experiencias formativas, se convierten en aprendizajes significativos cuando le imprime valor, es decir, cuando las relaciona con sus sentimientos, pasiones, sueños e imaginación que forman parte del mundo interno. Las emociones, en tanto guían los juicios y las acciones, son fundamentales para el desarrollo de habilidades del pensamiento y funciones cognitivas, así como mediadoras para el fortalecimiento de habilidades sociales, que generan aprendizajes significativos y valiosos (Barrios y Gutiérrez, 2020; Martínez, 2023). Asimismo, se reconoce que la emoción que se tiene en el momento de aprender va a contribuir o no con el aprendizaje, por lo que la gestión de emociones propicias como seguridad, admiración y curiosidad serán las que permitan al aprendiz mejores condiciones para el aprendizaje (Aguado, 2014; Menchén, 2015, 2018).

Con este planteamiento de la relación entre cognición y emoción, entre la experiencia racional y la sensible, se destacan características de una Pedagogía de la transcendencia que recupera el valor de las emociones, los sentimientos y la belleza. En este experimentar desde el sentir se hace necesario desarrollar en los estudiantes la sensibilidad ante lo que se aprende como opuesta a la indiferencia y la pasividad. Marrasé (2019) nos advierte que "si no preservamos la sensibilidad, si no la potenciamos, estamos privando de experiencias vitales a nuestros alumnos" (p.82) que luego tiene un impacto en la motivación intrínseca. Más adelante Marrasé subraya que la capacidad para "admirarse" y de asombro son el sustrato profundo que posibilita el primer impulso para la comprensión y el aprender a aprender.

También es necesario que en los momentos en que se aprende, se favorezca y se practique la observación sostenida y el silencio de la mente, "para aprender a sentir qué me dice a mí eso que estoy haciendo, o eso que me está sucediendo" (Santiago, 2010, p.107). Describimos estos momentos como el aprender sintiente, puesto que se permite a los estudiantes avanzar en el descubrimiento personal: reflexionar sobre sí mismo, sobre los valores, el carácter y la voluntad personal, sobre las consecuencias de sus acciones y el aprender de sus experiencias. En ese sentido, promueve el reconocimiento de que nuestros pensamientos y modos de actuación están regidos por patrones y creencias aprendidas sin mayor cuestionamiento. Estas creencias actúan como marcos limitantes y reducen las posibilidades de imaginar otras soluciones o actuar de modo distinto. "Esto abre paso a la posibilidad de un planteamiento emergente que busque en la interioridad

de cada persona, como base para los cambios que se requieren" (Camacho y Marrero, 2023).

El aprender a auto observar los sentimientos, pensamientos, emociones, ayuda a reconocer los límites, así como los dones o potencialidades. La persona experimenta ir más allá de la razón y la lógica, agudiza su intuición y entra en la inteligencia del sentir: "las verdaderas limitaciones están en nuestras creencias de lo que es o no posible" (Gonzalez, 2010, p.122). Esta comprensión expansiva posibilita el darse cuenta que en el juego de perspectivas entre la razón y el sentir, aparecen nuevas soluciones, nuevas ideas y nuevas comprensiones. Esto a partir de reconocer la sabiduría interior y el avance hacia una mayor consciencia personal, que conlleva un crecimiento personal y profesional.

Como reconoce Santiago (2010), se gesta una pedagogía que incorpora elementos que no son nuevos, que se sostienen en la toma de conciencia y en la atención plena al presente, que expresan un enfoque holístico y relacional. En este experi-sentir, se aprende a acceder a nuevos niveles de conciencia. Cada uno puede observar estos procesos en sí mismo a la vez que lo experimenta. Esta forma de comprensión del aprender desde el sentir permite recuperar el germen de la individualidad, frente a un sistema educativo que nos "formatea", es decir, unifica excesivamente el tipo de habilidades y competencias que se necesitan en un futuro pensado por otros.

Este tipo de aprendizaje sintiente profundo requiere espacios de acogida, confianza, prácticas desde el aprender haciendo y reflexionando, ambientes ricos de oportunidades y de buenos mediadores (Pinheiro, 2023). Asimismo, implica participar en procesos de aprendizaje experiencial colaborativos que incluyan la implicación emocional y la visualización, así como el pensamiento analítico sobre lo que ocurre en nuestro interior y en nuestras relaciones (Helskog, 2019).

Como se plantea, un aprendizaje sensible y sintiente nos permite experimentar el mundo y estar en él. La experiencia corporal del contexto en el que vivimos es necesaria para aprender, es decir, para dar sentido a la vida y decidir sobre nuestras acciones. A ello, se incluye el autoconocimiento, el autoexamen crítico y el cuestionamiento de nuestras creencias y suposiciones existentes, que hacen parte de la reflexión crítica. El estar en el mundo implica conectarnos con los demás y con el mundo. Es un cambio en el que el aprendiz construye nuevas comprensiones al analizar diferentes argumentos de los demás, emitir juicios y cuestionar su

propia postura basándose en la reevaluación de valores y en un propósito ético y moral.

2.1.3 Aprender desde las múltiples relaciones

En la relación con uno mismo y con los demás, nos abrimos a la relación con el mundo y con un posible Otro. Por ello, primero es menester la apertura a nuestro interior, es decir, comprender la interioridad como espacio o "lugar" privilegiado donde descubrimos la verdad sobre nosotros, "donde el alma recuerda su origen, percibe su deseo de plenitud" (Acosta, 2025,p.389)

Esa apertura implica deconstruir los muros que a diario construimos, de una desconexión e indiferencia ante lo social, que impide una relación auténtica con los otros; es menester desde una pedagogía para la transcendencia generar vínculos, compartir y socializar desde el Encuentro (Osés, 2014) y la acogida.

Estos espacios de interacción y socialización precisan que se genere un clima basado en el respeto al otro y el reconocimiento mutuo de sus sentimientos y de su mundo interior. Ello requiere aprender a estar y saber relacionarse, en la medida que uno se siente respetado al hablar y sabe acoger con respeto las ideas de los demás. Esta es una invitación a conectar con nosotros y con los que nos rodean y, a partir de ello, construir una comunidad de iguales que comparten experiencias y conocimientos juntos.

De esta manera, se propicia una educación abierta al diálogo y a la diversidad, basada en el amor como eje transversal, que "ofrece más oportunidades para aprender de todo y de todos, para confrontar nuestros valores con los de los demás, para revisar nuestras creencias y decisiones, para plantearnos preguntas más desafiantes y para no tener respuestas para todo" (Moran, s.f.b, p.1). Se busca la superación de las distancias, las diferencias y los discursos extremistas que afecta la dignidad humana y la conciencia social.

Este aprender a convivir enfatiza en el desarrollo de las habilidades sociales y emocionales de los estudiantes, por ejemplo, la aceptación y la tolerancia hacia los demás en las actividades de trabajo en grupo; autoobservación de la gestión emocional, apoyar el pensamiento crítico y el autoconocimiento de los estudiantes con diarios de aprendizaje y tareas de autorreflexión; animar a los estudiantes a actuar en función de sus valores personales y principios morales para el mejoramiento de su entorno

inmediato y del mundo en el que habita. Se profundizará sobre el principio de socializar en un siguiente capítulo.

2.2 Aprender con sentido de propósito

Una Pedagogía de la trascendencia que se piensa desde la autorrealización del ser y el Bien de la comunidad, proyecta el acto de aprender hacia un sentido de propósito: cultivar la sabiduría del ser y disponer esa sabiduría al servicio de los demás y de la comunidad. Como afirma Sternberg (2001, p.242), "la sabiduría podría traernos un mundo que busque mejorarse a sí mismo y las condiciones de vida de todos sus habitantes", pero implica que en el sistema educativo se le otorgue valor y se enseñe para la sabiduría.

Por tanto, se toma distancia de finalidades pragmáticas e inmediatistas del actual sistema educativo, que fomenta en los estudiantes logros de aprendizaje asociados principalmente a competencias instrumentales que les permiten incorporarse a una sociedad compleja, consumista y tecnificada. Se trata de una educación que privilegia el desarrollo de la razón, las funciones ejecutivas y se ocupa poco de cultivar el desarrollo del Ser desde su propia esencia. En esa dinámica pedagógica, el docente está atento a los fallos del estudiante, a sus limitaciones y necesidades de aprendizaje para ayudarle a compensar y superarlas. Por tanto, es un enfoque educativo basado en la carencia y en la limitación, que ve al estudiante como sujeto "carente de" e incompleto.

Se promueve una educación que reconoce a la persona como única y valiosa, que le importa el desarrollo armónico de sus habilidades cognitivas, socioemocionales, espirituales y su identidad, así como su capacidad de interrelación con otro, con sentido de solidaridad y de colaboración para vivir en un mundo humanizado. Por ello, esta idea de cambiar de foco hacia la interioridad, desde "adentro", para hacer emerger las potencialidades de los estudiantes, llevarlos a descubrirse y ayudarles en el proceso de empoderamiento, de autorrealización personal y social. Ello requiere que el proceso y acto de aprender esté teñido de un nuevo propósito.

2.2.1 Aprender para cultivar sabiduría del ser

La sabiduría es un concepto complejo y multidimensional que se ha debatido a lo largo de la historia y desde distintas disciplinas. Los filósofos antiguos como Sócrates, Platón, Aristóteles, Séneca y muchos otros han hablado de la importancia de la sabiduría como virtud fundamental en nuestras vidas (Jakubik, 2025) y comprensión profunda sobre la naturaleza de nuestra existencia (Barcia y Fernández, 2024). Haciendo un salto en la historia, desde las últimas décadas del siglo pasado, también las Ciencias Sociales, Piscología y la Educación se han preocupado por investigar y discutir sobre la sabiduría: identificar sus cualidades, describir y medir sus dimensiones, predecir características en la personalidad del sabio. Estos estudios han contribuido a la comprensión de este constructo, aunque no existe una definición aceptada, se la puede entender como: funcionamiento cognitivo, una virtud o valor social y como característica o atributos de la personalidad (Casullo y Fernández, 2019; Gidley, 2018, Barcia y Fernández, 2024). Cabe destacar los aportes de Sternberg, quien define la sabiduría como un tipo de inteligencia práctica, que aplica conocimiento tácito y explícito, mediado por valores para el logro de un bien común. La sabiduría requiere de equilibrio para balancear diversos tipos de intereses-personales y ajenos- y responder considerando el contexto de la situación (Sternberg, 2001), por parte de quien emite un juicio o brinda un consejo.

Entonces, la sabiduría se distingue de la sola acumulación de conocimientos o su centralidad en el intelecto, e incluso en la capacidad de poseer una gran comprensión empática. Por su parte, Weick afirma que «la sabiduría puede ser una actitud más que un conjunto de ideas… porque implica que las personas pueden mejorar su capacidad para actuar con sabiduría» (Jakubik, 2024, p.2). De hecho, se identifican habilidades como: adoptar una actitud de cuestionamiento, dudar de lo que ya se sabe (es decir, confiar menos en lo conocido), ponderar juicios basados en valores, reflexionar críticamente sobre la implicancia del bien común, entre otras. Sin embargo, el desafío es enseñar a aprender estas habilidades relacionadas con la sabiduría, para que los estudiantes sean conscientes de vivir una vida plena, "como sujetos con sus propósitos personales, ya que el propósito es un impulso esencial de la sabiduría" (Jakubik, 2025, p.2) que impactan en la sostenibilidad de una paz y bienestar colectivo.

Por lo anterior, la sabiduría se considera como el cultivo de un entendimiento integrado y profundo de la vida, del sentido de plenitud humana y de autoconocimiento. Como afirma Jakubik (2025), la

sabiduría se comprende a partir de la integración de cuatro dimensiones: autoconocimiento, conexión con los demás, conocimiento del mundo y conexión con el mundo. Por ello, el cuestionamiento de para qué se aprende en estos tiempos y cuál es el sentido de aprender vinculado a la capacidad para trascender, toma en cuenta estas dimensiones y la necesaria adquisición de habilidades para contribuir a formar personas sabias, con un sistema de valores que manifiestan comportamientos pro-sociales (Casullo y Fernández, 2019).

2.2.2 Algunas características del aprender para cultivar la sabiduría

- **Reflexividad**, una persona sabia es capaz de reflexionar acerca de si misma y de sus experiencias vitales, conocerse y darse cuenta de los alcances y límites de sus conocimientos. Ello requiere una ejercitación en el autoconocimiento y el conocimiento de los otros para comprender las situaciones y sus consecuencias de "una manera holística y sistemática en sus aspectos morales, interesándose en el bienestar comunitario" (Casullo y Fernández, 2019, p.2)
- **Discernimiento.** La capacidad de discernir nos ayuda a juzgar y distinguir lo que es valioso, significativo, real desde una perspectiva amplia, en las diversas circunstancias de la vida (Jakubik, 2024). La sabiduría requiere de esta capacidad para ver las experiencias desde múltiples puntos de vista, analizarlas de forma profunda, así como reflexionar para aprender de ellas (Helskog, 2019; Gidley, 2018).
- **Conexión.** Se requiere aprender a conectar con uno mismo, con su interioridad mediante el silencio y la escucha de la sabiduría interior. La práctica del silencio, el apaciguar la mente, el ir hacia adentro nos permiten alcanzar un estado de calma y paz interior. Esta conexión con nuestro mundo interior, favorece sentimientos de gratitud, esperanza, compasión, bienestar emocional y físico.
- **Propósito de vida**. El aprender es continuo, se sigue aprendiendo con un propósito que impulsa nuestro ser hacia lo transcendente. Por tanto, se aprende no solo para hacer (instrumental) sino para ser, humanizar, con un autoconocimiento profundo de uno mismo, de la vida, de la interacción humana. Como afirma Moran, un proyecto de vida, en un sentido amplio,

> consiste en tomar conciencia y evaluar nuestros caminos de aprendizaje, nuestros valores, habilidades y lecciones aprendidas. Es un ejercicio constante de descubrimiento y de revisión; es comprender la vida como un proyecto que puede modificarse y transformarse a lo largo de nuestra existencia con nuevos conocimientos, experiencias y acontecimientos vitales. "Este proceso se enriquece enormemente cuando prestamos atención y lo cultivamos intencionalmente en nosotros mismos y en los demás" (Moran, s.f., p.1)

En este proceso de aprender para cultivar la sabiduría, el docente como orientador y acompañante es relevante, cuidando que su presencia y su propia sabiduría no influya en sus estudiantes para evitar el riesgo de manifestarse como una manipulación sutil de sus propios juicios o valoraciones. Asimismo, deberá estar atento a la aceptación pasiva de su sabiduría frente a sus estudiantes, pues ello no despierta el esfuerzo de un pensamiento propio e independiente (Helskog, 2019). Em ambas situaciones, se vulnera la libertad de los estudiantes y se genera dependencia intelectual y emocional, lo cual afecta el proceso de emancipación para decidir con sabiduría qué hacer ante circunstancias difíciles y complejas.

2.2.3 Aprender para poner al servicio y colaborar

Como señala Jover (2013) y Andrade (2023), en nuestras sociedades se ha radicalizado la individualidad perdiéndose el sentido de lo colectivo-comunitario. Se acentúa "el patrón de "vivir-trabajar-consumir" que nos alejan de la naturaleza, de la cordialidad en nuestra relación con los demás y de nosotros mismos" (Jover, 2013, p.86), por lo que aboga por una educación transformadora desde una praxis de esperanza y de solidaridad.

En la pedagogía para la trascendencia, el sentido social y cultural nos abre al valor del servicio y el fortalecimiento de la interacción social. Es el aprendizaje que sale de uno para ir hacia el otro en sociedad, que responde a las preguntas: ¿en qué te puedo ayudar y cómo tú me ayudas?, ¿qué puedo dar a la sociedad y qué puedo esperar de ella? en un sentido de reciprocidad y circularidad.

Se puede decir que aprender para la trascendencia genera un movimiento pendular constante, que va del Ser (inner), quien atraviesa períodos de desarrollo e integra diversas experiencias vitales, y va hacia

descubrirse como Ser en comunidad (outer). De una sabiduría personal a la sabiduría colectiva.

2.3 Aprender en comunidad

El desafío de estos tiempos es cuestionar la creencia y práctica en las relaciones humanas que derivan en competición e imposición, en el dominio (hegemonía colonial). En contraste, la filosofía y ética africana revaloriza las relaciones a partir del cultivo y práctica del Ubuntu, que se expresa en la frase "Yo soy porque nosotros somos", sus principios presiden una educación humanística.

En el estudio de Banquez (2024) sobre el Ubuntu africano, desde una perspectiva pedagógica, enfatiza en la formación de seres comprometidos con el respeto, con disposición permanente y altruista de ayudar al otro, cuidando de la armonía comunitaria, que se preocupa por el bienestar del otro y crece de manera colectiva (p.158). También destaca que esta formación requiere del ejercicio de un pensamiento crítico y emancipador frente a dinámicas de manipulación mercantil y epistémica de Occidente y del capitalismo, hacia los pueblos excluidos y relegados.

Por su parte, Lázaro (2018) explica que Ubuntu viene a expresar la idea de que una persona se hace humana a través de otras personas, es decir, solo si eres persona puedes vivir una humanidad compartida. «Ubuntu es una antigua forma de vida que personifica la generosidad, calidez, inclusión y solidaridad que aún son típicas en muchas comunidades africanas» (Lázaro, 2018, p.803). En la base del Ubuntu está la solidaridad y el comunitarismo cuya esencia contribuye a enriquecer la propuesta de una Pedagogía para la trascendencia. Por tanto, urge la reflexión del proceso de aprender, con un sentido de bienestar social positivo y transformador en el mundo. Esto es reconocer su potencia como una herramienta para la transformación social, para construir relaciones pacíficas y equitativas dentro del aula, en la comunidad y la sociedad.

Una existencia auténtica y pacífica como la que se va forjando, aprende para poner a disposición lo que uno es. Comparte con los otros, la sabiduría que va alcanzando a partir de las experiencias de vida, se siente en libertad de desplegar sus capacidades, habilidades, conocimientos y actitudes para "el restablecimiento, nuevamente, de las relaciones del ser humano con la naturaleza, así como de las relaciones entre los seres humanos, con el objetivo de buscar una representación equilibrada y

armónica de la vida" (Banquez, 2024, p.157). De esta forma, se enfatiza en esa dimensión del aprendizaje que suma y no compite, que es solidario y colectivo. Es un aprendizaje que permite construir y co-crear con otros, para procurar la solución de situaciones, problemáticas, compartidas, como invitación a la creatividad e innovación conjuntas.

A otro nivel, se aprende a establecer relaciones de diálogo interior, con uno mismo, con los otros. En los procesos dialógicos, se reconoce la participación activa, el respeto, la tolerancia, la empatía, así como la capacidad para aprender de los errores propios y ajenos, que contribuyen en el cultivo de la sabiduría. En el aprender para cultivar la sabiduría colectiva, los estudiantes asumen una responsabilidad compartida como participantes activos en interacciones dialógicas, basándose en su impulso interno de aprender y desarrollarse como seres humanos (Helskog, 2019, p.79) y como humanidad.

2.4 Reflexiones del aprender como principio para la trascendencia

La educación actual requiere de un cambio profundo hacia un nuevo sentido en la Educación Humanista transformadora, que fortalece la consciencia del Ser en unidad con el mundo. Esto significa que la finalidad de la educación será procurar la trascendencia del Ser, es decir, formar a un humano consciente de la unidad con el todo y de su papel como co-creador de una sociedad más justa, pacífica y solidaria. Es una educación humanizadora que apuesta por despertar conciencias desde la inteligencia del corazón.

Un pilar de este cambio es la transformación del currículo de estudios, por uno que pone al centro el desarrollo integral y armonioso de la persona, relievando su esencia y sabiduría, así como su capacidad creadora. Otro pilar apunta a una comprensión del aprendizaje y la enseñanza desde otra dinámica. En la Pedagogía para la transcendencia, el aprender es una "aventura por descubrir" que recupera la curiosidad, la duda, la imaginación, la creatividad y el asombro en los estudiantes. Además, sabe integrar de forma armoniosa, el experimentar desde la razón sensible y sintiente para generar aprendizajes significativos.

Por su parte, la enseñanza sería el motor y aliciente continuo para despertar conciencias, potencialidades y nuevas soluciones, que facilite y nutra el crecimiento personal de cada estudiante y el desarrollo comunitario,

con base en una reflexión profunda sobre la naturaleza humana y sobre uno mismo, en el ejercicio de buscar la verdad, atendiendo a la complejidad de la vida, en suma, avanzar hacia el ser una persona sabia.

Esto conlleva la práctica de una docencia que empodera al estudiante desde el autoconocimiento de su ser y le da libertad para que asuma con responsabilidad su vida. Será necesario abrir horizontes, generar un ambiente propicio nutrido de confianza y amor para que emerjan estas potencialidades. Por lo que, como docentes recuperamos la esperanza de ver a cada estudiante creciendo y compartiendo sus dones con otros.

Las escuelas se convertirán en centros de creación de ideas que brinden oportunidades para explorar y desarrollar los talentos de sus estudiantes, que participan colaborativamente con otras escuelas para alcanzar el Bien Común; de esta manera, se deja atrás una larga tradición de escuelas fabriles y transmisivas. Como proponen Robinson y Aronica (2015) y Menchén (2018) refundar escuelas creativas como espacios para soñar, inspirar, llenos de imaginación y soluciones innovadoras a problemas sensibles de nuestra sociedad, en las cuales nuestros estudiantes estén comprometidos y motivados en el aprender con propósito, compartiendo sus saberes e intercambiando con otros. Se privilegia la experimentación, la indagación y la construcción de conocimiento, desde una perspectiva de funcionalidad y significatividad. La imaginación y la creatividad serían competencias clave en la formación de nuestros estudiantes, generando los espacios y las condiciones para que ocurra.

El desafío para los que acompañamos estos procesos es la confianza plena para transitar nuevos caminos, agudizar la capacidad de reflexión sobre nuestra propia praxis para hacer los cambios relevantes que se requieran, cultivar nuestra sabiduría con humildad y compartirla con generosidad, reconociéndonos unos con otros como humanidad compartida.

Capítulo 3

PRINCIPIO 2: SOCIALIZAR

Miguel Alejandro Barreto Cruz

El acto de socializar en el ámbito académico ha quedado habitualmente relegado a un escenario de tensión, miedo o incertidumbre, donde la exposición en el espacio académico bien sea de un proyecto o trabajo de grado se somete a una revisión minuciosa y rigurosa desde una postura vertical de una mesa evaluadora, priorizando la calificación sobre la experiencia formativa. En contraposición a esta lógica tradicional sustentada en el control y la transmisión unidireccional, el presente capítulo propone resignificar el ejercicio de la socialización desde las bases de una pedagogía de la trascendencia y un enfoque profundamente humanista, que pone su mirada en el estudiante y sus necesidades. Así las cosas, la presentación de los saberes deja de ser un examen protocolario cargado de ansiedad para constituirse en un espacio genuino de diálogo horizontal, donde la co-construcción del conocimiento, el arraigo territorial y el reconocimiento explícito de la otredad representan el verdadero núcleo del acto pedagógico.

Para fundamentar esta transformación, la reflexión se despliega a lo largo de tres ejes articuladores que integran la empatía, la inclusión y la ética del cuidado en la vida universitaria; de ahí que en primer lugar, se revisan los cimientos epistemológicos y pedagógicos que sustentan la socialización como una praxis dialógica, crítica y democratizadora; en segundo lugar, se abordan las dimensiones socioemocionales necesarias para convertir el aula en un territorio seguro que erradique el miedo y asuma el error como un catalizador de aprendizaje; finalmente, se resignifican los roles de los participantes transformando al docente en guía empático, al estudiante en sujeto activo y al experto invitado en un agente de servicio, con el fin de consolidar un ecosistema educativo orientado al desarrollo integral de la persona y a la transformación social, teniendo presente que en la pedagogía de la trascendencia cuando se habla de socializar, se refiere a un espacio de aprendizaje donde lo humano es lo central.

3.1 Fundamentos epistemológicos y pedagógicos de la socialización

Hablar de socializar puede considerarse como un acto sencillo en el cual alguien comunica un avance de lo que ha sido su construcción académica; no obstante, desde lo tradicional se trata de un espacio donde entran en juego diversas consideraciones, como la existencia de un jurado, un panel de expertos, una comisión evaluadora o diversas figuras de poder a las que el estudiante llega con la carga de ser sometido a una mirada rigurosa donde expertos van a dar un veredicto acorde a lo socializado. Es así como muchos de estos momentos están con una fuerte carga de estrés, angustia emocional y hasta miedo por parte de los estudiantes independientemente se si trata de un espacio de socialización en el aula como ejercicio académico, pero mucho más fuerte cuando se trata de trabajos de grado, tesis u otras formas de concretar un proceso formativo.

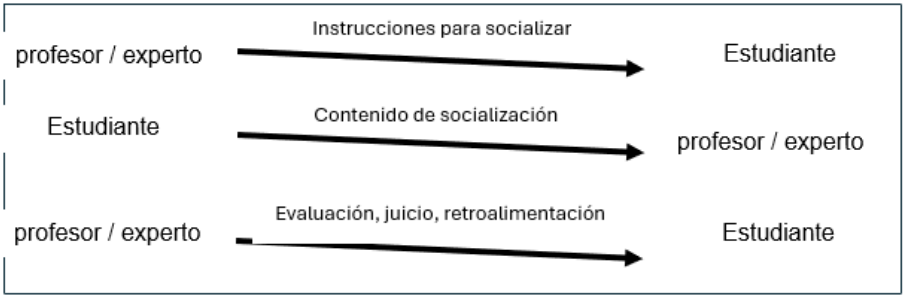
A partir de lo anterior, cobra sentido la necesidad de hacer una mirada desde la pedagogía humanista (Sánchez, 2024) para que el centro no esté marcado por modelos tradicionales donde el profesor asume un papel de juez y el alumno es alguien que se somete al escrutinio, haciendo que el socializar esté marcado por la tensión. Se trata de poner como base el sentido pedagógico de ese momento, donde lo importante es aquello que el estudiante está construyendo, y va a contar con la experiencia de alguien que si bien tiene una base epistemológica amplia, un recorrido nutrido por la experiencia y asume un rol desde un cargo en una Institución Educativa, se ubica desde una postura donde valora al estudiante, su proceso y procura ser alguien que enriquezca aquello que se está socializando, pues al fin y al cabo, como se plantea desde el principio de humanizar, la base está en aportar a la construcción de un proyecto de vida donde el estudiante pueda desarrollarse integralmente.

Entonces, cabe preguntarse ¿Cómo comprender lo que significa socializar en el marco de esta pedagogía de la trascendencia? En primera instancia, se aborda como un proceso intrínseco de construcción del ser y desarrollo del conocimiento, en la medida que la persona que socializa adquiere aprendizajes que enriquecen su crecimiento intelectual, desde el objeto de estudio que sustenta su discurso; pero al mismo tiempo, crece en habilidades para comunicar ideas y la capacidad de interactuar con otros. Bajo la misma perspectiva, el conocimiento no es algo estático sino que se plantea como un producto dinámico que pasa a ser co-construido por aquellos que participan del proceso de socialización.

De ahí que, debe considerar como base el diálogo de saberes, que representa una noción que en esencia, "sintetiza el propósito de reconocer como sujetos a los actores con los que los académicos interactuamos; para construir relaciones de respeto, horizontalidad y colaboración" (Pérez y Argueta, 2022, p.8). Se trata entonces, de pensar en una educación que tiene una consciencia del valor de construir colectivamente, con una actitud encaminada a la comprensión, el trabajo mutuo y el crecimiento del conocimiento y la persona, sin importar sus títulos, cargos, roles o experiencia; en síntesis los saberes emergen como aporte significativo cuando el diálogo se realiza desde el reconocimiento de la pluralidad de visiones, el valor del contexto y hay una apuesta por la democratización del conocimiento (González y Villada, 2024; Argueta, 2016; Rodríguez-Amortegui, 2024).

Esto posibilita, repensar un modelo educativo que no hace parte de la llamada educación bancaria criticada por Freire (2008), y por eso, el estudiante tiene un rol activo que no solo está sustentado en el acto de hablar, exponer o presentar un contenido, sino que es protagonista porque lo socializado entra al plano de la construcción colectiva, en función de generar aportes para fortalecer el proceso de aprendizaje, y lo esencial no es dar un calificativo. Por eso, desde este enfoque, el acto pedagógico no es unidireccional (Ver figura 1), ni meramente un acto protocolario de juzgamiento, donde una información pasa de lado a lado y el estudiante al final recibe la "retroalimentación" de un experto que no deja de estar lejos en ocasiones de juicios de valor o señalamientos que hacen sentir mal al estudiante.

Figura 1. Socializar como acto lineal



Fuente: Elaboración propia.

En contraste, bajo la pedagogía de las trascendencia, socializar se convierte en un espacio donde el estudiante es un "sujeto que conoce" (De Jesús, et. al., 2007) y por ende lo socializado no es un constructo terminado que está listo para ser validado por un experto, sino que hace parte de un espacio de diálogo compartido, donde tanto maestro como estudiante poseen la misma dignidad y merecen el mismo nivel de respeto.

Entonces, un elemento constituyente del socializar está en la valoración de la otredad que desde una mirada pedagógica reconoce que la relación educativa se da priorizando la persona desde sus valores, su identidad y sus características (Labrada Ramírez, et al., 2019). En ese sentido, cuando un profesor escucha a un estudiante tiene una consideración en que esa persona es valiosa y esa mediación pedagógica no se desliga de la parte humana. En ocasiones, se encuentran posturas donde se aclara que se evalúa es lo socializado – el contenido - y se invita a no tomar los juicios de manera personal… pero, la dureza con la que se transmite un criterio termina por afectar al estudiante que socializó, porque finalmente ese contenido es un producto que construyó y está atravesado por sus posturas y perspectivas; por ende, reconocer la otredad es valorar de manera integral a quien socializa y aquello que es socializado.

Así las cosas, un fundamento epistemológico está dado por pedagogías que propenden por perspectivas de una educación donde no se perpetúen las desigualdades sociales, para lo cual, se requiere empezar por darle al estudiante un lugar donde se reconoce su identidad y su participación activa como herramienta para construir una mejor sociedad. De ahí que, su base esté en una praxis donde el conocimiento adquiere sentido cuando está contextualizado y se puede llevar a la práctica como en "Pedagogía de los sueños posibles" (Freire, 2015) o cuando se considera una "educación como práctica de la libertad" (Freire, 2008), puesto que, el estudiante no se asume como un sujeto pasivo, sino que tiene algo para aportar.

En esa misma línea, el sustento base planteado en la pedagogía de la trascendencia, abarca dentro de sus características una centralidad en el estudiante con una mirada que va más allá de lo cognitivo y se preocupa por la persona de manera integral, desde lo que siente, la forma como se percibe a sí mismo y un proceso donde no prima una calificación, sino que es clave su crecimiento en todas las dimensiones que lo integran. Lo que se socializa es importante; pero lo más relevante es lo que ocurre con el estudiante en ese espacio.

Por lo mismo, si se considera una educación que tenga el potencial de generar procesos de transformación, debe empezar por tener una mirada correcta sobre el estudiante, sus experiencias, sus vivencias y su capacidad (Barreto y Arroyave, 2019) que tiene un peso significativo y un reconocimiento desde lo que construye con su discurso, en espacios como el de la socialización. En esa misma línea, adquiere sentido la base desde "Epistemologías del sur" (Boaventura de Sousa Santos, 2009) puesto que, se rechaza como única fuente válida ese conocimiento externo que se ha construido de manera ajena al territorio, y brinda reconocimiento a esos saberes populares, donde prácticamente se hace una reivindicación de los actores sociales con la propuesta de ecología de saberes.

Entonces, en los espacios educativos así como se viene propendiendo por el reconocimiento de los territorios y los sujetos que lo habitan desde la igualdad, debe pensarse la socialización como un espacio de diálogo intercultural que respeta a todos los que participan en él. Así las cosas, lo dialógico es una construcción colectiva porque la comunicación se genera desde principios como la cooperación, la confianza y la solidaridad donde todos los actores, tanto expertos y maestros, como los estudiantes, están en igualdad de condiciones para compartir su saber y crear un constructo valioso para el campo de la educación; por lo mismo, se considera que la participación de todos los agentes educativos posibilita la reducción de las desigualdades sociales (Barranco y Bretones, 2025).

Bajo este enfoque, la socialización se concibe con un acto horizontal, y se acoge también a los principios de la Educación para el Desarrollo en perspectiva Latinoamericana, donde se aleja de posturas tradicionales de imposición o superioridad porque el saber no está únicamente en el profesor, y porque lo socializado no se enmarca en una función pasiva, sino que acorde a pedagogías críticas la educación se posibilita en el marco de la reflexión, y es ahí donde se generan procesos de transformación, donde el profesor se convierte en un guía que acompaña el proceso y no alguien que ejerce una autoridad que toma distancia y juzga (Solano Salinas, 2011).

A su vez, si se consideran diseños de investigación como los basados en Investigación – Acción Participativa, vale la pena analizar la manera en que estos vinculan a los sujetos como parte activa del proceso para interpretar su realidad y proponer soluciones; no obstante, en este diseño investigativo hay unas cuestiones a considerar dentro de las implicaciones que lleva el socializar, porque se considera que aporta riqueza a las relaciones entre los actores que participan del proceso (López, et al., 2021) y también

porque en su base no sólo está la reflexión, sino que todo proceso procura generar un tipo de acción que lleve a procesos de transformación (Solano Salinas, 2011). En consecuencia, cuando se socializa se busca generar, crear, crecer, transformar y todo aquello que contribuya a que el sujeto – estudiante pueda seguir construyendo.

3.2 La socialización como práctica de inclusión, empatía y compasión

La inclusión, la empatía y la compasión son elementos que deben atravesar el proceso de aprendizaje en la socialización; de ahí que, tiene como punto de inicio el reconocimiento de la otredad, donde ese otro en su diversidad tiene valor por lo que es como persona y el acto pedagógico se enfoca en el enriquecimiento de la persona (Arenas Rojas, et al., 2023) y en ese sentido, cada uno es digno de respeto. Aquí la inclusión se genera en la medida que no es relevante el título, el nivel de formación o la posición de quien está socializando.

A su vez, la otredad enmarca una relación dialógica donde tanto el conocimiento, como el ser son construidos (Vargas Manrique, 2016) y si bien, todos los que participan en el acto de socialización no se encuentran en el mismo "nivel" o "posición" respecto a la experiencia con el conocimiento, en la otredad se da valor al que es diferente (Moreno López, 2020), y en este caso, puede reconocerse una diferencia desde aquel que apenas está consolidando un proceso de formación y aquel que ya ha transitado una ruta formativa, pero la base relacional desde lo dialógico los concibe como iguales.

En ese sentido, en el acto pedagógico se requiere la consideración más allá de saberes y conocimientos, de un espacio de socialización donde la otredad se vincula teniendo presente las emociones y las identidades de quienes hacen parte del proceso (Gutiérrez Rodríguez, 2024). Entonces, todo proceso de socialización debe de tener en su base valores que permitan relacionarse con el otro de manera correcta y a su vez, un sentido del acto pedagógico, porque no se trata de que el profesor brille en su sabiduría al ilustrar al estudiante, tampoco se trata de que el contenido deslumbre los anaqueles del conocimiento, sino que, debe existir un interés por la persona que es el estudiante y en quién se está transformando fruto de su ejercicio académico.

De ahí que, la otredad también se concibe como una mirada de reconocimiento hacia otros, que por dinámicas sociales pueden considerarse que están en una postura de inferioridad que los excluye (Soto Medrano, 2023), y el hecho de un profesor posicionarse de frente al estudiante dejando de lado la figura de superioridad, empieza por hacer de la socialización un acto incluyente donde todos tienen posibilidades de transformación. En ocasiones cuando se habla de inclusión educativa solo se asocia a necesidades educativas especiales o grupos poblaciones enmarcados en determinada orientación sexual; pero, debería considerarse que un aula, una escuela o una universidad son inclusivas cuando respetan y valoran a cada estudiante como persona.

Ahora bien, considerar como base la otredad en la socialización no se logra solo con el estar juntos en un espacio o aplicar principios de Educación para el Desarrollo organizando un espacio en forma circular, sino que vincula generar un ambiente de cercanía, de contacto sano y un intercambio en condiciones incluyentes y de igualdad (Pincheira Muñoz, 2021). Se trata de una interacción equitativa porque todos gozan de un mismo valor y a su vez, todo lo que se socializa es digno de escucharse con respeto; por lo que, se trata de pasar de la verticalidad a la horizontalidad en los procesos de socialización.

Por lo mismo, se propone que todo ejercicio de socialización esté mediado por una ética del cuidado, comprendiendo lo ético como una reflexión sobre el impacto que tiene en el otro la forma de hablar, expresar, observar o dirigirse a él. De este modo, se trata de generar espacios donde lo que prime sea un ambiente en clave de un aprendizaje donde el estudiante pueda sentirse tranquilo y no amenazado. Resulta cuestionable, encontrarse en la actualidad que las escuelas y universidades llenen de una presión innecesaria al momento de socializar, y que los estudiantes terminen por sufrir cuadros de estrés, ansiedad u otros problemas emocionales derivados de la sensación de miedo o inseguridad por la figura de un jurado. Todo espacio educativo debe ser un lugar seguro y que inspire confianza.

En esencia, cuando se tiene como base la persona, entonces el corazón del proceso educativo parte de algo tan sencillo como la actitud correcta y los valores adecuados para tratar al otro. Para algunos podrá sonar como una visión demasiado romántica de la educación; pero, se requiere el amor y el cuidado por parte de los profesores hacia los estudiantes, puesto que, desde actitudes como la reciprocidad, la compasión la empatía y la inclusión no es posible hablar de una pedagogía de la trascendencia. Es así,

como desde un enfoque humanista que se requiere cultivar experiencias positivas en el aula desde las actitudes correctas (Cuevas-Méndez, 2024) y que en procesos de socialización posibilitan un ambiente de confianza y tranquilidad.

Cuando se habla de la construcción de un ambiente de confianza mutua, no se trata de perder rigurosidad, bajar el nivel académico o restarle formalismo a espacios educativos, porque la intención formativa de fondo en los resultados de aprendizaje esperados se mantiene; no obstante, se desarrollan aprendizajes con mejores resultados en espacios donde los estudiantes pueden equivocarse sin temor al juicio, y por eso, es fundamental para que la socialización sea un proceso de crecimiento real y no una fuente de ansiedad.

A su vez, una propuesta desde la empatía invita a generar una retroalimentación donde se desliguen prácticas tradicionales que en ocasiones se enfoca en la corrección de errores y asignación de una nota cuantitativa, para trascender hacia un diálogo constructivo. En ese sentido, el énfasis no está en señalar aquello que el estudiante hizo "mal", sino que, se busca es poder brindar una guía para que puedan orientar su proceso de aprendizaje actual y futuro. Es importante precisar que no se trata de omitir ejercicios donde se pueda mostrar aquello que está equivocado, sino que se plantea la socialización como una práctica empática donde se transite del juicio al diálogo, y donde el error se percibe como una valiosa oportunidad para el aprendizaje y no como un fracaso.

Aquí vale la pena traer a colación referentes que se dan desde una evaluación formativa porque en su intención está la mejora basada en un asunto comprensivo y empático con el otro, lo cual desvía la realización de juicios y se enfoca en aportar a la mejora del estudiante (Castillo y Covarrubias, 2018). La socialización se convierte así en un acto de cuidado, donde el docente ofrece ideas y preguntas que permiten al estudiante reflexionar y tomar un rol activo en su propio proceso de mejora. Se trata en este caso de una interacción basada en un espacio de confianza, en el que se hace un diálogo de saberes que se sustenta desde una perspectiva ética que posibilita el relacionamiento entre ambos actores educativos (Pérez y Argueta, 2022).

Podría decirse que una práctica de inclusión, compasión y empatía supone el desarrollo de competencias emocionales, que al ser puestas en práctica por profesores que hacen el papel de evaluadores, brindan un escenario ejemplarizante para que los estudiantes también comprendan y

regulen sus emociones y puedan desarrollar una identidad personal con un sentido de responsabilidad hacia el otro y con la capacidad de "ponerse en los zapatos del otro" como base de su interacción (Secretaría de Educación Pública, 2020).

Debemos reconocer el papel de la escuela en la construcción de sociedad, para lo cual, no basta con que un estudiante logre grandes desempeños a nivel académico, y lo mismo en el caso de las universidades, donde no basta con graduar excelentes profesionales, sino que, se requiere aportar mejores seres humanos. Por eso, desde la interacción cotidiana y desde espacios como el de socialización, se debe trabajar con elementos que posibiliten un ambiente positivo desde prácticas de empatía y respeto hacia los demás, que conlleven a una convivencia armónica. Quizás desde ahí sea posible aportar a una sociedad que pueda vivir de forma pacífica.

Entonces, la socialización, guiada por los principios del cuidado, es también una herramienta directa para abordar las profundas desigualdades sociales en el contexto donde el proceso educativo tiene su desarrollo, en la medida que ofrece la posibilidad de practicar aspectos de la justicia social y valoración del otro. Aquí se trata de abordar otras formas y maneras a las que tradicionalmente se han perpetuado en escenarios escolares, y por eso cobra sentido pensar desde pedagogía de la esperanza (Freire, 2008), una acción liberadora donde se transforme la práctica de la socialización, y en esa medida el estudiante sea transformado con capacidad de permear también su contexto.

Se trata de una praxis donde mediante la socialización, se transforma el contexto educativo en un motor para la construcción colectiva de una sociedad más justa, en la medida que, "es una acción en la que las dimensiones afectivas son tan importantes como las cognitivas; donde se reconoce el papel de los valores y la ética en la educación" (Murillo y Duck, 2024, p.12). De ahí, que si se quiere construir una sociedad libre de opresiones y desigualdades, debemos empezar por revisar las prácticas en el aula, que deben constituirse en faros que alumbren la humanidad con acciones centradas en el valor y reconocimiento de la persona.

La socialización debe partir desde una intencionalidad del docente mediada por la ética del cuidado, una retroalimentación con sensibilidad y unos valores permeados desde lo socioemocional. Aquí el contenido sí es importante; pero, no se queda en la mera trasmisión de información para un momento de discusión académica, sino que, la base es el crecimiento integral del otro, por lo mismo, no se trata de un conjunto de técnicas,

sino que es un filosofía en la manera de actuar en espacio educativo donde se transforme la mentalidad de todos los actores educativos frente a lo que implica socializar.

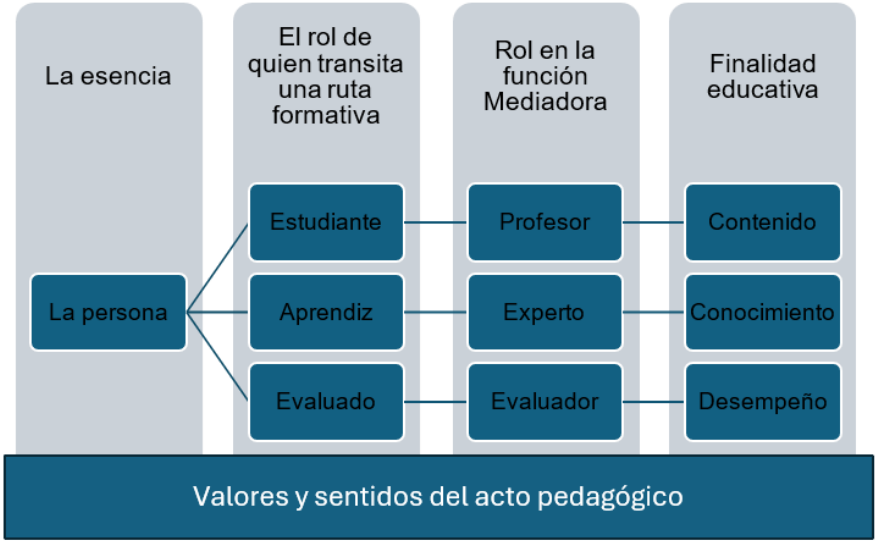
3.3 Actores del proceso de socialización y sus roles

De manera reiterativa un tema de discusión ha sido los roles que desempeñan cada uno de los actores educativos en un proceso de socialización, en la medida que implica una transición de un modelo jerárquico y con un poder centralizado, a uno descentralizado, con participación real y en un esquema de red donde todo y todos se conectan en función del crecimiento integral de aquel que socializa. Aquí no hay protagonistas, o si existen se trata de que todos y cada uno de los participantes tienen un rol de reconocimiento desde relaciones basadas en valores y el buen trato.

El principio de socializar cambia las dinámicas de relacionamiento en el aula y la comunidad, trascendiendo la tradicional estructura vertical, lo cual, no significa que se pierda el respeto o el reconocimiento de aquel que se ha esforzado por prepararse, estudiar, investigar, publicar y alcanzar cierto nivel de experticia en un campo del saber; sino, que entre más alguien avance en su nivel académico, mayor humildad debe tener para relacionarse con otros, siendo consciente de la capacidad que tiene de influir en el contexto. A su vez, quien más necesidad de conocimiento tiene, requiere de todas las condiciones para poder avanzar de manera segura y confiada en su proceso.

Se espera que en un lugar como la academia, no predomine el ego de quien representa una figura de poder por su posición como profesor/experto/evaluador, sino que su rol pueda darse desde la empatía para ponerse en el lugar del estudiante/aprendiz/evaluado para tratar de percibir lo que siente; y si bien, el contenido/conocimiento/desempeño es relevante en cualquier proceso formativo, se hace necesario una mirada a la persona que está detrás de ese rol y la vulnerabilidad que puede sentir al ser parte de este ejercicio. Así las cosas, el ecosistema de socialización se enmarca desde una base donde lo esencial es la persona, y si bien hay unos roles, unas funciones mediadoras y una finalidad educativa (Ver figura 2), se debe tener presente una base desde valores y sentidos.

Figura 2. Vínculos en el proceso de socialización



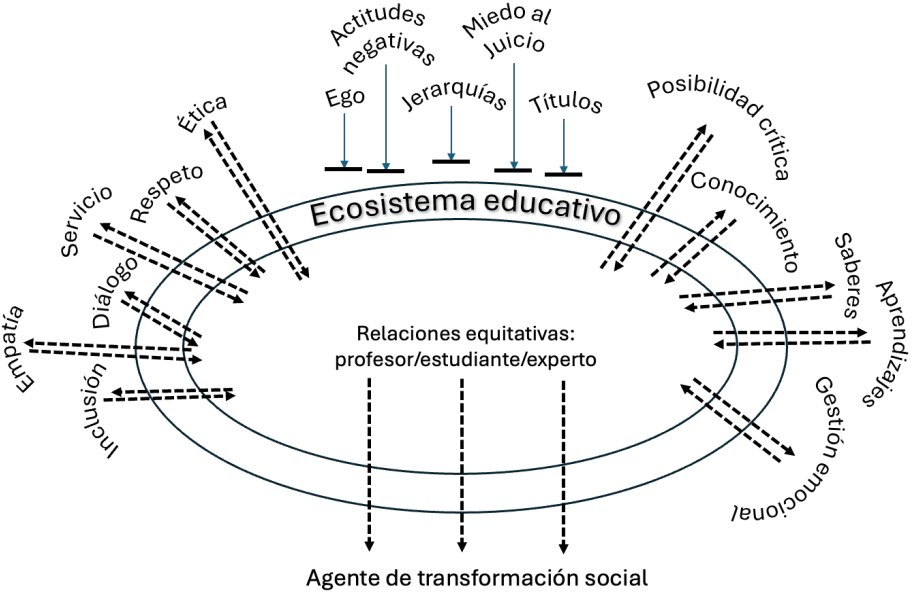
Fuente: Elaboración propia.

En esencia, se trata de espacios de reflexión donde se reconfiguren las relaciones de poder (García Ayala, et al., 2021) y se cree un ecosistema educativo donde las interacciones son mediadas por valores y principios que ponen como centro la persona humana por encima de títulos o etiquetas, de tal manera, que desde el aula se pueda influenciar el entorno, pues solo de esta manera se puede pensar en una educación que cumple su función de generar procesos de transformación social.

Podría mencionarse aquí, la forma como en el contexto latinoamericano, caracterizado por profundas brechas de equidad y una rica diversidad cultural, muchos de los discursos se quedan en promesas que no se materializan, en ocasiones se generan falsas ideas de participación real de todos los actores o existen muchos escenarios de "doctoritis" que es un título otorgado no por nivel de formación, sino que llaman "doctor" a cualquier persona que ocupe un alto cargo y ostenta superioridad sobre los demás; de ahí que, el proceso de socialización en la educación no puede limitarse a la mera interacción, ni puede estar despersonalizado, sino que, debe ser intencionalmente diseñado para fomentar la participación equitativa de todos los actores, sin importar los títulos. La meta es escuelas y universidades, donde el diálogo se establece como el método principal para la construcción colectiva del conocimiento.

En consecuencia, bajo esta perspectiva se rompe con aquellas influencias donde el conocimiento es propiedad exclusiva del docente o del experto, y se valoran los saberes culturales y familiares del estudiante, que bien aprovechados en el espacio escolar significan una devolución a la sociedad, porque con la práctica se está mostrando el significado de una educación que es incluyente, respetuosa del otro y mediada por la empatía. A su vez, ese ecosistema escolar debe repeler la influencia de elementos contrarios a la dignidad humana como los egos, las actitudes negativas, los esquemas jerárquicos y cualquier otro que desvíe la socialización de su acción constructiva y formativa (Ver figura 3: ecosistema educativo).

Figura 3. Ecosistema educativo en la socialización



Fuente: Elaboración propia.

La socialización, vista desde esta perspectiva ampliada, demanda de los actores educativos un conjunto de competencias éticas y relacionales, que primen en la relación pedagógica; para lo cual, el docente debe ser capaz de crear un ambiente de confianza mutua y escucha activa para que los estudiantes puedan expresarse y equivocarse sin temor al juicio. Por su parte, del estudiante también se tiene un llamado a desarrollar empatía, pensamiento crítico y cooperación, porque las actitudes negativas en ocasiones también pueden darse entre pares; por lo mismo, se plantean

unas habilidades esenciales que desde el entorno educativo aportan a la construcción de una mejor sociedad. En general, estos roles redefinidos impulsan un ecosistema de aprendizaje más horizontal y menos jerárquico, necesario para enfrentar la complejidad de los desafíos sociales donde la escuela y la universidad hacen presencia.

De este modo, una socialización adecuada plantea una resignificación de los roles en el espacio educativo así:

3.4 El docente: de transmisor a guía empático y agente de cambio

El rol del docente si bien desde distintos modelos pedagógicos adquiere un significado de guía y desde hace tiempo se cuestionar el ser un simple emisor de conocimientos, para convertirse en un facilitador, guía y mediador del aprendizaje; dicha tarea no puede hacerse de cualquier manera, sino que requiere el reflejo de valores y creación de espacios que permita a los estudiantes entrar en contacto con experiencias inclusivas, que da valor a cada persona por encima de sus diferencias y donde su voz es escuchada. Por eso, se requiere que se tenga como eje central la práctica de aquello que se considera como ideal en procesos de socialización; puesto que, no se trata solo de declarar procesos de inclusión y empatía sino de un esfuerzo consciente para hacerlos realidad mediante mecanismos concretos (Dela Vega-Rodríguez y Yáñez-Cifuentes, 2024).

Por lo mismo, se plantea como agente de cambio, ya que, mucho de lo que acontece en el espacio escolar se hace visible desde las interacciones en el aula, el desarrollo del currículo y las prácticas de aula, tal y como cuando se plantea que una escuela tiene la capacidad de formar en justicia social (Vega-Rodríguez y Yáñez-Cifuentes, 2024). Al fin y al cabo, si se desea un mejor mundo o una humanidad que se trate mejor a sí misma, es requerido empezar las relaciones que se dan en lo educativo, para que los estudiantes puedan encontrar desde el trato un modelo de sociedad, una forma de relacionarse y un modo de ser desde la empatía.

Desde diversas investigaciones se puede sostener este cambio de rol no solo influencia los procesos de enseñanza aprendizaje (Sehnem Heck, et al., 2021), sino que también potencia las habilidades sociales y emocionales de los estudiantes (Cayambe Gordillo, et al., 2024), por lo que, se hace necesario considerar trasmitir una retroalimentación desde la empatía, lo cual vincula también elementos que son silenciosos pero que

tienen el mismo impacto como las miradas o los gestos (Londoño Osorio, et al., 2021). Queda claro que un maestro enseña desde el discurso, pero también lo hace desde lo que modela en su actuar cotidiano en el aula y fuera de ella; trasmite aprendizajes con la forma de enseñar y la manera de interactuar. Por ende, debe ser intencional en la forma como puede mediar en los procesos de socialización.

Entonces, se hace claro que para cumplir con este nuevo y exigente rol, se espera que el docente se prepare continuamente, convirtiéndose en un agente de cambio que acompaña y motiva a sus estudiantes en su desarrollo personal y profesional. Y la preparación puede estar vinculada desde asuntos de lo socioemocional para relacionarse de manera correcta con sus estudiantes, profundizar en pedagogías humanistas y ser creativo siempre en la manera de propiciar espacios de socialización que permitan un ambiente positivo donde el aprendizaje sea alejado de tensiones y enfocado en crecimiento integral.

3.5 El estudiante: de receptor pasivo a un agente activo

En esta metodología que se propone, el estudiante deja de ser un receptor pasivo para convertirse en un agente activo, en el sentido de que también goza de protagonismo, de que su voz en respetada y su participación se considera importante. La socialización, en este contexto, les proporciona espacios para la construcción conjunta de conocimientos y habilidades, fomentando el pensamiento crítico, la comunicación efectiva y la colaboración porque su acercamiento al escenario educativo no se da en términos de ser evaluado o poner a prueba sus conocimientos, sino que ve en la socialización una oportunidad de enriquecer su proceso formativo.

Esta transformación del rol estudiantil está íntimamente ligada a posturas que promueven una educación con una base en lo socioemocional, la cual, posibilita espacios de socialización que priorizan el bienestar y la dignidad, se fomenta la autorregulación emocional y se facilita que el estudiante se acerque a la interacción con tranquilidad y confianza (Ordoñez-Rodríguez, 2023), porque lo que prima no es el rendimiento en materia de una evaluación, sino de la construcción de aprendizajes (Hernández Aragón, et al., 2024). Esto es esencial en el campo educativo, donde la socialización debe trascender el mero intercambio académico para convertirse en un proceso que nutra la seguridad personal y el bienestar integral. La capacidad de manejar las propias emociones y comprender

las de los demás juega un papel clave, ya que impulsa la motivación, el compromiso y hasta los resultados académicos (López Villamar, 2025), permitiendo que los estudiantes asuman un papel activo en su desarrollo y a su vez se despojen del estrés y la inseguridad.

Es claro que, un ambiente que desliga el error de la sanción o la "mala nota" y lo redefine como un punto de partida, cultiva la seguridad del estudiante para expresarse plenamente y con confianza, dado que, en un marco de socialización guiado por la ética del cuidado , el estudiante percibe que el objetivo es la mejora continua, no el juicio final. Esta certeza transforma la socialización en una oportunidad de aprendizaje más que en una prueba de rendimiento y en consecuencia, el desarrollo de la inteligencia emocional se asocia con un mayor compromiso y un mejor desempeño escolar, lo que crea nuevas posibilidades de ser un agente activo: un estudiante más confiado está más dispuesto a participar, y una mayor participación fomenta una socialización más rica y equitativa… en gran medida, esto es lo que puede considerarse como sabiduría del ser, que abre la posibilidad de conectar consigo mismo, con el sentido de lo que está aprendiendo y el significado que tiene para su vida misma.

3.6 El experto invitado y la comunidad académica: un agente de servicio

La transición hacia un modelo de servicio por parte de expertos o de una comunidad académica que está dotada de cierta autoridad en la sociedad, requiere identificar y mitigar muchas de las conductas que en ocasiones se han venido arraigando en el ámbito académico, donde pareciera que se prioriza la validación sobre el aporte al proceso, porque el modelo tradicional, a menudo centrado en el "ego" o en la figura de quien "posee un alto conocimiento", dificulta procesos efectivos de aprendizaje y establece barreras jerárquicas innecesarias.

Entonces, para efectos de socialización, el modelo del experto invitado se ha centrado en la validación externa y el reconocimiento formal, lo cual, no es malo si se utiliza de manera correcta; pero, el problema está cuando la motivación de base del especialista puede desviarse hacia la búsqueda de admiración por su curriculum, la cantidad de publicaciones o su habilidad retórica y "elocuencia". Aquí, es preciso hacer hincapié sobre la ética en la investigación que se encuentra actualmente bajo desafíos constantes, influenciada por una "presión constante por publicar" (Gil

Gamboa y Gaibor Vera, 2025) y es posible que, en este entorno de alta competitividad se obligue a los académicos a una continua autopromoción para asegurar financiamiento, ascenso y permanencia.

A su vez, el peligro radica en que esta aproximación genera una dinámica jerárquica donde el experto se posiciona como poseedor exclusivo del saber, mientras que el interlocutor (sea estudiante, colega o miembro de la comunidad) se reduce a un receptor pasivo. Esto obstaculiza la transferencia efectiva del conocimiento, ya que el objetivo se convierte en impresionar, en lugar de empoderar y por eso, en el marco de una socialización enmarcada en una pedagogía de la trascendencia debe tener como base el ser un agente de servicio.

Es así como el experto genuino debe ver su rol como un acto de humildad intelectual y servicio desinteresado, de tal manera que en espacios de socialización, la prioridad no es demostrar la elocuencia personal, el sinfín de conocimientos acumulados o la mera colección de títulos académicos. Un experto que actúa como agente de servicio no busca ser aplaudido, sino ser útil… ser alguien que aporta. Esto llevaría a que su perspectiva sirva para ser una fuente de apoyo reconociendo que la experticia es un medio y no un fin en sí misma, porque si bien su aporte es valioso, lo central debe ser el aprendizaje que se está construyendo de manera colectiva en ese espacio.

En esencia, la verdadera contribución de un experto y de la comunidad académica a un estudiante que está socializando se mide por la profundidad y mejora que se logra inducir en el proceso, de ahí que el experto debe enfocar su intervención en la manera específica de contribuir y servir, ofreciendo su experiencia y conocimientos de forma comprometida para que el otro pueda profundizar, crecer y optimizar su propio proceso de aprendizaje o investigación. Por lo mismo, en las características de la pedagogía de la transcendencia se pretende que ese experto pueda empoderar al otro, desde un entorno de aprendizaje generador de confianza, para que el estudiante desde una conciencia crítica asuma postura y pueda desarrollar un diálogo equitativo con sus pares y con aquellos que tienen experticia en el tema.

Capítulo 4

PRINCIPIO 3: HUMANIZAR

Juares da Silva Thiesen

No texto de introdução desta obra, Sanchéz assinala que na concepção da Pedagogia da Transcendência que estamos construindo, o princípio *humanizar* é tomado como horizonte formativo. Nela, a perspectiva da humanização, associada aos demais princípios (aprender e socializar), ocupa lugar estruturante e sentido nuclear, especialmente por indicar as premissas, as bases e as finalidades da educação transcendente.

Assim, com o propósito de seguir aprofundando essa concepção, a pergunta de fundo mobilizada neste capítulo é a seguinte: o que implica *humanizar* na Pedagogia da Transcendência? Por tratar-se de uma questão complexa e que aciona um amplo conjunto de elementos teóricos, optamos por abordá-la em quatro tópicos de modo a explicitar seus fundamentos e suas relações com a formação humana.

No primeiro destacamos o sentido primordial e inarredável da educação, situando o fenômeno da educabilidade nas dimensões antropológica e teleológica. No segundo discutimos o conceito de escola como território social e cultural da formação; no terceiro apresentamos o currículo como produção de trajetórias educativas humanizadoras que conectam a vida dos estudantes com o mundo da cultura, e finalmente sintetizamos sentidos relacionais de humanização como princípio da Pedagogia da Transcendência.

4.1 Humanização: sentido primordial e inarredável da educação

A humanização constitui a *razão de ser* e *fim último* tanto da produção histórica da vida social, quanto da educação. Distintamente de qualquer outro movimento de constituição e transformação do mundo no qual vivemos, o fenômeno da humanização é nuclear e estruturante. E assim o é porque pela humanização a vida das pessoas, suas relações sociais e o próprio mundo ganham sentido e significado.

A humanização é movimento que produz novas formas de existência, de cultura, de linguagem, de consciência individual e coletiva. É também movimento que produz integração inteligível entre natureza e sociedade, entre o universo material e o sensível, entre possibilidades e desejos. De todo modo, a atribuição e mobilização de sentidos para o que denominamos humanização, é e sempre foi prerrogativa das pessoas, com seus modos de viver, de conviver, de existir, de produzir, de criar, de educar e se educarem.

Para Sanchez (2024), a humanização pode ser compreendida desde quatro características chave: i) visão holística, integral, multidimensional e ética de ser humano: ii) sentido amplo de educação, de aprendizagem e de desenvolvimento; iii) dimensão sociocultural como processo e produto das interações sociais e de desenvolvimento pessoal e iv) possibilidade crítica, como exercício da liberdade com responsabilidade.

Tomadas conjuntamente, as quatro características sinalizam para o caráter primordial e inarredável da educação, considerada atividade constitutiva da humanização e nesta obra compreendida como fundamento maior na concepção da Pedagogia da Transcendência que estamos a defender.

Por intermédio da educabilidade (Fullat, 1994), como condição antropológica, as sociedades vêm produzindo o que se pode chamar de promoção humana. Como prerrogativa tipicamente humana, o potencial de homens e mulheres é o de pensar e agir, de criar, de produzir, de estabelecer relações, de mobilizar-se em razão de múltiplas finalidades, de transformar o supérfluo em necessário, de antever o *ainda não* como hipótese de futuro.

Os seres humanos são tridimensionais na sua constituição: natureza, cultura e núcleo antropológico específico, porém sua realização como ser humano é obra do trabalho educador (Fullat, 1994). Homens e mulheres se reconhecem nessa tridimensionalidade pela capacidade de fazerem-se humanos pela educação e pelo trabalho. Embora possam ser entendidos como conceitos distintos, educação e trabalho são categorias indissociáveis. O trabalho educativo constitui o núcleo da atividade humana.

A educação é atividade de intervenção intencional no mundo pela relação pensamento-linguagem-ação. Como atividade tipicamente humana, intervimos no mundo modificando a nós mesmos, os outros, nosso entorno e o próprio mundo. Nesse movimento, produzimos, individual e coletivamente, o trabalho de produção de nossas existências,

como um princípio educativo. Não há atividade humana produzida sem trabalho (intelectual e manual), assim como não há trabalho sem disposição educativa. É pelo trabalho, como atividade tipicamente humana, portanto ontológica, que produzimos nossa interação com a natureza e com o mundo.

A atividade humana mais primitiva e primordial é o trabalho (Marx, 2002). É por meio dele, como condição de existência e de sobrevivência no mundo, que os seres humanos superaram seus próprios desafios de vida, apropriando-se dos elementos da natureza, interagindo com ela e produzindo seus primeiros modos de sociabilidade - fundamentalmente por meio de processos educativos. A organização ativa, portanto mediada do homem, constrói e reconstrói simbolicamente o mundo (Ratner, 1995).

Assim, é o trabalho que distingue os seres humanos dos demais animais, fazendo-os humanizar a si e a natureza, imprimindo nela sua marca e produzindo nela transformações (Lukács, 1978). Nesse sentido, o trabalho é atividade educativa interdisciplinar, entendida como ação integral dos sujeitos no mundo. Portanto, é atividade formativa de espectro amplo, capaz de produzir nos sujeitos consciência de si, como ser que desenvolve potencial de agir e inclusive apropriação de saberes que lhes permite aquisição de habilidades e capacidades para lidar com novas situações e desafios.

Na concepção ontológica, o trabalho pode ser considerado atividade primária e fundamental de constituição da prática social, caracterizando-se como ação constitutiva da hominização. O trabalho, no âmbito da atividade humana original, se coloca na vida das pessoas por uma exigência indeclinável de seu ser social que é um ser voltado para a relação com o outro e com o mundo. Assim, trabalho e cultura são, então, regidos por uma essencial complementaridade (Garcia e Moreira, 2020). Tomado em seu sentido mais amplo e fundamental, o trabalho é núcleo do processo de humanização, permitindo a passagem do estágio eminentemente animal para um estágio no qual emergem as características peculiares do ser humano, entre elas, a teleologia como ato consciente e criativo (Infranca, 2014).

A humanização é originalmente constitutiva de processos de relação dos seres humanos com os outros e com o mundo, mediados pela intervenção intencional na forma de trabalho, como atividade fundamental para o desenvolvimento das capacidades humanas e para a educabilidade em sentido amplo.

Todavia, no decurso dos tempos históricos e das contingências sociais, especialmente com a hegemonização moderna do modelo capitalista, o trabalho foi ganhando outras conotações, tornando-se também instrumento de acumulação da riqueza socialmente produzida, convertendo-se em mecanismos de estratificação social, em exploração de mão-de-obra, em estratégias para obtenção de lucros, enfim, em ferramenta de divisão social, de desigualdades, de marginalização, etc.

Nesse movimento de produção histórica das sociedades, especialmente o da produção industrial e dos serviços, o trabalho não pode mais ser visto exclusivamente como fundamento e caminho para a humanização, dado que se transformou também em instrumento de alienação. Assim, o modo de produção da sociedade capitalista, não somente transforma o trabalho em instrumento de acumulação desigual das riquezas, mas também se apropria da educação na sua forma escolarizada para colocá-la a serviço dos interesses desse mesmo modo de produção. O que se tem, então, são campos de disputa sobre quais sentidos e projetos de educação as sociedades contemporâneas e as escolas devem produzir.

A humanização passa a ser, nessa arena de lutas, o grande desafio da educação. Já não serve qualquer projeto de educação, dado que ele pode assumir como finalidade precípua o reforçamento e a legitimação dessa sociedade desigual, de classes, de um mundo no qual não cabem todos e todas como os mesmos direitos individuais e sociais. A educação, para humanizar-se, precisa agora, lutar contra as próprias relações de trabalho que foram hegemonizadas pelo modelo capitalista.

Humanizar nesses tempos, supõe defender um projeto educativo que faça a resistência a esse modelo. Que coloque o interesse da vida plena e integral das pessoas acima dos interesses da produção econômica e mercantil. Supõe reposicionar as escolas, que contingencialmente foram se adaptando aos preceitos burgueses e produtivistas de formação humana, para que coloquem as vidas das pessoas, seus desejos e suas expectativas em primeiro plano. Uma educação centrada na possibilidade de outros modelos sociais, mais inclusivos, mais justos, mais democráticos, mais sensíveis ao que constitui a natureza de nossa humanidade.

4.2. Educabilidade: dimensão antropológica e teleológica do gênero humano

> A dimensão da vida humana é teleológica e consequentemente aberta (Fullat, 1992). Nesse âmbito, a educação constitui uma necessidade humana e não um privilégio (Teixeira, 1957). Ainda que em sua natureza - *ánthropos*, a educação seja entendida como necessidade humana, ela coloca-se também como vontade, perspectiva, aspiração, desejo, utopia, teleologia. De todo modo, a educação cultiva o sentido do humano no mundo. O *ser* que se forma é formador do mundo e nele projeta-se. Na liberdade, como prerrogativa do humano, homens e mulheres carregam a responsabilidade por suas escolhas e decisões *(*Heidegger, 1995).

Os *fins* são quesitos incontornáveis na educação. É a primeira aquisição da virtude humana (Platão, 2017). Ela é, portanto, fundamento e projeto. Quando tratamos de educabilidade, em quaisquer que sejam as circunstâncias ou contextos, nos vemos compelidos a buscar um ou mais sentidos para fazê-la, mobilizamos escolhas, assumimos tomada de decisões e agimos, seja individual ou coletivamente. O ser humano é um ente educável porque, como abertura do ser que é, não está previamente determinado, é dotado de vontade e de liberdade (Heidegger, 1995).

A educação como prática de liberdade e caminho de humanização seguem sendo temas centrais nas epistemologias filosóficas e nas políticas sociais. Estão nas obras de Paulo Freire, de Hannah Arendt, de Bernard Charlot, de Airton Krenak e de tantos outros. Nessa perspectiva, o progressivo alcance da consciência social, histórica e política pelos seres humanos, constitui condição para sua emancipação. O sonho de liberdade se confunde com a natureza projetiva e utópica do humano. A sobrevivência, condição primeira de nossa existência, traduz a materialidade da vida e a síntese que integra tempo e espaço, desejo e necessidade. Pela educação humanizadora, homens e mulheres romperam os limites da necessidade para produzir o plano da liberdade (Vázquez, 2002).

A educação é expressão ontológica e social de humanização, portanto de resistência à barbárie (Charlot, 2020). O Homem e sua humanização constituem o princípio fundamental da arqueologia de reconstrução social (Zitkoski, 2010). Pela educação, os seres humanos se apropriam dos elementos simbólicos da cultura e do trabalho e, por intermédio dela, constroem e reconstroem suas experiências, atribuem sentidos para suas existências e projetam outros modos de viver. No âmbito do trabalho e da

cultura, a educação é expressão onto e sociocriativa do gênero humano. Quanto mais integral for a formação, maior será a possibilidade criadora e transformadora.

A partir das relações do homem com a realidade, pelos atos de criação, recriação e decisão, os seres humanos vão dinamizando seus mundos, apropriando-se de suas realidades, humanizando-as. Vai acrescentando a elas algo de que ele mesmo é fazedor. Vai temporalizando e produzindo sentidos aos espaços geográficos, vai produzindo cultura (Freire, 1979). Para Freire (2005), a educação reproduz, em seu plano próprio, a estrutura dinâmica e o movimento dialético do processo histórico de produção do homem. Para o homem, produzir-se é conquistar-se, conquistar sua forma humana. Nesse âmbito a pedagogia é antropologia e teleologia.

A educação é movimento do devir humano e humanizador, pela qual o indivíduo natural torna-se um ser cultural - uma pessoa. É marcada por um máximo esforço humano e social de emancipação, na busca pela condição de liberdade e autonomia (Severino, 2006). A formação educativa e pedagógica para Kant é uma ponte que liga a natureza à moral, o empírico ao inteligível e ao imperativo da razão, do esclarecimento. Uma boa educação é justamente a fonte de todo bem neste mundo. A espécie humana é obrigada a extrair de si mesma, pouco a pouco, com suas próprias forças, todas as qualidades naturais que pertencem à humanidade (Kant, 2006).

Passo a passo, entre tropeços e avanços, com ajuda da metafísica, da filosofia, da ciência, da tecnologia e com muito trabalho, a humanidade foi construindo alternativas de sobrevivência e, ao mesmo tempo, lançando seu olhar para o futuro. Com os deuses da mitologia foi capaz de profetizar; com a observação metafísica atreveu-se a prever. chancelado pela ciência considerou que é possível projetar e desenhar prognósticos e com os aparatos da tecnologia acha-se em condições de prospectar cenários (Bianchetti e Thiesen, 2014).

Não obstante, o esforço que homens e mulheres fizeram e ainda fazem para entender as temporalidades históricas, assegurar a materialidade de sua existência cotidiana, foi e continua sendo seu principal desafio. A convivência, outro imperativo da vida coletiva, constitui fundamento de nossa constituição ontológica e traduz-se na sociabilidade também como uma necessidade.

Sem um telos, sem um *desideratum*, sem uma utopia, o caminho fica aberto para que sejamos estrangeiros de nós mesmos, ou vivamos na

alienação - *alien*. O futuro, objeto de ocupação histórica, razão maior da experiência de hominização, tem sido a questão central que distingue utopia de distopia, O futuro é um nó que permanece atado à existência e que insiste em mobilizar sonhos e/ou arrefecer possibilidades (Bianchetti e Thiesen, 2014).

Como dimensão constitutiva do humano, a educação é, imanentemente, energia e potência que impulsiona as pessoas para agir, para projetar-se, para sonhar, para dar sentido e perspectiva de futuro ao mundo e suas existências. Assim, a presença do humano no mundo, mediada pela educação, configura indubitavelmente o elo que integra condição material/existencial (*substância*), consciência (*racionalidade*), sentimento (*afeto*) e expectativa (*desejo*). Nesse sentido, a transcendência pode ser entendida como princípio integrador que move os seres humanos na direção da superação de suas próprias condições materiais e existenciais.

4.3. Escola: território social e cultural da formação humana

A escola, do grego *skholé*, surge na antiguidade como expressão do ócio e do tempo livre, concebida como atividade intelectual e completamente integrada aos territórios de vida das pessoas. Fundando a democracia e a filosofia, Atenas garantiu o direito à vida contemplativa e ao ócio - *scholé.* (Matos, 2012).

Para os gregos, a escola representava a possibilidade de viver a sabedoria do uso dos tempos e dos espaços. No arquivo *Ócio e ociosidade* de suas Passagens, Walter Benjamin (1992-1940) aproxima a *scholé* grega do dândi e do flâneur moderno, do estudante, do poeta e do jogador, personagens que trazem valores de uma civilização passada em meio a uma sociedade que se esforça em destruí-los. (Matos, 2012).

Inicialmente sem prédios e sem salas de aula formais, a escola representou sentidos de liberdade, de contemplação, de entendimento do mundo e da própria condição humana. Com o advento das sociedades mercantis baseadas no trabalho e mais recentemente na produção e na acumulação do capital, a escola foi aos poucos se isolando dos territórios comuns da vida das pessoas, enclausurando-se nos muros de sua formalidade, estrutura e burocracia. Com todos os seus conflitos e contradições históricas, essa instituição educativa seguiu sendo o território social e cultural da formação humana.

Assim, ao longo da história das sociedades, no âmbito da humanização do mundo, não houve criação mais importante e revolucionária que a invenção e a consequente universalização da escola. Essa entidade secular se tornou o principal lugar de aprendizagem e desenvolvimento para a imensa maioria das pessoas em todos os cantos do mundo. Na modernidade e no contemporâneo, pelo menos idealmente, a escola passou a representar a mais exitosa estratégia humana visando o alcance de uma sociedade civilizada.

Em certo sentido, a escola assumiu a histórica tarefa da formação humana ampla. Muito além da sua prerrogativa institucional de ensinar conceitos e conhecimentos, essa instituição tomou para si o compromisso com o desenvolvimento humano em perspectiva multidimensional, ou seja, integrou nos seus currículos a tarefa de formação nas dimensões cultural, social, emocional, política, ética, espiritual, biológica, além de outras dimensões. Ainda que situada nos limites da atividade educativa formal, a interação educativa, pedagógica e docente passou a ser entendida como mediação universal e insubstituível – estratégia constitutiva da educabilidade de homens e mulheres.

A adjetivação 'integral' atribuída contemporaneamente à formação escolar, pode expressar uma falta histórica em relação à tarefa de humanização, tendo em vista que a educação, no sentido pleno de seu caráter ontológico e social, deveria ser necessariamente integral. Entretanto, as formas como as sociedades foram estruturando seus modos de produção e consequentemente a distribuição das riquezas materiais e simbólicas, redefiniram e seguem reposicionando os sentidos e os propósitos da educação, da escolarização e da própria formação, tornando-as subordinadas aos interesses dessa mesma produção.

Nesse movimento, o sentido humanizador da educação e da escola, aos poucos, vai sendo deslocado. Com a hegemonização do modelo capitalista, a educação escolar vai se afastando de sua concepção original entendida como bem público fundamental e inegociável, para torna-se um serviço que pode ser vendido e comprado como qualquer outra mercadoria. Com a progressiva privatização da escolarização, seja na educação básica ou superior, as finalidades formativas vão sendo reposicionadas e reconfiguradas para atender prioritariamente aos interesses do capital e do mercado.

Sob as pressões de mundo que se move predominantemente pela lógica do desenvolvimento econômico associada aos (re)arranjos políticos de toda ordem, a formação escolar e acadêmica vai abandonando seu

caráter de integralidade, de multidimensionalidade, e de plenitude, para priorizar outros aspectos como: i) alcance de resultados mensuráveis que respondam aos padrões estabelecidos pelos sistemas internacionais e locais de avaliação em larga escala; ii) foco na produção do chamado conhecimento útil, geralmente associado a currículos que valorizam o cognitivo em detrimento de outros saberes da vida em sua totalidade; iii) modelos formativos centrados em conteúdos de conhecimento em detrimento do desenvolvimento e da vida plena das pessoas.

Com esse quadro, projetos educativos e escolares de formação humanizadora ampla precisaram e ainda precisam se colocar no mundo como atos de resistência, como estratégias capazes de enfrentar a lógica econômica e política que viaja pelo mundo transformando a escola num grande mercado. Assim, propostas formativas com base conceitual distintas das chamadas pedagogias instrumentais, são obrigadas a disputar espaços, seja nas escolas e universidades, seja nas esferas da gestão dos sistemas de ensino. São exemplos de abordagens de resistência às pedagogias culturais, as decoloniais, as libertárias, as sistêmicas, e tantas outras associadas às chamadas teorias críticas e decoloniais. A escola passou a ser arena de disputas por projetos educativos de distintos matizes e finalidades.

Parece evidente que a humanização da escola passa necessariamente pelo compromisso social e político das instâncias gestoras e das próprias comunidades educativas, de modo a mobilizá-la tomando sua dimensão histórica e incondicional de instituição de formação educativa ampla, multidimensional e permanente, e que conduza os seres humanos às virtudes que lhe são próprias, tais como a liberdade (Freire, 1979), a emancipação (Lucacks, 1978), a apropriação justa das riquezas materiais, culturais e simbólicas (Ratner, 1995), e inclusive ao direito de sonhar (Galeano, 2023).

A escola, mais que nunca, precisa retomar seu sentido de território que educa (Freire, 1991). E nessa concepção, abrir-se e integrar-se para acolher e dialogar com a vida das pessoas e das comunidades considerando suas culturas, suas diferenças, suas expectativas, enfim seus modos de viver e produzir suas existências. Os territórios do vivido, sejam eles da cidade, do campo, das aldeias, etc, constituem potentes fontes de saber, de cultura e de conhecimento, cujas trocas se confundem com a própria razão de ser das escolas. São nos territórios que se encontram as referências da experiência humana em sua plenitude. Nele são mobilizadas as redes de

relações humanas, os afetos, os compartilhamentos culturais, os desejos, as utopias, enfim.

O que precisa ser colocado em pauta no mundo atualmente, como desafio, é o reposicionamento das funções sociais da escola e nesse âmbito, o sentido de suas pedagogias, de seus currículos, de suas metodologias, de sua forma de organização, ou, no limite, do próprio caráter de sua cultura tornada praticamente universal desde o início da modernidade até os dias atuais. São visivelmente significativos os estudos científicos produzidos por pesquisadores que discutem o campo da educação, e que alertam sobre os graves problemas da educação escolar no mundo contemporâneo, especialmente no que se refere às suas funções, finalidades e princípios.

Parte importante desses trabalhos tem origem em movimentos sociais e políticos que defendem outros projetos societários, outras alternativas para a vida humana e do planeta, outras pedagogias para a formação das pessoas, sejam elas escolares ou não. É nesse âmbito que se fortalecem as chamadas pedagogias alternativas e decoloniais, a exemplo da pedagogia intercultural, da terra, do bem viver dos povos ancestrais, dos campos e aldeias, e tantas outras que se colocam como desafio ao enfrentamento das pedagogias hegemônicas do mundo colonial. A pedagoga da transcendência, pensada e discutida nessa obra, apresenta-se como mais uma importante alternativa para reposicionar o sentido humanizador da escola.

Não obstante haver diferenças internas nas epistemologias que definem as pedagogias *outras*, ou alternativas, o que há de comum entre elas são os princípios que defendem. Todas mobilizam conceitos, fundamentos e finalidades em defesa da humanização na formação. Todas rejeitam e combatem as pedagogias do padrão moderno-colonial. Todas entendem que a educação é bem universal e constitutiva da experiência humana, portanto, não pode estar submetida aos interesses particulares de determinados grupos sociais.

Em tese, são pedagogias que representam o que há de mais significativo no mundo como resistência aos modelos pedagógicos que mantém a hegemonia das escolas burguesas. Modelos que, em geral, veem a educação e a escolarização como dever humano, como disciplinamento e aperfeiçoamento biopsíquico e social para a prosperidade do mundo. Enfim, a pedagogia da transcendência pode acolher e ampliar as diferentes contribuições de pedagogias que defendem o humano na sua integralidade.

4.4 Currículo: conexão da vida com o mundo da cultura

As trajetórias constitutivas da vida humana são, em sentido amplo, percursos curriculares. Os seres humanos, nas relações que estabelecem com outros e com o mundo, são mobilizados e mobilizam uma incontável sucessão de experiências em múltiplas dimensões, como fluxos contínuos ou como *cursos* imperiosamente incessantes. Assim, a existência humana é invariavelmente produzida como acontecimento (Deleuze, 1969), como experiência e produção de sentidos, ou ainda, como agência - ação que projeta e dá sentido à vida em perspectiva. A própria etimologia da palavra *curriculum*, que também deriva do Latim *currere,* significa caminho, percurso, pista de corrida, carreira.

Assim, na concepção de uma pedagogia transcendente, o currículo é entendido como esse movimento da integralidade da vida, portanto, uma práxis que envolve todas as dimensões da experiência humana. Nesse âmbito, o currículo escolar constitui parte dessa experiência mais ampla, dado que a escolarização a ela se integra.

O esforço de elaboração teórica da pedagogia da transcendência é, pois, um exercício de compreensão dessa dimensão educativa, que coloca a formação e o currículo na esfera da vida humana com tudo que ela implica e demanda. Trata-se, portanto, de considerar que a escola é lugar comum, da existência concreta, onde as vidas singulares e coletivas se expressam em sua inteireza.

Nesse sentido, os currículos escolares devem ser entendidos como territórios materiais e simbólicos de formação humana como percurso, por onde transitam experiências, expectativas, desejos, frustrações, medos, crenças, contradições, sonhos, ideologias, relações, disputas, valores, resistências, engajamentos, negociação e tantas outras manifestações da vida nos seus movimentos cotidianos.

Na pedagogia da transcendência, os currículos não podem ser limitados à dimensão cognoscente, embora esta constitua dimensão importante na formação. É preciso que os currículos abarquem o máximo de aspectos da experiência humana e os mobilizem com a finalidade formativa em toda a plenitude. Trata-se de romper com a tradicional hierarquização da formação escolar que segue estruturada nos modelos dos chamados currículo coleção (Bernstein, 1996), geralmente marcados pela fragmentação de saberes, pela hierarquização de conhecimentos, pelo universalismo na seleção de conteúdos e pela priorização de áreas técnicas e

científicas em detrimento das dimensões culturais, de experiências e saberes outros, de vozes e sentidos que historicamente foram sendo silenciados. Em síntese, é preciso romper com os currículos coloniais hegemonizados durante toda a modernidade e no contemporâneo, instaurando-se outra racionalidade curricular.

Pedagogias ancoradas em outras perspectivas de formação humana, estão contribuindo na construção de concepções curriculares mais amplas, que levem em conta a totalidade da vida, seus limites, expectativas e contradições na organização e desenvolvimento dos percursos formativos nas escolas. São exemplos desse esforço, como já destacamos, as chamadas pedagogias decoloniais e interculturais, as pedagogias dos movimentos sociais, dos povos ancestrais, as pedagogias culturais, além de outras.

No âmbito curricular, as distintas pedagogias sinalizam para alguns pontos em comum, os quais podem servir de base para o que estamos denominando pedagogia da transcendência. Entre esses pontos, podemos destacar que todas se colocam em oposição ou como resistência aos currículos de padrão colonial, ou seja, de currículos de racionalidade ocidental cristã, que consolidaram as escolas capitalistas burguesas e que hegemonizaram modelos prescritivos baseados no conhecimento eurocentrado, tornado geopoliticamente universal. São pedagogias que valorizam saberes outros, que não os considerados relevantes pelos tradicionais formuladores de política, seja nos contextos locais ou globais.

Em geral, são abordagens e movimentos que lutam por currículos insurgentes, inter e pluriculturais, baseadas em concepções mais holísticas e ecológicas, de bem viver, que buscam integrar a multidimensionalidade da vida na formação escolar. Com essa outra racionalidade, desconfiam do academicismo curricular que marcou e ainda marca a configuração das instituições educativas na modernidade e no contemporâneo.

No aspecto da atenção às diferenças sociais e culturais que compõem a vida coletiva, essas pedagogias se colocam abertas para acolher a diversidade e a pluralidade no seu mais amplo espectro. Como movimentos de construção de outros modos e sentidos para a educação, propõem e mobilizam currículos baseados no encontro, nas trocas, na escuta, na sensibilidade com o trato humano. São currículos que não desprezam a ciência, mas a colocam como instrumento de compreensão e de extensão de aspectos da vida nos modos como ela se apresenta. Nesse sentido, se colocam no campo educativo como resistência a qualquer manifestação de

preconceito, discriminação, segregação, estratificação, enfim, de qualquer racionalidade de base seletiva e excludente, seja no campo social ou cultural.

4.5 Sentidos de humanização como princípio da pedagogia da transcendência

O conceito de humanização que desenvolvemos e apresentamos nos tópicos anteriores, é concebido nesta obra como um dos princípios do que estamos denominando *Pedagogia da Transcendência*. Trata-se, portanto, de um conceito estruturante que fundamenta e orienta o modo como entendemos a educação, e por extensão a escola, o currículo, a aprendizagem e outros aspectos relacionados com a formação humana. Neste capítulo elegemos aprofundar o conceito de humanização com foco nos sentidos de educação, de escola e de currículo por entendermos que a Pedagogia da Transcendência tem suas bases de sustentação e seu horizonte teleológico na educação formal, universalmente desenvolvida por meio da escolarização.

Assim, com foco nestes sentidos teóricos e nas características que conformam esse conceito apontadas por Sanchez (2024) no Capítulo 1, levantamos um conjunto de questões que, a título de síntese, indicam nossa compreensão sobre humanização. Vamos à elas:

- Como humanizar se converte em um princípio para a pedagogia da transcendência?

O sentido humanista de educação e de formação é nosso ponto de partida para a Pedagogia da Transcendência. Entendemos que a educação envolve a integralidade do ser humano, portanto sua multidimensionalidade. O propósito maior da formação está no desenvolvimento pleno das pessoas e no estímulo à sua sociabilidade, irremediavelmente associada aos ideários de liberdade, emancipação e autonomia.

Nessa linha de compreensão, a Pedagogia da Transcendência rompe com modelos pedagógicos que veem o ser humano apenas como instrumento de produção e consumo, para assumir-se como uma pedagogia do desenvolvimento da vida individual e coletiva em sua totalidade.

- Qual o sentido de humanizar?

Em termos gerais, o sentido de humanizar está relacionado a um conjunto de ações educativas e de relações sociais que visam estimular, promover e desenvolver a condição humana à sua potência máxima. Não

existe outra maneira de humanizar senão pelos processos educativos que podem ser produzidos na escola ou fora dela.

O sentido de humanidade no mundo pode ser percebido com maior evidência quando as relações sociais são baseadas nos critérios de justiça, de democracia e de ética. Quando as pessoas se mostram preparadas para tomar suas próprias decisões; para mobilizar transformações na direção de ambientes mais saudáveis e sustentáveis; quando as relações humanas, sejam elas de natureza simbólica ou de interesse material, são baseadas mais nas trocas do que nas vantagens pessoais.

À educação, associada aos demais espaços de formação, cabe a tarefa histórico-política de humanizar. Nesse sentido, as escolas com seus respectivos currículos precisam assumir essa perspectiva, fazendo escolhas por projetos que coloquem as pessoas/estudantes no centro de seus interesses. Faz-se necessário modelos de escolas que rompam com a subserviência às pressões das sociedades de mercado e consumo.

- Para quê humanizar?

A proposta de uma pedagogia que assume *o ideário de humanizar* como um de seus princípios, certamente possui como horizonte a possibilidade de um outro modelo de sociedade e de mundo. Trata-se de uma pedagogia que aposta no que Freire chamou de *inédito viável*. Para Freire (2015), a concretização do inédito viável, que demanda a superação da situação obs-taculizante, condição concreta em que estamos independentemente de nossa consciência, só se verifica, através da *práxis* - que para Freire tem seu ethos na educação.

Entendemos que entre as finalidades da Pedagogia da Transcendência está a horizonte de refundação da educação e por extensão da escola e de seus currículos. Ou, como bem indicou Sanchez (2024) no Capítulo 1 desta obra: *La trascendencia se convierte en una posibilidad de replantear la educación que conocemos hacia otra mirada.* Trata-se portanto, de uma proposta que assume uma posição filosófica e política em defesa da vida e da condição humana plena, reunindo em sua base teórica um amplo conjunto de formulações, princípios e proposições que seguem essa mesma concepção.

- Como humanizar?

Desde a perspectiva da Pedagogia da Transcendência, a humanização está condicionada a um conjunto de princípios, valores e modos de fazer que colocam a educação no centro das demandas, compromissos e possibilidades. Assim, essa refundação ou *replanteamiento*

da educação como um projeto viável, passa necessariamente por um conjunto de decisões e ações que envolvem, entre outros aspectos: i) um reposicionamento dos sentidos e finalidades da educação pública que hoje está majoritariamente subordinada aos interesses do mercado e dos grupos dominantes: ii) uma abertura da escola e de seus muros para integração à vida de seus territórios; iii) um forte trabalho de reconfiguração curricular em todos os níveis, etapas, áreas de conhecimento e disciplinas, iv) adoção de metodologias de ensino que correspondam integralmente às finalidades da formação humanizadora. Trata-se, portanto, de um profundo processo político e pedagógico que exige engajamento e compromisso de muitos atores, desde a alta gestão educacional até docentes e estudantes.

- Como o princípio humanizar se articula com os princípios aprender e socializar?

O sentido de humanização que vimos defendendo até aqui, se apresenta na proposta da Pedagogia da Transcendência, como um conceito profundamente abarcador, inclusivo e integrador. Assim, princípios como aprender e socializar formam parte dos fundamentos de constituição política e pedagógica da proposta.

O sentido de aprender é, nesse âmbito, constitutivo da formação e do desenvolvimento multidimensional das pessoas. Não há processo educativo sem aprendizagem, assim como não há humanização sem o fenômeno educativo. O sentido de aprender nessa concepção, passa necessariamente pela ideia de apropriação pelos estudantes da cultura e do conhecimento historicamente produzido pela humanidade. Mais do que uma atividade informativa ou instrucional, o ato de aprender envolve desenvolvimento da leitura de mundo, de compreensão das linguagens, de acesso às tecnologias, de compreensão sobre escolhas e processos decisórios, do desenvolvimento da atitude ética e crítica perante às demandas do mundo, além de tantas outras formas de convivência social e cultural.

O sentido socializar, como indicado no Capítulo 3 desta obra, está apresentado como um princípio diretamente associado às ideias de participação, de trocas, de atitude intercultural, de transformação, democratização, construção coletiva, inclusão, empatia, compaixão e tantas outras virtudes humanas que colocam a educação, com seus processos, no centro da perspectiva que defendemos. São, portanto, conceitos que se fundem com a concepção de humanização, dado que assumem como ideário, a possibilidade de outros projetos de mundo e de sociedade.

Capítulo 5

LA HUMANIZACIÓN PARA HUMANIZAR EN LA EDUCACIÓN

Ana Clédina Rodrigues Gomes

Uma das perguntas mais recorrentes feitas pela humanidade por todo o tempo de sua existência se refere à busca pela compreensão sobre quem somos nós, humanos? O que nos diferencia dos outros animais e de outros seres? O que nos constitui como pessoas? Qual o nosso potencial cognitivo, cultural e social?

Filósofos, teólogos e cientistas das mais diversas áreas, intelectuais de envergaduras não acadêmicas, como os xamãs, os líderes espirituais e mestres(as) pela tradição[1] também buscam compreender tamanha complexidade que envolve um ser que não pode ser analisado sem que se considere sua multidimensionalidade, tal como sugere a Teoria da Complexidade (Morin, 2011), quando nos convida a perceber as várias dimensões que formam o ser humano, ou seja, suas dimensões biológica, psíquica, social, afetiva, cultural, entre outros aspectos como o teleológico, o espiritual e muitos outros que nem conseguimos quantificar.

Mas, a pergunta persiste, no que consiste o ser humano? Como ele se define? Seria a racionalidade que o possibilita pensar e agir com base nos processos atemporal, objetivo e sistemático, os diferenciando de outros seres vivos? O que seria então essa condição humana? O que a faz permitir que este ser atente contra sua própria vida ou contra a humanidade? O que faz o ser humano considerar-se superior diante da grandeza de outros seres naturais, como os sistemas ecológicos, os sistemas que constituem o universo e toda a sua lógica, e a própria constituição das estruturas biológicas que os mantém vivos?

Certamente não temos respostas para todas essas perguntas, mas elas são importantes à medida que ao indagarmos sobre essas poucas questões, podemos perceber quão ignorantes somos, no sentido de não termos ciência ou consciência sobre muitos elementos que implicam em nossa condição humana. Mais ainda quando não entendemos por que

1 Os chamados mestres e mestras da tradição

algumas pessoas apresentam comportamentos e mentalidades que em nada se assemelham com a lógica sempre sábia da natureza cósmica que tem pulsão de vida e equilíbrio.

A exemplo do que pretendemos expor nesta introdução, sobre o conceito de humanização, tomemos a ação da guerra, usada há milênios de anos como estratégia de dominação entre nações ou grupos de pessoas, independente das suas consequências, ou seja, dos resultados e impactos nocivos que depõem contra a humanidade e que ignoram toda a cadeia de preservação da vida, seja ela humana ou não humana, considerando-se os cenários deixados pela guerra, uma visão devastadora, inibidora de uma racionalidade que preze pela vida.

Mesmo quando não havia um ambiente hostil a ser enfrentado, foram os grupos humanos que buscaram "conquistar" novos espaços, a exemplo do que aconteceu quando europeus se destinaram à descobrir novas civilizações para consumo de seu mercado ou em busca de matérias-primas, ao se lançarem nas chamadas "Grandes Navegações" para as "índias", chegando porém a um território desconhecido, que posteriormente passou a ser chamado de Americano, onde viviam secularmente populações humanas com modos de vida, cosmologias e pensamento diferentes dos grupos que os dominaram de forma violenta ao adentrar em seus territórios, realizando um dos maiores genocídios que a humanidade já registrou.

Décadas depois, outra perseguição e genocídio tornaram a acontecer pela ação de um único líder, apoiado por um pequeno grupo de seguidores, motivados pela ideia de homogeneização da raça humana, o que ficou conhecido como o Holocausto. Sem contar as grandes ou pequenas guerras historiadas ao longo de todos esses tempos, que afetaram milhares de pessoas inocentes.

Para além dos genocídios vivenciados ao longo dos tempos, desde os mais longínquos até os atuais, os assassinatos também são uma marca da ação humana contra o seu semelhante, de forma pontual, contínua, violenta. Seja qual for o motivo que leve um ser humano a cometer tal ato, sempre estará por traz um sentimento de ódio, de cobiça, de inveja e de irracionalidade, no seu significado lato, aquele que não é dotado de razão, que não possui uma lógica.

De forma mais ampla, podemos considerar também a extensão da ação violenta de seres humanos, quando cientistas fizeram os primeiros alertas sobre o perigos das mudanças climáticas para o planeta, sugerindo a revisão de algumas ações nocivas ao meio ambiente, sob o risco de se

chegar a um tempo em que grandes catástrofes afetariam a humanidade. Enquanto um pequeno grupo de pessoas deu ouvidos ao alerta, a grande maioria seguiu de forma inconsequente, desafiando a ciência e as leis da natureza. Hoje, mesmo com inúmeros episódios vivenciados em diversas nações, das mais ricas às mais pobres, conforme alertado pelos cientistas, seguimos com um grande número de pessoas que negam as orientações e seguem com suas mentes programadas para o "progresso" promovido pelo capitalismo e pela sede de poder.

Vale ressaltar que além dos cientistas catedráticos, outras vozes se juntaram ao longo dos anos em torno de um mesmo objetivo. Preservar o único habitat dos seres vivos e lançar reflexões sobre a condição humana. Ailton Krenak, um intelectual indígena brasileiro, após ver inúmeras vezes seu território ser invadido e devastado pela ação de grandes empresas mineradoras, resolveu se tornar uma pessoa pública e um ativista que passou a usar a sua voz para alertar sobre os grandes desastres ambientais que estão a assolar a humanidade e o Planeta.

No livro *Ideias para Adiar o Fim do Mundo* (Krenak, 1999), o autor afirma que a mentalidade moderna eurocêntrica trata o ser humano e a natureza de forma compartimentalizada e nessa lógica estabelece que os povos indígenas são seres pertencentes à categoria natureza, portanto, passíveis de manipulação, exploração, extermínio. Essa é uma lógica que "coisifica" esse grupo de pessoas, retirando-lhe a sua humanidade. Krenak, no entanto, afirma que, quanto mais conectados com a nossa ancestralidade, com a natureza, mais nos manteremos próximos de nossa humanidade.

Gersem Baniwa, o primeiro indígena brasileiro a se tornar antropólogo, também se junta a Ailton Krenak, vendo na trajetória acadêmica um caminho para driblar preconceitos e discriminações contra sua identidade, passou a ser ouvido, conquistou o respeito e admiração de acadêmicos e da sociedade não indígena, o que lhe possibilitou ocupar espaços que costumam ser restritos a intelectuais não indígenas.

Baniwa defende a importância dos saberes indígenas, das lutas pelo território e do protagonismo dos povos indígenas "na construção de epistemologias plurais, insurgentes e resistentes" (Baniwa, p. 2, 2025) e fala da participação indígena na academia e as contradições que precisam ser enfrentadas nesse espaço, que ainda é hegemonicamente eurocêntrico e colonial.

Para Baniwa há urgência em valorizar e validar os conhecimentos ancestrais como ciências capazes de garantir a vida altamente sustentável

e promover sociedades avançadas no âmbito político, tecnológico, econômico, considerando-se outra lógica de pensamento, diferente da lógica e racionalidade que separa homem e natureza ou cultura e natureza. (Baniwa, 2025)

Quando questionado sobre a validação dos conhecimentos indígenas e seu rigor científico, afirma que tais conhecimentos levaram centenas ou milhares de anos em processos de observação, experimentação e validação pelo coletivo, tendo a natureza como laboratório, afinal é nesse espaço que temos toda a riqueza e grandeza do que se faz necessário à vida no planeta.

A esses dois pensadores indígenas, se junta ainda Davi Copenawa, da etnia Yanomami, e que no livro *A Queda do Céu: palavras de um xamã Yanomami*, lançado com o antropólogo Bruce Albert, em 2015, alerta a humanidade sobre suas ações catastróficas, ações essas que resultarão na queda do céu.

Ele explica seu pensamento na apóstrofe do mesmo livro, afirmando que:

> A floresta está viva. Só vai morrer se os brancos insistirem em destrui-la. Se conseguirem, os rios vão desaparecer debaixo da terra, o chão vai se desfazer, as árvores vão murchar e as pedras vão rachar no calor. A terra ressecada ficará vazia e silenciosa. Os espíritos xapiri [...] fugirão para muito longe. Seus pais, os xamãs, não poderão mais chamá-los e fazê-los dançar para nos proteger. [...] Então morreremos um atrás do outro, tanto os brancos como nós. Todos os xamãs vão acabar morrendo. Quando não houver mais nenhum deles vivo para sustentar o céu, ele vai desabar. (Copenawa e Albert, p. 6, 2015)

A menção à ação humana nociva e irracional sobre o planeta, sobretudo diretamente contra as florestas e seus povos e indiretamente contra a própria humanidade, denunciada de forma indubitável pelos intelectuais indígenas, dão prova de que o conceito de humanidade não pode ser compreendido unilateralmente pela lógica da racionalidade ou do desenvolvimento de um sistema cognitivo superior que caracteriza o ser humano, mas pela multidimensionalidade que o compõe, conforme nos ensina Morin (2011).

Frisamos as concepções uníssonas de intelectuais brasileiros no sentido de enfatizar que também consideramos as formas diversas de pensar e de expressar o pensamento, de perceber o mundo e que apontam para uma mesma direção quando se trata do princípio da preservação da vida, sob uma perspectiva que une seres humanos e natureza.

Este capítulo trata de uma reflexão sobre o(s) conceito(s) de humanização e sua relação com a educação, entendendo o conceito de educação como afirma Paulo Freire (1967), sobre o viés do processo educativo que se fundamenta na luta contra a desumanização. Nesse sentido, enfatizamos nossa credibilidade sobre os princípios humanos, dotados por meio da educação, mesmo quando temos motivos para admitir que a raça humana está fadada ao fracasso. Essa mesma raça, conforme apontamos nesta introdução, pelas palavras de líderes indígenas, nos mostram caminhos a serem percorridos e é sob essa perspectiva educativa que nos inspiramos desde o título deste capítulo, uma humanização que possa de fato humanizar por meio da educação, e aqui nos referimos à educação escolar, que em grande parte se faz pela ação docente e pelo ambiente escolar, educação a qual passamos a dialogar nas próximas subseções deste texto.

5.1 A educação e a formação de professores

Decidimos fazer essa breve e necessária reflexão introdutória para podermos iniciar nossa conversa sobre a ação de educar sob a perspectiva profissional. Ou seja, quando pessoas decidem assumir a função de educar outras pessoas, primeiramente devem ter ciência da grandiosidade de sua ação interventora na vida de outras pessoas. Em seguida, necessitam se dedicar a uma formação global, ou seja, uma formação que abranja todos os aspectos que dizem respeito à ação educadora e isso diz respeito à gestão da autoformação.

Queremos dizer que não basta que a formação profissional perpasse apenas a técnica de ensinar, uma racionalidade que por si já é complexa, visto que envolve pelo menos três elementos: os conteúdos a serem ensinados; o ser aprendiz; e os processos metodológicos empregados para assegurar que a aprendizagem aconteça.

Quando nos referimos a ações que são direcionadas a pessoas, a seres humanos, nada é simples. O ato de ensinar como técnica não vem separado do ato de educar, que significa formar, ou seja, dar forma a novos comportamentos, a possibilitar o desenvolvimento do aspecto cognitivo, que por sua vez envolve racionalidades e sentimentos, que envolvem percepções de mundo e atitudes. Um dos princípios fundamentais da aprendizagem implica mudança de mentalidade, formas de se relacionar com o outro e de atuar criticamente em espaços sociais.

Mas esse ato de formar, também pode ser entendido como o ato de formatar, que é quando, ao invés de proporcionar uma educação libertadora (Freire, 2018), a escola formata mentes, promove o pensamento alienante. Nesse sentido, tira-se a condição da pessoa como um ser pensante, autônomo, e lhe impõe a condição de objeto moldável. Então, o que determina essa ação de um ser humano sobre o outro?

Uma das respostas é que a ação dita educadora pode se dar por reprodução de modelos pré-estabelecidos ou de forma crítica. Sobre a reprodução de modelos, a própria invenção da escola responde sobre as suas intenções. Manter o máximo de pessoas sob a custódia do Estado com foco no capitalismo e sua ideologia. Em relação à ação educadora voltada para a emancipação das pessoas, Paulo Freire (2018) nos ensina que a educação deve ser transformadora da realidade opressora. Passamos então a refletir sobre o que pode contribuir para a formação de educadores com vistas à uma ação emancipadora.

Defendemos que a ação docente (educadora) envolve pelo menos uma tríade de conhecimentos, a qual caracterizamos da seguinte maneira: os conhecimentos *epistemológicos*, os conhecimentos *antropológicos* e os conhecimentos *axiológicos*. Essa tríade se origina no(a) professor(a), partindo de suas concepções de mundo e de suas ações nesse mundo, para que depois se materialize na sua ação educadora.

Significa dizer que essa tríade se desenvolve a partir das experiências de vida do(a) professor(a), de sua trajetória histórica e se estrutura durante a sua formação profissional, seja ela inicial ou continuada, para que em seguida aconteça também a partir das experiências profissionais que irão atingir novas pessoas, que se encontram em processo de educação e que levarão tais ensinamentos para outros espaços sociais e profissionais.

É o que chamamos de Ciclo da Formação ou Ciclo da Educação Formal, que é diferente do ciclo de vida, onde o indivíduo também sofre os efeitos da educação (formação) em seus espaços sociais não formais, como o grupo familiar, por exemplo. A diferença é que o grupo educacional ou formativo institucionalizado, como é o caso da Escola, se mostra como um espaço planejado, com objetivos definidos pelo Estado. E é aqui que pode morar o perigo, pois, conforme nos alertaram Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, em sua obra *A Reprodução: elementos para uma teoria dos sistemas de ensino*, publicada na França em 1970, a Escola pode se tornar um instrumento de dominação do Estado. No entanto, tomamos essa questão como um elemento que pode ser contraposto a partir da ação

docente, sob a perspectiva crítica de Paulo Freire, ao exercer sua autonomia com base na ação libertadora da educação.

Assim, voltando a falar sobre a tríade que compõe o Ciclo da Formação Docente, é preciso entender que este modelo não se limita aos elementos aqui citados, mas se constitui como um projeto que abrange a base que pode favorecer a sustentação para uma atuação docente em sistemas escolares que primem por uma educação que favoreça os princípios da humanização.

Tomemos então os *conhecimentos epistemológicos*, os quais dizem respeito aos conhecimentos técnicos sobre a profissão. Ou seja, aquilo que Tardif e Raymond (2000) chamam de saberes profissionais, e que segundo o próprio Tardif apresenta em várias publicações (Tardif, 2002; Tardif e Lessard, 2005; Tardif, Lessard e Gauthier, 2001; Tardif, Lessard e Lahaye, 1991) são saberes abrangentes e podem se originar e se constituir inicialmente antes mesmo da escolha do curso de magistério, pois as experiências de vida, os longos períodos que um indivíduo passa vivenciando o espaço da escola, da sala de aula, mesmo na condição de estudantes, lhes proporcionam um saber anterior sobre a docência, mesmo que não seja um saber elaborado.

As experiências de formação inicial e continuada irão favorecer o contato desse indivíduo com os conteúdos específicos para atuar profissionalmente, seja pelos estudos no campo das metodologias de ensino, dos fundamentos da educação e matérias que tratam das especificidades da profissão, além dos conteúdos da área de conhecimento a ser ministrado, como matemática, história, biologia etc.

Esse bloco, por si, abrange inúmeros campos que demandam do(a) educador(a) um esforço necessário para dominar os aspectos técnicos e epistemológicos da profissão, como as abordagens no campo da psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem, os fundamentos da didática e os aspectos pedagógicos, além de outros campos considerados basilares para a profissão do magistério.

Em muitos cursos de formação inicial de professores esses conhecimentos não se dão de forma sistemática, a depender da especificidade do curso, como é o caso da formação de professores(as) para atuar nos anos iniciais da Educação Básica, como na infância ou em cursos para os anos finais onde as matérias como Matemática, Ciências, História, por exemplo, exigem a formação de professores especialistas nessas áreas do conhecimento.

É comum que a carga horária dos cursos dediquem muito mais tempo para os conteúdos específicos dessas matérias do que para estudos no âmbito dos fundamentos da educação, como aqueles dedicados aos processos de desenvolvimento e aprendizagem, teorias no campo da pedagogia ou da didática, aspectos sociológicos que envolvem o campo da educação, por exemplo, o que influencia nas características gerais voltadas para atuação desses(as) professores(as), que podem ter um foco muito mais nos conteúdos das matérias ensinadas do que propriamente uma prática que contemple também a formação dos estudantes de maneira geral ou holística.

Quanto aos *conhecimentos antropológicos*, estes se fazem necessários, justamente para garantir uma atuação docente voltada para a formação da pessoa em sua plenitude como ser humano e em suas relações com as pessoas e com os grupos sociais, já que a docência é uma profissão que se estabelece a partir do contato com o outro e esse outro tem origem em um grupo específico e diverso que ocupa um espaço na sociedade.

Ou seja, na interação entre professor(a) e educando(a), é necessário que o(a) professore(a) conheça a(s) cultura(s) dos(as) estudantes, os seus grupos sociais, bem como os contextos socioculturais nos quais esses(as) educandos(as) estão inseridos. Aqui, se fazem necessários conhecimentos no âmbito da diversidade cultural, da interculturalidade, dos contextos sociais que abrangem os grupos escolares. Também se considera os processos de comunicação, haja vista que é por esse meio que ocorre a aproximação e trocas de experiências e conhecimentos entre professor(a) e educando(a).

Nesse sentido, o processo de formação docente também deve abranger os saberes e fazeres de professoras(es) com base ainda em suas ancestralidades, sejam elas afrodescendentes ou quilombolas, indígenas, ribeirinhas, do campo, das florestas, entre tantas outras, muitas vezes caladas ou invisibilizadas pela academia no seu processo de formação inicial, mas tão importante para o desenvolvimento de uma práxis que transponha os currículos prescritos baseados em modelos universais, considerando os conhecimentos tradicionais na dimensão do currículo ensinado, sob a perspectiva de como concebem, desenvolvem e contextualizam a prescrição oficial/nacional em suas práticas profissionais locais, aliadas às suas afetações sociais e culturais. Esses(as) professores(as) também devem apresentar aos seus educandos as suas origens, a sua cultura, a sua ancestralidade, em relações de trocas entre pessoas, em formas de se comunicar e desenvolver processos de humanização.

Abordar epistemologias pertencentes às populações que integram comunidades tradicionais, sejam dos povos campesinos, das águas, das florestas ou de áreas urbanas em seus grupos e culturas da periferia (D'Andrea, 2020), sejam tais epistemologias ancestrais ou formadas a partir do processo de colonização e miscigenação. Embora esses grupos sociais estejam localizados em seus próprios territórios, seja em aldeias ou comunidades no campo ou urbanas, desde a colonização e com os processos de industrialização e "desenvolvimento" dos territórios, esses povos continuam sofrendo com massacres, conflitos, invasão de seus espaços por culturas divergentes ou sendo expulsos de seu território.

Trazer essas discussões para a formação de professores(as), por meio do eixo antropológico, se coaduna com uma perspectiva crítica e que busca interpretar questões onto-epistêmicas que permeiam os conhecimentos tradicionais identificados em comunidades que se mostram resistentes contra o poder hegemônico e sua lógica de destruição e sua relação com os currículos escolares, tendo a escola como espaços de culturas (interculturalidade), entendendo o conceito de interculturalidade como a "aprendizagem entre culturas sob condições de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade", tal qual defendido por Catherine Walsh (2001).

Tais questões onto-epistêmicas, enquanto perspectiva formativa, implicam compreender concepções de cultura, sociedade, gênero humano, suas relações com o meio social, com o meio ambiente etc. e na relação sujeito e conhecimento, fenômeno e essência. Assim, a onto-epistemologia visa compreender como o conhecimento humano se encontra conectado com a essência do ser humano e como esse conhecimento interfere na forma de perceber o mundo ao seu redor.

Assim, não menos importante que os *conhecimentos epistemológicos*, vemos os *conhecimentos antropológicos* como fundamentais para uma práxis docente que valorize os aspectos humanos não só dos educandos mas também dos(as) professores(as), ao passo que esses aspectos diversos desse campo, chamado de antropológico, porque diz respeito à "ciência do humano", conforme os gregos entendiam o termo, quando amplamente conhecidos e percebidos como elementos formativos passam a integrar-se com as matérias dadas em outras áreas científicas, formando um corpus muito mais significativo para a formação humana.

Por exemplo, uma aula que envolva um conteúdo de matemática como a geometria a partir das formas das habitações comuns em uma

dada comunidade e a representatividade que essas casas possuem para os moradores locais, considerando seus aspectos humanos, culturais, sociais, etc, torna o objeto de conhecimento matemática muito mais relevante na compreensão de seus elementos em relação ao que afeta também a vida de pessoas reais, independente do objeto desse conhecimento também se mostrar em outros momentos como um conhecimento abstrato, como as fórmulas para calcular a base de um terreno irregular, por exemplo. Até chegar nessa fase do conhecimento escolar, esses sujeitos já tiveram outras formas de se relacionar com a matemática, nesse caso.

Sobre os *conhecimentos axiológicos*, apesar de percebermos uma certa proximidade entre estes e os *conhecimentos antropológicos* em relação aos valores humanos, ou seja, se referem à ciência por parte dos(as) professores(as) sobre valores e atitudes humanas que devem ser apresentados aos estudantes e vivenciados por estes em ações na escola, seja através do planejamento da prática pedagógica ou pelas próprias ações desenvolvidas pelos(as) professores(as) em sala de aula em seu cotidiano, e/ou pela sua forma de ser, de realizar sua ação educadora, de se relacionar com os(as) estudantes, nesse sentido, sendo muito mais pelo que exprime a partir de seu comportamento e por meio de palavras do que necessariamente sua intenção de ensinar.

Esses conhecimentos também podem ser identificados como o que se convencionou chamar de currículo oculto, pois não estão prescritos de maneira ordenada ou definida no currículo formal, embora alguns cursos de formação prevejam disciplinas com esse teor. Todavia, o que é ensinado nesse sentido perpassa o prescrito e se instaura no dia a dia, em cada ação empreendida em sala de aula, na escola, nas relações humanas entre os agentes da escola e estudantes.

Embora a função primordial da escola seja desenvolver o ensino formal, não há como negar que a sociedade e os sistemas educativos esperam que esse ensino possibilite uma formação global dos estudantes. Algumas instituições escolares possuem projetos pedagógicos bastante comprometidos com esse tipo de formação, mas aqui destacamos que a formação humana pelo viés da educação formal não pode ser uma alternativa, considerando-se o estado do mundo em que vivemos e essa decisão perpassa em grande parte pela atuação docente.

A tríade que forma o Ciclo de Formação Docente, aqui proposta, considera conhecimentos que são estruturais, pois influenciam diretamente no desenvolvimento do pensamento e das atitudes dos educandos, se

caracterizando como conhecimentos capazes de alterar seu comportamento, suas relações com o outro, a vida e o mundo. São desenvolvidos a partir de gestos que podem ser simples, advindo de seus(suas) professores(as), como um sorriso espontâneo, uma ação que inspire carinho ou confiança, uma palavra dita na hora certa para ajustar um comportamento ou para afagar uma angústia.

Ou seja, se faz necessário que educadores(as) também aprendam a lidar com suas próprias emoções, sentimentos e avaliem suas concepções de sujeito e de mundo, em busca de uma ação educadora capaz de não apenas ensinar as matérias escolares, mas ensinar a ser, estar e participar de um mundo mais condizente com a essência humana, que impulsiona para a vida.

Quando definimos essas três tipologias de conhecimento como tríade, estamos enfatizando que não se trata de conhecimentos que devem ser tomados de forma hierárquica no currículo de formação, mas que se estruturam como um sistema único, que proporciona uma base para a profissão docente. Desenvolver conhecimentos sobre a profissão, sobre as pessoas e grupos a quem ela se destina e conhecimentos que dizem respeito aos valores humanos é o propósito que defendemos para uma educação voltada para a humanização.

Quando trazemos essas concepções no âmbito da formação de professores e suas pedagogias, relacionando ao que apresentamos inicialmente, estamos buscando desenvolver uma concepção de transcendência que se baseia numa compreensão de educação pautada em princípios humanizadores, muito próximos daqueles que apresentamos a partir do pensamento de Krenak, Baniwa e Kopenawa, descritos na introdução deste capítulo. Isso não significa que devemos priorizar pautas harmônicas em sala de aula, mas ao contrário, uma pedagogia para a transcendência deve se guiar por uma concepção crítica sobre a educação e as relações humanas, sobre os modos perversos aos quais a maioria das pessoas é submetida, sobretudo em sociedades onde o poder predomina sobre as características do ser. Como podemos, então, desenvolver uma prática educativa voltada para a ação de humanizar? É o que vamos discutir na próxima subseção.

5.2 A educação e a ação de humanizar para uma pedagogia da transcendência

Aqui, finalmente, entramos na pauta principal deste capítulo, a educação e sua relação com a humanização com vistas à ação de humanizar. Não poderíamos iniciar essa reflexão sem antes apresentar nossa concepção sobre como entendemos os aspectos que incidem, ou que deveriam incidir, sobre a profissão docente, pois estamos vislumbrando uma pedagogia que nos leve a transformar os espaços escolares, muitas vezes poucos efetivos quanto ao que almejamos em termos de sociedade, em espaços potencialmente transformadores, sobretudo para os grupos subalternizados e vulneráveis socialmente, como aqueles que se encontram em espaços marginalizados, distantes da ação efetiva do Estado, como é o caso de muitas escolas campesinas, indígenas, quilombolas, localizadas em periferias urbanas, entre outras.

Quando nos referimos ao conceito de humanização e o papel da escola, pelo menos o seu papel em tempos atuais, diferente de sua origem no período medieval que teve outras motivações, como a preservação do conhecimento clássico e um espaço para poucos ditos iluminados, a escola moderna tem como objetivo servir à sociedade. Vamos além em nossa análise, concordando com Paulo Freire, quando defende a educação como prática da liberdade (1967) e uma escola que deve ser um espaço que promova a compreensão da realidade social das pessoas, um espaço vivo que promova o desenvolvimento do pensamento crítico e emancipação dos indivíduos.

Embora haja algumas divergências sobre como a escola atua na sociedade, há um consenso em relação aos princípios da educação formal, ou seja, o que se espera da escola, no sentido de sua contribuição para que estudantes alcancem além dos conhecimentos formais, também desenvolvam processos construtivo-cognitivo que lhes favoreçam autonomia e pensamento crítico. (Sanchez, Hernandez e Primo, 2025).

Nesse sentido, se faz necessário alterar radicalmente metodologias que não favorecem o desenvolvimento desses processos. Sanchez (2024) propõe que se instaure a metodologia Aprender, Socializar e Humanizar em cursos superiores, que consiste em um conjunto de procedimentos e estratégias que se organizam a partir dos elementos, como, o quê e por que aprender, de modo que a aprendizagem se desenvolva de maneira significativa, reflexiva, questionadora e contextual.

Concordamos com o autor, no sentido de que os sistemas educacionais necessitam alterar suas estruturas metodológicas, considerando as exigências e urgências apresentadas nos cenários atuais, de urgências climáticas, de consumo inconsequente, de polarizações de pensamento, de falta de diálogos, entre tantas outras fissuras na condição humana.

Para isso não basta que as escolas e seus agentes busquem alterar seus projetos institucionais pontualmente, sob uma nova ordem pela humanização. Se faz necessária uma ação de grande envergadura, de alcance macro, dadas as urgências que se estabeleceram justamente pela morosidade de se perceber os cenários que vinham se instaurando, a despeito dos cientistas virem há muito tempo apresentando seu pensamento sobre tais questões, a exemplo de Morin (2011), um epistemólogo atuante nos séculos XX e XXI que nos proporciona uma reflexão importante, quando afirma que:

> Não devemos esquecer que o homem é um ser biosociocultural e que os fenômenos sociais são, simultaneamente, econômicos, culturais, psicológicos, etc. Dito isto, o pensamento complexo, não deixando de aspirar à multidimensionalidade, comporta no seu cerne um princípio de incompleto e de incerteza (Morin, 1998, p.138).

A partir de tal pensamento, podemos refletir sobre a (re)organização disciplinar, compartimentalizada, a qual se estruturam secularmente os currículos escolares e que a partir dessa organização pouco contribuem para uma formação holística, essencial em nossos tempos. Sem contar que tal estrutura se pauta em modelos clássicos de uma escola ultrapassada, de tradição europeia, quando o chamado Novo Mundo nem existia ou ainda se constituía sob a égide da colonização e implantação de modelos consolidados no Ocidente, em detrimento de epistemologias ancestrais que sequer foram observadas, identificadas, reconhecidas ou registradas como conhecimentos válidos.

Nos vemos diante de um tempo em que os estudos que vão contra os princípios baseados no colonialismo, ou seja, os estudos chamados decoloniais, ou contracoloniais como nos ensinou Antônio Bispo dos Santos (2023), nos legitimam a pensar sob uma perspectiva local, genuína e inovadora. Os pensadores de nosso tempo, sobretudo aqueles que têm suas raízes no Sul Global, historicamente dominado e explorado, começam a conquistar um espaço que lhes permitem dar visibilidade a seu pensamento, que é um pensamento genuíno, que brotas das vivências, das experiências e sobretudo como resultado de um pensamento crítico.

Estamos nos referindo às influências ancestrais, que permanecem vivas e cada vez mais resistentes, nos ensinando com muita resiliência a religar nossos saberes e formas de viver, em consonância com o que também defende Morin (2011), quando fala das possibilidades de desenvolvimento humano superando-se os fragmentos que não possibilitam compreender a essência humana dotada de partes inseparáveis.

Com isso, faz muito mais sentido uma pedagogia da transcendência, onde não haja lugar para preconceitos e ceticismo, mas que esta dimensão se junte àquelas já comumente consideradas na formação, a intelectual, a emocional, a física e a social. Uma pedagogia da transcendência abrange também elementos da ancestralidade que ainda não se perderam, sobretudo no território latino-americano.

A pedagogia da transcendência consiste em práticas educativas que valorizam a integração entre saberes ancestrais e contemporâneos, promovendo uma formação integral que transcende os limites tradicionais da educação. Nas comunidades indígenas, quilombolas e nos Assentamentos do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), como no caso do Brasil, práticas como o círculo de saberes e a valorização da oralidade demonstram como a ancestralidade auxilia no processo de formação por meio da educação escolar.

Pensar em uma pedagogia da transcendência significa repensar os espaços escolares vazios de humanização. Estamos falando de estruturas escolares que não permitem a interação humana, onde a comunicação é restrita a respostas tais quais os livros didáticos ou currículos prescritos exigem em formatos delimitados. Onde o núcleo dos estudos não se dá a partir da realidade dos estudantes e de seus(suas) professores(as) ou de sua comunidade, mas de materiais didáticos universais, que não possibilitam uma leitura do mundo real.

Uma pedagogia para a transcendência deve se basear na letra viva dos textos que brotam da descrição do real ou do imaginário criativo de povos ou populações que vivenciam realidades diversas, diferente dos modelos de transmissão e reprodução de conhecimentos, conforme citam Sánchez, Hernández e Primo (2025). Um novo modelo que permita pensar criticamente como o conhecimento secular se coaduna com as demandas e perspectivas do mundo atual em relação à condição de humanização.

Os espaços escolares precisam se transformar em espaços de muitas vozes, sobretudo que se ouçam as vozes daqueles que durante tanto tempo foram silenciados, aqueles que conservaram seus saberes ancestrais e

sua relação harmônica com os seres não humanos, como as populações campesinas, das florestas e dos rios para a sustentabilidade do Planeta. Os espaços escolares para uma pedagogia da transcendência também se mostram como um espaço interdisciplinar, de integração de saberes, de confluências.

Sobre esse termo, Antônio Bispo (2023), ao aprender com os rios nos ensina:

> A confluência é a energia que está nos movendo para o compartilhamento, para o reconhecimento, para o respeito. Um rio não deixa de ser rio porque conflui com outro rio, ao contrário, ele passa a ser ele mesmo e outros rios, ele se fortalece. (Santos, 2023, p. 15).

A escola deve reunir em seu núcleo aspectos que impulsionem a humanização e nesse movimento confluir, sendo escola, se fortalecendo e lançando-se em direção a um mundo que se mova para o compartilhamento, para a transcendência.

5.3 Em síntese

Não é novidade a nossa intenção de uma educação que se volte de fato para aquilo a que ela se propõe, formar pessoas, promover o desenvolvimento global dos indivíduos que por meio da educação aprendem a conviver e trabalhar em prol da sociedade. O que se torna diferente nessa nossa narrativa é a insistência para que esses preceitos sejam considerados e que a figura do(a) professor(a) deve ser de relevância para que se tenha mais chances de confluirmos em direção aos preceitos de uma pedagogia para a transcendência.

Ou seja, que a escola continue sendo promotora de conhecimentos científicos, mas que todo conhecimento sirva a um propósito vinculado à ética, ao equilíbrio ambiental, ao respeito aos seres humanos e não humanos, que os valores ditos humanos se fortaleçam e tenham um sentido real na vida em sociedade.

Pensar em uma sociedade que se humaniza através da educação significa reavaliar políticas curriculares para a escola, rever suas estruturas físicas e pedagógicas, considerar novos planos de formação profissional inicial e continuada. Compreender os sujeitos que fazem parte da escola em sua essência humana, independente dos papeis que ocupam nesse espaço, sejam eles como profissionais, como estudantes em formação, como

comunidade externa. Todos vivemos em um mesmo universo planetário e isso precisa ser considerado inclusive para as análises e tomadas de decisão sobre quais os currículos que atendem às demandas sociais atuais.

A escola como um espaço de convivência entre pessoas de diversas subjetividades, origens, perspectivas de mundo não pode se sucumbir aos objetivos de uma engrenagem política de um mundo que desconsidera a essência humana e a permanência do Planeta como um espaço que precisa ser sustentável.

Trazer vozes que sabem o que dizer sobre nossa condição humana, considerar seus saberes ancestrais, buscar uma nova forma de se relacionar com o outro, com o conhecimento e com o planeta nos parece uma alternativa quase que única diante do que os tempos atuais vem nos cobrando como respostas enquanto seres dotados de razão.

Capítulo 6

DESAFIOS E OPORTUNIDADES DA PEDAGOGIA DA TRANSCENDÊNCIA

Artur J. R. Vitorino

A crise da escola burguesa e o advento do mundo pós-industrial encontram forte ressonância na proposta de uma pedagogia da transcendência. Atualmente, é necessário denunciar a fragmentação e a amputação ética e estética sofridas pelo sujeito no modelo tecnocrático-burguês — em que o saber é reduzido à funcionalidade técnica ou ao consumo ilimitado de informações. E a perspectiva da transcendência propõe uma educação que recusa a objetificação e o reducionismo do homem. A crítica ao esvaziamento de sentido da práxis moderna antecipa a necessidade de um projeto pedagógico que supere a mera instrução utilitária e devolva ao ato educativo a sua dimensão existencial integral, na qual aprender não é apenas acumular modelos operacionais, mas situar-se criticamente no mundo. Nesse cenário, uma escola pautada em uma nova antropologia em que o ser humano é compreendido em seu "estar-no-mundo" de maneira ética, epistemológica e estética indissociável — converge diretamente para os eixos da Pedagogia da Transcendência. Ao propor o reencontro da ciência, da política e da arte, superando os guetos disciplinares e a dicotomia entre razão teórica e sensibilidade humana, a pedagogia da transcendência convoca o ato educativo a mover o sujeito para além da lógica de mercado e do automatismo produtivo. Trata-se de promover uma emancipação integral na qual a técnica sirva como instrumento de libertação e não de dominação tecnocrática, restaurando a capacidade humana de criar sentidos, exercitar a responsabilidade comunitária e habitar o mundo de forma plena e consciente.

6.1 O que entendemos por pedagogia da transcendência

É temporalmente oportuno – (καιρός) para retomar o termo grego *kairos* – que seja proposta uma pedagogia da transcendência a fim de responder às agruras presentemente postas perante os desafios que o século

XXI nos impõe diante da tripla ilusão de um capitalismo sustentável, de um crescimento ilimitado da economia global e da soberania infinita do antropocentrismo. De forma agônica, os ensaios que compõem este livro nos estabelecem um chamamento à ação no âmbito educacional, de forma coletiva e radicalmente democrática, ao indicar a necessidade de delimitar uma proposta utópico-humanista, denominada pedagogia da transcendência.

O apelo à transcendência pressupõe que estamos habituados a distinguir entre o que é possível e o que é real, entre essência e existência, mas precisamos soldar essa distinção e não continuar a fazê-la, e assim entrelaçar intimamente esses dois fragmentos aparentemente opostos. E, por isso, tais escritos, a despeito de serem chamados de utópicos e/ou ucrônicos, são realistas. Pelas palavras de Sánchez et al. (2025), podemos afirmar que essa pedagogia da transcendência se origina de

> un enfoque centrado en la humanidad, en el mundo, en la relación e interacción con los seres vivos y no vivos, en la posibilidad de poder transformar de manera ética y, sobre todo, desenvolverse demostrando todas las competencias para el bien común posibles. Por lo tanto, la educación que se trata de transmitir es aquella que tiene como fin humanizar a las personas, para que puedan cuidar su mundo y buscar nuevas maneras para mejorar la convivencia com los demás. (p. 60)

Neste livro, a produção de proposições sobre a educação segue tanto a tradição dos teóricos da educação, como os filósofos e os cientistas da educação, quanto a dos pedagogos, ou seja, a dos práticos-teóricos da educação (Houssaye, 2004).

Desse modo, o livro estabelece ligações entre essas duas categorias – dos teóricos e dos práticos-teóricos da educação – cujo fim é delimitar ações humanas possíveis e reais para enfrentar o ocaso da educação escolar no ambiente latino-americano.

Consideramos que, de uma perspectiva teórica, essa proposta de uma pedagogia da transcendência existente neste livro atrita duas tradições opostas – a de Platão e a de Rousseau – ao filiar-se a Platão e, indiretamente, criticar Rousseau. Se não, vejamos.

Grosso modo, os mais fortes teóricos da educação são Platão, Rousseau e Nietzsche – mesmo quando temos em mente nomes do quilate de Ferrière, Steiner, Cousinet, Fröbel, Dewey, Montessori, Robin, Rogers, Makarenko, Pestalozzi, Ferrer, Freinet, Decroly, Neill. Aqui iremos nos ater aos dois primeiros.

Em suas reflexões sobre a educação, Rousseau (2004) afirmava no seu *Emílio* que *A República* de Platão (2006) era um livro de educação – a despeito de seu título – e o maior tratado de educação escrito até então. Mas, naquele momento, esse tratado não poderia mais ser uma bússola para a educação.

Na ótica de Rousseau, a educação proposta por Platão, a partir dos ensinamentos de Sócrates, não era mais possível naquele mundo agora regido por paixões e interesses. Platão argumentava que "os princípios válidos para o Estado são também válidos para o indivíduo" (Platão, 2006, Livro IV – 441), cuja intuição é a existência de uma correspondência entre a estrutura da alma humana e a estrutura de poder. Desse modo, os homens precisam ser formados – pois eles são apenas uma possibilidade quando nascem. A alma individual dos membros de uma determinada sociedade só poderia ser tomada como ponto de referência para uma construção de uma sociedade se existisse um processo por meio do qual essa possibilidade pudesse se transformar em realidade, e esse processo era a educação.

Rousseau e demais filósofos a partir do século XVI consideravam que a desordem na alma humana não poderia, não deveria se refletir na sociedade. As teorias políticas que surgiram no período moderno da história emergiram quando a ideia da posição central da educação na vida espiritual do homem desapareceu do cenário intelectual. Foi Rousseau – acompanhado de Maquiavel, Locke, Hobbes, Montesquieu, entre outros – que atribuiu ao homem uma natureza fixa, intransformável. Em poucas palavras: o homem tal como ele é, realista. Para esses pensadores, o homem pode ser educado até certo ponto, mas o fundo de sua natureza permanece inalterável, visto que o seu interesse próprio é a sua única motivação.

Assim, para os fundadores do pensamento político da Idade Moderna, o que importava era o realismo, cujo efeito resultou considerar que a ordem coletiva do Estado deveria ser desvinculada da ordem existente na alma individual de cada membro da coletividade; e mais: que a alma coletiva do Estado se desvinculou de um estado de desordem existente nessa alma individual – desordem esta que deverá ser preservada a fim de que o jogo de forças, representado pela instrumentalização das paixões, tenha sua plena eficácia. É esse o núcleo duro do que chamamos de liberalismo ou daquilo que se convencionou chamar de *self-enlightened interest* (o interesse próprio esclarecido). Mello (1996), certamente influenciado por Voegelin (1975), aduz:

> Se traduzirmos essa expressão em termos de ordem e desordem verificaremos o seguinte: a sociedade utiliza paixões egoístas do homem, as encoraja mesmo para, através delas, chegar a um resultado que é considerado socialmente benéfico; isto é, utiliza e encoraja a desordem na alma do indivíduo para, através delas, chegar a um resultado considerado bom – uma sociedade que produz o suficiente para o consumo geral mas que não tem mecanismos para assegurar que do consumo desse produto participem realmente todos os membros da comunidade – um ordem social por consequente que, do ponto de vista moral, deverá ser considerada uma desordem. (Mello, 1996, p. 24)

Dessa forma, interesses inócuos e paixões nocivas deveriam ser articulados ao desenvolvimento das sociedades. Isso foi realizado por meio de um ardil: mesmo que as paixões possam levar as pessoas a serem más, elas têm, no entanto, um interesse em não sê-lo. Assim, o capitalismo ganhou um aliado: a crença de que o interesse por enriquecer despertava algumas tendências benignas do homem à custa de algumas malignas (Hirschman, 2002).

Nesse sentido, e aqui mobilizando Mello (1996), para pensadores clássicos como Hobbes, o ser humano age como um animal predatório; para Maquiavel, é um intrigante pérfido; e para Locke e Rousseau, sobressai o seu lado egoísta e calculista. Qualquer projeto político ou social voltado para a convivência coletiva precisa, obrigatoriamente, reconhecer e lidar com essas inclinações inerentes à nossa natureza — vistas como animalescas, egoístas, traiçoeiras e calculistas.

Embora a educação seja capaz de suavizar essas tendências desfavoráveis presentes em qualquer comunidade, o Estado, as leis e a estrutura constitucional devem ser construídos já contando com os aspectos negativos constitutivos do ser humano. Foi exatamente a partir dessa premissa realista que surgiu a necessidade de estruturar a sociedade: criar uma ordem social sólida, mesmo enfrentando a desordem psicológica e moral latente na alma de cada indivíduo.

Apesar dessa base realista, é possível ponderar — como costumam atribuir a Rousseau — a visão de que o indivíduo nasce originalmente bom e livre, corrompendo-se e assumindo uma natureza escrava apenas por causa de organizações sociais.

De qualquer maneira, temos de um lado uma ordem social que se contrapõe a indivíduos cruéis, inimigos do próximo, egoístas, animais de rapina; do outro, uma ordem social que se contrapõe a indivíduos vítimas

de uma ordenação social defeituosa e que, em virtude dos vícios e dos crimes da sociedade em que se formam, são igualmente viciosos, perversos e egoístas.

Por pedagogia da transcendência, então, consideramos o que foi posto pela cultura clássica dos gregos, a qual se distingue de todas as demais culturas por três traços fundamentais: seu idealismo, sua filosofia e sua paideia. Ou seja, pelo seu espírito educacional. Nesse espírito está a sugestão de que o homem, a natureza humana, não é nem boa nem má, nem egoísta nem altruísta, nem perversa nem benevolente, pois que o homem é uma possibilidade.

Com destaque para Platão, a sua concepção não separa o mundo imanente do mundo transcendente. E a vocação do mundo imanente é a conversão, o voltar-se para o mundo transcendente para, em um processo de ascensão, conhecê-lo e identificar-se com ele. O humanismo de Platão é teocêntrico, o Bem platônico é transcendente e não interno às práticas sociais.

O idioma moderno e contemporâneo da filosofia não tem vocabulário para exprimir a realidade integral da liberdade espiritual do homem. O máximo a que pode chegar é à ideia de livre-arbítrio, ou a uma concepção em que a ideia de liberdade se identifica com a ideia de racionalidade – tal como a expôs Hegel. Em sua defesa do humanismo – defesa esta realizada por meio de uma reflexão aristocrática e, portanto, distante da massa de nossos contemporâneos –, Mello (1996) afirma que, ao pretender encontrar dentro de si mesmo o seu próprio fundamento, invariavelmente o espectro do dogmatismo começa a rondar em torno de quem o professa. O que caracteriza o humanismo pelos três traços postos pela cultura clássica dos gregos é configurar uma tensão entre racionalidade e liberdade, constituídas como dois polos que se alimentam e se estimulam reciprocamente sem que qualquer um deles perca, por um momento que seja, sua identidade.

Trata-se da dialética platônica. Ela põe em movimento a liberdade e a racionalidade do homem. Se quisermos preservar as riquezas de nossa herança cultural, teremos de tomar a decisão de empreender uma campanha contra as noções em curso do que seja a liberdade humana. Em um mundo em que só se fala em liberdade, teremos de tomar a decisão de empreender uma campanha contra essa noção de que tanto se fala. Platão conseguiu encontrar o processo em virtude do qual poderiam ser reunidas,

em um só movimento, as duas forças principais da alma humana – a razão e a liberdade. Nas palavras de Mello (1996), o processo dialético platônico

> se estabelecia basicamente através de um sistema de perguntas e respostas. Havia o "por quê" da pergunta e o "porquê" da resposta. O por quê da pergunta exprimia e representava o princípio da liberdade; o porquê da resposta exprimia e representava o princípio da racionalidade. A ligação, a fusão desses dois princípios, era feita através da ação do diálogo, a dialética, que era em si mesmo um movimento que exprimia, simultaneamente, liberdade e racionalidade. Foi através desse movimento que Sócrates concebeu a ideia de liberdade moral, certamente o conceito básico do humanismo clássico dos gregos. (p. 136)

Resumidamente, então, podemos afirmar que a pedagogia da transcendência é uma retomada da dialética platônica, pois ela busca pôr em movimento duas das nossas maiores capacidades humanas: a liberdade e a racionalidade do homem. Mas, aqui, trata-se da liberdade interna, e não da liberdade externa tal como foi definida pelo liberalismo (Vitorino, 2014) e continua vigente sob a rubrica do neoliberalismo.

6.2 O mundo que desejamos para a pedagogia da transcendência

A pedagogia da transcendência deseja um mundo em que não haja o maior problema para o homem contemporâneo: o problema do indivíduo. O homem de nossos dias não quer se comprometer. Não quer se engajar. Não quer ser parte de nenhum tipo de todo. Quer ser autônomo sem compreender que essa autonomia é uma máscara que esconde o mais completo dos vazios. O indivíduo é hoje em dia um indivíduo esvaziado, um indivíduo que não recolheu a substância elaborada pela coletividade da qual quis se separar. É a esse grande vazio que o homem contemporâneo está dedicando o altar em que pretende colocar o ideal da liberdade.

A filosofia do sujeito nasceu com Descartes e foi motivada por uma ideia de poder. Descartes queria fundar sua filosofia sobre certezas porque queria agir sobre o mundo, queria conquistar o mundo. Com o *seu cogito, ergo sum*, Descartes não estava movido por uma sede torturante de verdade, ele estava simplesmente procurando os instrumentos que lhe permitissem dar partida ao grande esforço que estabelecia, como o objetivo principal do esforço humano, a conquista do poder.

Daí considerarem que a modernidade, como discurso filosófico, teria nascido dessa prioridade de dar prioridade absoluta ao sujeito. Um discurso que conceberia a razão como uma faculdade centrada no sujeito. E esse tipo de razão estaria, em um período posterior à modernidade, no que se julgou chamar de "pós-modernidade", a qual consistiria em submeter o discurso filosófico da modernidade a uma crítica rigorosa, uma crítica cujas tendências últimas seriam liberar, emancipar a razão – centrada subjetivamente – da tirania do sujeito. Habermas (2000), ao fazer a sua análise desse discurso filosófico da modernidade, concluiu realisticamente que as críticas à filosofia do sujeito não logram objetivar suas intenções, porque se apoiam justamente nessa razão centrada no sujeito, podendo assim ser indiciadas do mesmo vício, do mesmo erro contra o qual se haviam empenhado.

Mas o elixir da pós-modernidade seduziu diversos autores, que passaram a examinar a educação pelo foco teórico da relação entre subjetividade e governo. Por uma perspectiva sociológica – geralmente oriunda do mundo universitário acadêmico anglo-saxão – advinda dos cursos de Michel Foucault no Colégio de França, uma torrencial produção intelectual inundou o campo universitário educacional, cujas análises partiam do problema de definir o modo como a relação entre agência social e estrutura social gerava um outro problema a inquirir a fim de compreender o papel das instituições culturais (especialmente a educação escolar) e governamentais na regulação da vida social e da conduta pessoal: o problema da relação entre racionalidade individual e ação governamental.

Esses discursos são produzidos e fortes no campo universitário educacional em diversos países, utilizam um vocabulário que se autointitula por nomes, tais como genealogias pós-foucaultianas da subjetividade ou teorias estruturalistas pré-foucaultianas da formação do sujeito, termos que buscam compreender o que é, como surge, como age o domínio do poder. Dessa perspectiva, é o poder que produz o indivíduo. Inclusive a sua subjetividade.

E é justamente aqui que se encontra a questão de pensar a emergência de uma pedagogia da transcendência em um mundo regido por estruturas de poder. A educação, e estamos aqui falando da educação ética, aquela que tem seus pés fincados na filosofia platônica e, por isso, significa estabelecer a liberdade interna, ela somente tem condições de nascer e se desenvolver em um mundo regido por estruturas de cultura.

E, para existir a estrutura de cultura, a *politeia* tem de estar condicionada e atrelada à *paideia*. No entanto, o que vemos nos países com sistemas de educação escolar burocratizados é o inverso: é a *politeia* — por meio do Estado e de suas leis — que condiciona e subordina a *paideia*, transformando a formação humana em mero produto de diretrizes políticas e institucionais."

Esse mundo regido pela estrutura de cultura não existe: ele tem de ser criado. Trata-se de constituir um projeto de democracia ética – baseada nos valores da cultura –, em oposição à democracia igualitária, fundada nas estruturas do poder (Vitorino, 2014). Assim, há dois tipos de liberdade: a liberdade exterior (democracia igualitária) e a liberdade interior ou espiritual (democracia ética). Aquela deriva da ideia de poder e de igualdade social ("sou igual, logo posso fazer o mesmo que o outro"), visão que estimula instintos e paixões humanas individuais para gerar eficiência econômica e social, mas ignora a desordem moral do indivíduo. Esta nasce da capacidade de autodomínio, em que a razão controla as paixões. É a autodeterminação da pessoa, inspirada na filosofia moral clássica (em Sócrates e em Platão).

Pelas raízes filosóficas, nesse projeto fica estabelecido um conflito da Ética com a Ciência. Nesse sentido, Sócrates foi o descobridor da liberdade interior ao mostrar que um homem pode ser politicamente livre, mas escravo de suas próprias paixões, ou o inverso. Platão propôs que o Estado deve existir no interior da alma, priorizando a educação para tornar os cidadãos moralmente melhores. A despeito de ter sido aluno de Platão, Aristóteles estabeleceu uma ruptura com o seu mestre, pois priorizou a busca pelo conhecimento do mundo externo (para dominá-lo) em detrimento da liberdade moral e interior. Isso deu origem à "razão desengajada" e à supremacia da ciência e da tecnologia desvinculadas da ética.

Para Platão, dentro de um mundo que busca gerar uma pedagogia transcendental, a educação tem um papel central. E ela não deve servir ao Poder ou ao Estado como mera ferramenta de integração ou desenvolvimento econômico. A verdadeira tarefa pedagógica é manter a prioridade da Cultura sobre o Poder, promovendo o aperfeiçoamento moral e construindo a ordem interior da alma, o que refletirá diretamente na ordem social.

Para instaurar um regime verdadeiramente democrático latino-americano é necessário passar primeiro por uma formação cultural e ética

sólida. A democracia autêntica necessita da autonomia moral de cada indivíduo, garantida por uma educação que cultive a liberdade interior em vez de subordinar a alma às conveniências do Estado e do mercado.

6.3 É possível uma pedagogia da transcendência nos sistemas escolares atuais?

Uma pedagogia da transcendência presente nos sistemas escolares latino-americanos somente nascerá e medrará por meio da estrutura de cultura. Para isso, a politeia tem de estar condicionada e atrelada à paideia. E não é o que acontece nos Estados-nações que implantaram uma educação escolar que se massificou a partir de meados do século XIX em um formato único e homogêneo, em que é a politeia que condiciona, pressiona e cria leis para o funcionamento das escolas pela ordem estatal, a fim de precipuamente gerar e inculcar a identidade nacional à sua população.

A estrutura de poder existente mundialmente e ancorada em cada país – aqui com destaque aos países latino-americanos – adotou prioritariamente nas últimas décadas a "pedagogia das competências" como sua causa eficiente. Dessa forma, não há como existir e ser praticada pelos pedagogos – os nossos professores que atuam no chão da escola – uma pedagogia da transcendência no nosso atual sistema educacional escolar.

Em linhas gerais, e aqui somente por meio de exemplos do atual sistema escolar adotado por alguns países latino-americanos, em todas as escolas existentes no Brasil o documento que norteia a sua educação escolar é a *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC), e ela está essencialmente presa ao pragmatismo. De forma muito evidente, a BNCC está ancorada na pedagogia das competências, cuja abordagem tem suas raízes filosóficas no pragmatismo (especialmente em leituras de John Dewey, cuja obra é filtrada por visões liberais e neoliberais e instrumentais do fim do século XX e início do XXI). O pragmatismo filosófico defende que o valor de uma ideia ou conhecimento está na sua utilidade prática, na sua aplicação e nos seus resultados operacionais. Na educação, isso se traduz no lema de que "aprender é aprender a fazer".

Por meio do pragmatismo e do utilitarismo metodológico evidenciados na BNCC, o conhecimento a ser mobilizado só tem valor se for mobilizado para resolver um problema prático. Se o saber não gera uma ação imediata ou funcional, ele perde centralidade. A organização curricular da BNCC é operacionalizada por meio de habilidades descritas

rigidamente com base em comportamentos mensuráveis, a fim de atingir eficiência operacional: essa estrutura curricular foca em processos operacionais imediatos do aluno. A ênfase desloca-se do conteúdo em si para o desenvolvimento de destrezas práticas de resolução rápida de tarefas cotidianas e testes padronizados de larga escala. Esse movimento gera o fenômeno da "aprendificação" (*learnification*), tal como foi mostrado e criticado por Biesta (2013), pois a BNCC promove uma mudança de vocabulário: de "educação" e "ensino" para "aprendizagem". Nesse sentido, o estudante é tratado como um cliente individualizado que deve gerir sua própria "carteira de competências" e "projeto de vida" de forma flexível e adaptável para atender às flutuações do mercado de trabalho. Isso esvazia em parte a dimensão social transformadora da escola, focando no indivíduo resiliente e produtivo.

Esse modelo da pedagogia das competências também é amplamente hegemônico na América Latina hispanofônica, embora com intensidades diferentes e, nos últimos anos, sob forte contestação política e pedagógica em alguns países.

A introdução dessa abordagem nos países de língua espanhola não ocorreu de forma isolada; ela fez parte de uma onda de reformas estruturais coordenadas por organismos multilaterais – como o Banco Mundial, o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) – durante as décadas de 1990 e 2000. O objetivo era padronizar os sistemas educativos da região para responder aos exames internacionais – como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) – e às demandas globais de flexibilização do trabalho.

Nesse grupo, o modelo de competências (enfoque por competências) foi completamente institucionalizado e molda a estrutura curricular, os exames nacionais de avaliação e a formação de professores. O Chile pode ser considerado o laboratório pioneiro das reformas neoliberais na educação da América Latina. O currículo chileno está estruturado sob a ótica dos Objetivos de Aprendizaje (OA), fortemente voltados para o desenvolvimento de competências cognitivas e funcionais para o mercado de trabalho. Apesar das massivas revoltas estudantis das últimas décadas, reivindicando uma educação pública, gratuita e menos mercantilizada, a estrutura técnica baseada em competências e eficácia escolar permanece consolidada.

Na Colômbia, a partir da reforma dos Estándares Básicos de Competencias desenvolvida pelo Ministério de Educação Nacional (MEN) nos anos 2000, o país atrelou toda a sua educação básica a esse modelo. O exame nacional de larga escala (SABER) é inteiramente desenhado para avaliar o desenvolvimento de competências específicas (leitoras, matemáticas, cidadãs), o que engessa as práticas docentes em torno do treinamento para essas provas.

No Peru, o Currículo Nacional de la Educación Básica (CNEB) adota formalmente o "enfoque por competencias" como o eixo articulador de todas as áreas de aprendizagem. Nesse país, a retórica governamental insiste na fusão do construtivismo com as competências, argumentando que ser "competente" é "saber atuar" diante de problemas reais.

No México, há resistência e um recuo quanto à adoção em seu sistema educacional escolar da "pedagogia das competências", pois ele representa o cenário mais recente de ruptura com essa hegemonia. Durante quase duas décadas, o país seguiu à risca o receituário das competências por meio da Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB). No entanto, as reformas educacionais mais recentes no país promoveram uma mudança radical ao implementar um novo marco curricular que rejeita explicitamente o jargão neoliberal das "competências", do "capital humano" e da eficiência mercadológica. Com foco na Comunidade e na Decolonialidade, houve uma substituição da "pedagogia das competências" por uma pedagogia decolonial, crítica e sociocomunitária. O centro do currículo não é mais o indivíduo "produtivo", e sim a "comunidade-território". O ensino é organizado por projetos que integram saberes científicos a saberes populares locais, inspirando-se em Paulo Freire e Boaventura de Sousa Santos.

Atualmente, há na Argentina e no Uruguai tensões ideológicas e críticas ativas quanto a adotar o modelo de pedagogia das competências. Na Argentina, embora as suas reformas curriculares – especialmente os Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP) – tenham incorporado conceitos de competências e capacidades a partir dos anos 2000, o país possui uma tradição acadêmica e sindical fortemente crítica a esse modelo. As universidades públicas argentinas e a forte presença de intelectuais de esquerda mantêm uma barreira discursiva, denunciando frequentemente a "tecnocratização" e o utilitarismo na educação. O Uruguai passou por intensos debates curriculares recentes (a Transformación Curricular Integral), em que o desenho de um marco focado em "competências gerais" gerou enorme oposição dos sindicatos de professores e de círculos

acadêmicos, que acusam a proposta de rebaixar os conteúdos científicos e humanistas em favor de habilidades adaptativas exigidas pelo mercado de trabalho.

De forma geral, há um debate latino-americano que se expressa na literatura. Os teóricos latino-americanos que estudam o fenômeno criticam o enfoque por competências sob argumentos muito similares aos de Saviani (2019) no Brasil. O principal argumento é de que a pedagogia das competências atua como um mecanismo de "exclusão inclusiva": ela inclui a população marginalizada na escola, mas oferece a ela apenas um treinamento instrumental, flexível e adaptativo, enquanto reserva o conhecimento científico abstrato e de alta complexidade para as elites.

Retomamos, aqui em linhas gerais, o modo como o modelo "pedagogia das competências" foi adotado e se tornou hegemônico pelas estruturas de poder, com o objetivo de afirmar que nesse ambiente não é possível o desenvolvimento da proposta de uma pedagogia da transcendência, justamente por essa pedagogia ser alimentada pela estrutura de cultura, inexistente em nossa atual realidade.

Já o contemporâneo medo que ronda a educação escolar pela penetração da Inteligência Artificial Generativa (IA Gen) em suas plagas é real, o que torna ainda mais urgente a implementação de uma pedagogia da transcendência, a fim de esclarecer os limites verdadeiros da IA Gen. Uma pessoa detentora da liberdade interna formada pela pedagogia da transcendência poderá discernir em que medida a IA Gen é escada e não uma muleta. Ou seja, é a liberdade interna que nos permite enxergar que esse aparato tecnológico poderá alimentar a nossa autodeterminação (escada), para não sermos escravos da liberdade externa que alimenta a estrutura de poder pelo princípio perverso do *self-enlightned interest* (interesse próprio esclarecido), que é a verdadeira mola, o verdadeiro motor da sociedade democrática americana.

6.4 Defendendo o que ainda não existe

Talvez muitos leitores dessa proposta de uma pedagogia da transcendência a considerem intempestiva, afinal ela tem raízes na pergunta de *Mênon* (Platão, 2001) a Sócrates: "ἀρετή (areté, virtude) pode ser ensinada?". A clássica resposta de Sócrates a Mênon (Vitorino, 2014) atua como um antídoto teórico contra a pretensão de legisladores em sociedades democráticas igualitárias de intervir na desordem psíquica humana. Longe

de promover a transição do caos para a ordem, tais autoridades tendem a instrumentalizar a própria desordem social e anímica como mecanismo para alcançar fins políticos utilitários. No campo educacional, essa interferência revela-se ilegítima ao invadir uma esfera autônoma que deveria ser preservada, visto que nela se processam finalidades que transcendem os interesses imediatos do Estado. Embora a legislação educacional seja legítima, ela deve subordinar-se aos propósitos superiores da formação humana — sobretudo o aprimoramento moral do sujeito, cujo contributo para o desenvolvimento socioeconômico não requer a corrupção da alma.

Esse horizonte civilizatório consolida-se a partir do momento em que o ser humano toma consciência de sua razão e de seu espírito, dimensões indissociáveis de uma liberdade genuinamente moral e espiritual, distinta da mera liberdade física. Esse despertar representa o nascimento de um novo homem para além da condição estritamente animal, marco histórico e espiritual ao qual se confere o nome de humanismo. Longe de se constituir como um mero ideal abstrato, o humanismo configura-se como um acontecimento espiritual de tal envergadura que qualquer tentativa de reduzi-lo ou defendê-lo por sucedâneos (ersatz) se mostra insuficiente frente à sua grandeza.

Todavia, a tarefa central de uma filosofia da educação radical não é apenas diagnosticar as patologias da escola presente, mas defender o que ainda não existe: gestar uma práxis capaz de romper as amarras do automatismo e inaugurar uma nova possibilidade de humanidade. Diante da crise do modelo burguês e da ascensão pós-industrial, a escola caminha inevitavelmente para uma reformulação radical. Contudo, esse horizonte bifurca-se em duas possibilidades antagônicas. De um lado, avança a tendência tecnocrática do adestramento contínuo e da plataformização, em que docentes se tornam meros executores de conteúdos enlatados e os estudantes, algoritmos de desempenho medidos por avaliações em larga escala (TRI). Nessa perspectiva, a escola reduz-se ao consumo ilimitado de informações e a servir à economia de mercado, convertendo-se em um subcampo subordinado ao poder estatal e burocrático. Contra essa inércia sufocante, a Pedagogia da Transcendência permite a fundação de uma escola pautada em uma nova antropologia, na qual a Paideia reassuma o comando da Politeia.

A escola do futuro, desenhada pelo horizonte da transcendência, é aquela em que a sabedoria substitui o mero adestramento, em que a experiência estética devolve o encanto ao conhecimento, e em que a práxis

pedagógica torna-se o terreno fértil para gestar o homem e a sociedade novos. Defende-se o que ainda não existe porque é na fresta do que parece impossível que a educação recupera a sua vocação mais autêntica: a de libertar.

Referências

Biesta, G. (2013). *Para além da aprendizagem*: educação democrática para um futuro humano. Autêntica.

Habermas, J. (2000). *O discurso filosófico da modernidade: doze lições* (L. S. Repa & R. Nascimento, Trads.). Martins Fontes.

Hirschman, A. O. (2002). *As paixões e os interesses*: *argumentos políticos a favor do capitalismo antes do seu triunfo* (L. G. B. Chaves & R. Bhering, Trads.). Record.

Houssaye, J. (2004). Pedagogia: justiça para uma causa perdida? In J. Houssaye, M. Soëtard, D. Hameline, & M. Fabre, *Manifesto a favor dos pedagogos* (V. Dresch, Trad., pp. 9–45). Artmed.

Mello, M. V. de. (1996). *O humanista: a ordem na alma do indivíduo e na sociedade*. Topbooks.

Platão. (2001). *Mênon* (M. Iglésias, Trad.). Editora PUC-Rio; Loyola.

Platão. (2006). *A República* (A. L. A. A. Prado, Trad.). Martins Fontes.

Rousseau, J.-J. (2004). *Emílio*, *ou da educação* (S. S. Mello, Trad., 3ª ed.). Martins Fontes.

Sánchez, A., Rojas Hernández, J., & Gutierrez Primo, E. (2025*). Pensar en una educación humanista: La posibilidad de otra escuela. En Parte I. Pensando en educación* (pp. 58–69). Pontificia Universidad Católica del Perú. https://doi.org/10.61728/AE20250119

Saviani, D. (2019). *Pedagogia Histórico-Crítica, quadragésimo ano*. Autores Associados.

Vitorino, A. J. R. (2014). Recensões sobre educação e democracia ética na obra de Mário Vieira de Mello. *Educação em Revista*, *30*(4), 1–22.

Voegelin, E. (1975). *From enlightenment to revolution* (J. H. Hallowell, Ed.). Duke University Press.

EPÍLOGO

Al llegar a la última página de Pedagogía de la Transcendencia. Posibilidades de una nueva educación latinoamericana que aprende, socializa, humaniza y trasciende es, paradójicamente, el comienzo de una tarea que apenas comienza: la de habilitar, desde la práctica cotidiana de los centros educativos los principios que estos seis capítulos han tejido con rigor, sensibilidad y una educación transformadora poco frecuente en la producción académica contemporánea. Escribo estas líneas no desde la distancia desde quien evalúa una obra terminada, sino desde la cercanía de quien reconoce, en cada uno de sus principios, preguntas que han acompañado mi propio itinerario en la educación infantil, la evaluación educativa y formación inicial docente siempre desde una perspectiva crítica ¿qué clase de ser humano estamos formando?, ¿para qué mundo lo estamos formando?, ¿con qué fundamentos sostenemos esa formación cuando el sistema exige, cada vez con mayor insistencia, resultados medibles y estandarizados?

Soy consciente de lo que pasa en la actualidad: una pedagogía fragmentada, curricularmente dividida y sometida a intereses económicos y neoliberales donde se ha privilegiado un enfoque técnico, la memorización sobre la creatividad, la individualización sobre lo colectivo y la inmediatez sobre el asombro. Frente a este panorama que cualquier docente reconoce o debiera reconocer desde su propia experiencia cotidiana, la pedagogía de la trascendencia no se presenta como una crítica más, de las tantas que la literatura pedagógica sigue acumulando. En este caso, es una propuesta constructiva en base a saber pedagógico acumulado, real y con fuerte sustento ético, político, empírico y teórico, por autores que tienen real experiencia en el campo educativo.

El primer mérito que descubro en esta obra es el haber declarado con convicción la necesidad de una Pedagogía de la Trascendencia. Me gustó mucho ese atrevimiento y aspiración. Alex Sánchez, en el capítulo fundacional, no propone la trascendencia como un concepto místico, sino como una categoría intrínseca humana. Ello me recordó cuando diez años trabajé y estudié la Educación Personalizada donde uno de los principios propuestos, además de la singularidad, relación, creatividad y tantos otros es la trascendencia, aportados por Victor García Hoz ya en los años 1993. Sin embargo, en este escrito se agrega algo no sólo espiritual, sino que

desde una pedagogía crítica, decolonial y que recoge las epistemologías del sur, relevando de cada persona su historia y de su comunidad.

Pensar en la educación en la Región, no se trata de una teoría importada y adaptada a nuestro contexto, sino por el contrario, nos llama a una construcción colectiva que se posesiona en un enfoque crítico, decolonial y de esperanza, donde la educación intercultural y las epistemologías del Sur, no sean subordinadas a saberes de otras latitudes.

Los capítulos de Juares Thiesen y de Ana Clédina Rodrigues Gomes, centrados en la humanização como sentido primordial de la educación y en la formación docente, recuperan saberes ancestrales, siendo un ejemplo elocuente de cómo Latinoamérica puede producir teoría pedagógica propia, situada y con rigor conceptual. Ello es bastante atrevido y necesario para un continente que histórica y constantemente releva lo que se trae de afuera. Como se expone en la introducción, este escrito reivindica la legitimidad de pensar con nuestras propias categorías, nuestras lenguas, y nuestras urgencias y agrego nuestras fortalezas como Latinoamérica. Vuelve a afirmar esto Ana Clédina Rodrigues Gomes quien destaca que este libro evita dos tentaciones igualmente empobrecedoras: la de un eurocentrismo que ignora nuestras propias tradiciones de pensamiento, y la de un relativismo que renuncia al rigor conceptual en nombre de una autenticidad regional mal entendida. Latinoamérica, nos recuerda este escrito, no necesita elegir entre pensar con rigor y pensar desde sí misma; puede, y debe, hacer ambas cosas a la vez.

Los cuatro principios que se presentan en este libro: aprender, socializar, humanizar y trascender, no tienen sentido si no se articulan entre ellos y no confluyen en la humanización del acto pedagógico. Así lo señala Lileya Manrique Villavicencio, con gran sensibilidad en el segundo capítulo, al proponer un aprendizaje capaz de integrar la experiencia sensible y sintiente, que no separa la razón del cuerpo, ni el conocimiento del asombro y que encuentra su propósito último en el servicio y la colaboración antes que la acumulación individual de méritos. Miguel Ángel Barreto Cruz por su parte, transforma la socialización académica, lo que generalmente se ha convertido en un espacio de tensión, evaluación vertical y temor, en un ejercicio de diálogo horizontal, donde el y la estudiante dejan de ser receptores pasivos para convertirse en sujetos con saberes, donde el docente los reconoce, abandonando el rol de transmisor para convertirse en una persona que guíe de manera empática. Dicho autor de este capítulo aporta con una clave que atraviesa todo el libro, y

ello es el diálogo de saberes de todos los actores educativos, siendo sujetos y no objetos del proceso. Ello dialoga con los aportes de Pulo Freire en los años 90 cuando criticaba la Educación Bancaria, actualizando la demanda para una pedagogía Latinoamericana, que si bien ha tenido avances como es el caso de la inclusión y valoración de las diversidades, siguen muchas prácticas adultocéntricas, descontextualizadas y especialmente punitivas y segregadoras en el caso de la evaluación. Leer este capítulo desde mi experticia en evaluación desde un enfoque humanista, me confirma que el problema nunca ha sido que los educadores no evalúen, sino el modo en que se entiende a la evaluación y por ende cómo se lleva a cabo, desde los primeros años de escolaridad separando a quienes lo logran o no, sin detenerse en los procesos individuales, y seguimos en cursos superiores segregando y catalogando como veredicto más que diálogo.

Como bien lo sintetiza Ana Clédina Rodríguez Gomes, pensar en una sociedad que se humaniza a través de la educación, exige revisar las políticas curriculares, las estructuras físicas y pedagógicas de los centros educativos (digo así y no escuela ya que hay muchos programas educativos no formales en otros ambientes), y sobre todo comprender a cada sujeto que los habita (docentes, estudiantes, comunidad) en su esencia humana, más allá del rol que ocupa. Desde mi propio campo de trabajo, la educación inicial, esta afirmación no resulta abstracta: sabemos que los primeros vínculos de un niño y niña con su enseñanza, podría ser determinante si la escuela le será un espacio grato y por ende de humanización o será desconectada con sus derechos. Lo mismo puede decirse de la formación inicial docente: si no formamos educadores capaces de habitar la pedagogía desde la sensibilidad y el respeto a las personas, seguiremos traicionando, aunque sea involuntariamente, el horizonte humanizador que aquí se defiende con tanta fuerza, convicción y sustento.

Otro mérito muy valioso es el que expone Artur Vitorino en el capítulo de cierre haya anclado filosóficamente esta apuesta en el diálogo nunca resuelta del todo entre Platón y Rosseau, entre un alma educable y la tendencia a seguir lo que la naturaleza ha designado, por el contrario, el ser humano es educable. Esa convicción que recorre transversalmente los seis capítulos es la que permite sostener que es posible otra educación, que no se reduzca a un enfoque técnico ni a las exigencias del mercado, es posible.

Quiero subrayar de este libro el presentar el pensamiento de estos y estas valiosas personas no como un modelo a seguir, o un sistema cerrado. Como Vitorino lo dice con toda claridad y honestidad que pocas

veces se evidencia: la tarea de una filosofía de una educación radical no es obligar a diagnosticar las patologías del presente, sino defender lo que aún no existe (o bien diría no existe como quisiéramos). Esa posición que atraviesa lo largo de este libro es uno de los aportes más valiosos para mí dada la coherencia interna, sin entregar recetas ni orientaciones, sino por el contrario, invita a llevar estas ideas a las diversas realidades latinoamericanas: rurales, urbanas, mestizas, indígenas, públicas, privadas, convencionales o alternativa, lo que ni el mejor modelo podría ofrecer, ya que no existen "currículos enlatados" para resolver realidades de manera uniforme. Por consiguiente, esta doctrina de la trascendencia no llega de una manera determinada, sino como una apuesta utópica, ya que para mí invita a los y las lectoras, especialmente educadores a seguir el sueño, como lo señaló hace tantos años Juan Amós Comenios en la Didáctica Magna *"conviene formar al hombre si debe ser tal*", [1]por lo que se entiende que educar no es preparar solo para la vida terrenal, sino para algo que la excede. *Como bien lo señalan Alex Sánchez y Artur Vitorino cuando describen la trascendencia como movimiento y no como destino, y cuando defienden "lo que aún no existe" en el cierre del libro.*

Finalmente, y no menos importante, quiero destacar que este libro respeta el idioma nativo de cada autor o autora. Tres capítulos dialogan en portugués y los restantes en español, sin ceder a la tensión homogeneizadora y estandarizadora que se ha criticado a lo largo del texto y en este caso traducido a una misma lengua, ello es un gran gesto, coherencia y llamada pedagógica. Nos recuerda que pensar en América Latina no significa borrar sus fronteras lingüísticas, sino aprender a escucharnos en las diferencias, tal como propone esta obra en su introducción.

Cierro mis palabras manifestadas en estas líneas señalando la valiosa invitación que nos hace la lectura de este libro: ¿Qué tipo de educación queremos co-construir en nuestra Región? Los seis capítulos presentados no ofrecen una respuesta única o definitiva, y está bien que sea así, ello en coherencia con el concepto de trascendencia no es un destino sino un movimiento: el de ir siempre más allá de lo que sabemos y de lo que somos. Que este libro encuentre en cada país de nuestra América Latina, comunidades educativas dispuestas a seguir soñando, que se atrevan a romper el status quo para que las presentes y futuras generaciones vivan en

1 Comenius, J. A. (2021). *Didáctica magna* (Trad.). Editorial Porrúa. (Obra original publicada en 1632).

un mundo más humanizado y que como se afirma en las primeras páginas *da vida.*

Agradezco al conjunto de autoras y autoras que hicieron posible esta obra, por la generosidad de abrirme un espacio para pronunciarme, donde me impactó y fascinó el título y de inmediato acepté escribir unas palabras y al avanzar la lectura sentí un enorme desafío y orgullo por pertenecer a Latinoamérica con una trayectoria y colegas tan convencidos de este paradigma crítico y humanizante. Al dar término, vuelvo a reconocer este gran aporte que honra los saberes e identidad latinoamericana, lejos de enfoques técnicos y reproducciones ajenas, sino al servicio de la libertad y respeto a las personas.

Confío en que este libro encuentre lectores dispuestos no solo a comprenderlo, sino a discutirlo, a matizarlo y, sobre todo, a llevarlo a la práctica en sus propios contextos, porque solo así, en la praxis, la pedagogía de la trascendencia podrá seguir creciendo.

Dra. Mónica Manhey Moreno
Académica Departamento de Educación
Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Chile

EPÍLOGO

Chegar à última página da "Pedagogia da Transcendência. Possibilidades de uma nova educação latino-americana" que aprende, socializa, humaniza e transcende é, paradoxalmente, o início de uma tarefa que apenas está começando: a de habilitar, a partir da prática cotidiana dos centros educacionais, os princípios que esses seis capítulos teceram com rigor, sensibilidade e uma educação transformadora pouco comum na produção acadêmica contemporânea. Escrevo estas linhas não da perspectiva distante de quem avalia uma obra concluída, mas da proximidade de quem reconhece, em cada um de seus princípios, questões que acompanharam minha própria trajetória na educação infantil, na avaliação educacional e na formação inicial docente, sempre a partir de uma perspectiva crítica: que tipo de ser humano estamos formando? Para que mundo o estamos formando? Com que fundamentos sustentamos essa formação quando o sistema exige, cada vez com maior insistência, resultados mensuráveis e padronizados?

Estou ciente do que está acontecendo atualmente: uma pedagogia fragmentada, em termos curriculares dividida e submetida a interesses econômicos e neoliberais, na qual se tem privilegiado uma abordagem técnica, a memorização em detrimento da criatividade, a individualização em detrimento do coletivo e a imediatidade em detrimento do espanto. Diante desse panorama, que qualquer professor reconhece ou deveria reconhecer a partir de sua própria experiência cotidiana, a pedagogia da transcendência não se apresenta como mais uma crítica, dentre tantas que a literatura pedagógica segue acumulando. Nesse caso, trata-se de uma proposta construtiva baseada no saber pedagógico acumulado, real e com forte fundamentação ética, política, empírica e teórica, elaborada por autores que possuem experiência real no campo educacional.

O primeiro mérito que percebo nesta obra é ter afirmado com convicção a necessidade de uma Pedagogia da Transcendência. Gostei muito dessa ousadia e dessa aspiração. Alex Sánchez, no capítulo introdutório, não propõe a transcendência como um conceito místico, mas como uma categoria intrínseca ao ser humano. Isso me fez lembrar dos dez anos em que trabalhei e estudei a Educação Personalizada, na qual um dos princípios propostos, além da singularidade, da relação, da criatividade e de tantos outros, é a transcendência, concebida por Victor

García Hoz, já em 1993. No entanto, neste texto acrescenta-se algo não apenas espiritual, mas que parte de uma pedagogia crítica, descolonial, que incorpora as epistemologias do Sul, revelando a história de cada pessoa e de sua comunidade.

Pensar sobre a educação na Região não se trata de uma teoria importada e adaptada ao nosso contexto, mas, pelo contrário, nos convida a uma construção coletiva que se baseia em uma abordagem crítica, descolonial e de esperança, na qual a educação intercultural e as epistemologias do Sul não sejam subordinadas aos saberes de outras regiões do mundo.

Os capítulos de Juares Thiesen e de Ana Clédina Rodrigues Gomes, centrados na humanização como sentido primordial da educação e na formação de professores, recuperam saberes ancestrais, sendo um exemplo eloquente de como a América Latina pode produzir uma teoria pedagógica própria, situada e com rigor conceitual. Isso é bastante ousado e necessário para um continente que, historicamente e de forma constante, valoriza o que vem de fora. Conforme exposto na introdução, este texto reivindica a legitimidade de pensar com nossas próprias categorias, nossas línguas e nossas urgências, e acrescento, nossos pontos fortes como América Latina. Ana Clédina Rodrigues Gomes reafirma isso, destacando que este livro evita duas tentações igualmente empobrecedoras: a de um eurocentrismo que ignora nossas próprias tradições de pensamento e a de um relativismo que renuncia ao rigor conceitual em nome de uma autenticidade regional mal compreendida. A América Latina, como nos lembra este texto, não precisa escolher entre pensar com rigor e pensar a partir de si mesma; ela pode, e deve, fazer as duas coisas ao mesmo tempo.

Os quatro princípios apresentados neste livro, aprender, socializar, humanizar e transcender, não fazem sentido se não estiverem interligados entre si e não convergirem para a humanização do ato pedagógico. É o que destaca Lileya Manrique Villavicencio, com grande sensibilidade, no segundo capítulo, ao propor uma aprendizagem capaz de integrar a experiência sensível e sentida, que não separa a razão do corpo, nem o conhecimento do espanto, e que encontra seu propósito último no serviço e na colaboração, antes do que na acumulação individual de méritos. Miguel Ángel Barreto Cruz, por sua vez, transforma a socialização acadêmica, que geralmente se tornou um espaço de tensão, avaliação vertical e medo, em um exercício de diálogo horizontal, no qual os/as estudantes deixam de ser receptores passivos para se tornarem sujeitos com saberes, reconhecidos pelo

professor, que abandona o papel de transmissor para se tornar uma pessoa que orienta de maneira empática. O autor deste capítulo contribui com uma ideia central que permeia todo o livro: o diálogo de conhecimentos entre todos os atores educacionais, que são sujeitos e não objetos do processo. Isso se alinha às contribuições de Paulo Freire na década de 90, quando criticava a Educação Bancária, atualizando a demanda por uma pedagogia Latino-americana que, embora tenha registrado avanços, como o caso da inclusão e da valorização das diversidades, ainda mantém muitas práticas adultocêntricas, descontextualizadas e, especialmente, punitivas e segregadoras no que diz respeito à avaliação. Ler este capítulo, à luz da minha experiência em avaliação sob uma perspectiva humanista, confirma que o problema nunca foi o fato dos educadores não avaliarem, mas sim a maneira como a avaliação é entendida e, consequentemente, como é realizada desde os primeiros anos de escolaridade, separando aqueles que conseguem do que não conseguem, sem se deter nos processos individuais, e continuamos nos cursos superiores segregando e classificando como um veredicto, em vez do diálogo.

Como bem resume Ana Clédina Rodríguez Gomes, pensar em uma sociedade que se humaniza por meio da educação exige uma revisão das políticas curriculares, das estruturas físicas e pedagógicas dos centros educacionais (uso esse termo em vez de escola, pois há muitos programas educacionais não formais em outros ambientes) e, acima de tudo, compreender cada sujeito que os frequenta (docentes, alunos, comunidade) em sua essência humana, além do papel que desempenha. Do meu próprio campo de atuação, a educação dos anos iniciais, essa afirmação não é abstrata: sabemos que os primeiros laços de uma criança com sua educação podem ser determinantes para que a escola seja um espaço agradável e, portanto, de humanização, ou se ela se torne um ambiente alheio aos seus direitos. O mesmo pode ser dito da formação inicial de docentes: se não formarmos educadores capazes de vivenciar a pedagogia com sensibilidade e respeito pelas pessoas, continuaremos traindo, mesmo que involuntariamente, o horizonte humanizador que aqui é defendido com tanta força, convicção e fundamentação.

Outro mérito muito valioso é o que Artur Vitorino expõe no capítulo final: ter ancorado filosoficamente essa aposta no diálogo nunca totalmente resolvido entre Platão e Rousseau, entre uma alma educável e a tendência a seguir o que a natureza designou, pelo contrário, o ser humano é educável. Essa convicção, que permeia transversalmente os seis capítulos, é o que permite sustentar que é possível uma outra educação, que não se

reduza a uma abordagem técnica nem às exigências do mercado, isso é possível.

Gostaria de destacar que este livro apresenta o pensamento dessas pessoas valiosas não como um modelo a ser seguido ou um sistema fechado. Como Victorino afirma com toda a clareza e honestidade que raramente se vê: a tarefa de uma filosofia da educação radical não é obrigar a diagnosticar as patologias do presente, mas defender o que ainda não existe (ou, diria eu, o que existe como gostaríamos que existisse). Essa perspectiva, presente ao longo deste livro, é uma das contribuições mais valiosas para mim, dada a sua coerência interna, sem oferecer receitas nem orientações, mas, pelo contrário, convida a levar essas ideias às diversas realidades latino-americanas: rurais, urbanas, mestiças, indígenas, públicas, privadas, convencionais ou alternativas, algo que nem mesmo o melhor modelo poderia oferecer, já que não existem "currículos enlatados" para resolver realidades de maneira uniforme. Portanto, essa doutrina da transcendência não se apresenta de uma maneira determinada, mas como uma aposta utópica, pois, para mim, ela convida os leitores e as leitoras, especialmente os educadores, a seguirem o sonho, como Juan Amós Comenius apontou há tantos anos na Didática Magna: "convém formar o homem, se ele deve ser tal"[1], o que significa que educar não é apenas preparar para a vida terrena, mas para algo que vai além dela. *Como bem apontam Alex Sánchez e Artur Vitorino ao descreverem a transcendência como um movimento e não como um destino, e ao defenderem "o que ainda não existe" no final do livro.*

Por fim, e não menos importante, gostaria de destacar que este livro respeita a língua nativa de cada autor ou autora. Três capítulos dialogam em português e os demais em espanhol, sem ceder à pressão homogeneizadora e padronizadora que tem sido criticada ao longo do texto e que, neste caso, traduzido para uma única língua, isso é um grande gesto, uma demonstração de coerência e um apelo pedagógico. Isso nos lembra que pensar na América Latina não significa apagar as fronteiras linguísticas, mas aprender a nos ouvir em meio às diferenças, exatamente como propõe esta obra na introdução.

Encerro minhas reflexões expressas nestas linhas destacando o valioso convite que nos faz a leitura deste livro: Que tipo de educação queremos construir em conjunto em nossa Região? Os seis capítulos apresentados não oferecem uma resposta única ou definitiva, e é bom que

1 Comenius, J. A. (2021). Didáctica magna (Trad.). Editorial Porrúa. (Obra original publicada en 1632).

seja assim; isso, em consonância com o conceito de transcendência, não é um destino, mas um movimento: o de ir sempre além do que sabemos e do que somos. Que este livro encontre, em cada país da nossa América Latina, comunidades educacionais dispostas a continuar sonhando, que ousem romper com o status quo para que as gerações atuais e futuras vivam em um mundo mais humanizado e que, como se afirma nas primeiras páginas *da vida*.

Agradeço a todas as autoras e autores que tornaram possível esta obra, pela generosidade de me oferecerem um espaço para me expressar; o título me impressionou e fascinou, e imediatamente aceitei escrever algumas palavras; à medida que avançava na leitura, senti um enorme desafio e orgulho de pertencer à América Latina, com uma trajetória e colegas tão convictos desse paradigma crítico e humanizante. Ao encerrar, reconheço mais uma vez essa grande contribuição que valoriza os saberes e a identidade latino-americana, longe de abordagens teóricas e reproduções alheias, mas a serviço da liberdade e do respeito às pessoas.

Espero que este livro encontre leitores dispostos não apenas a compreendê-lo, mas também a discuti-lo, a aprofundá-lo e, acima de tudo, a colocá-lo em prática em seus próprios contextos, pois somente assim, na práxis, a pedagogia da transcendência poderá continuar a crescer.

Profa. Dra. Mónica Manhey Moreno
Docente do Departamento de Educação
Faculdade de Ciências Sociais. Universidad de Chile

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Capítulo 1

Aburdene, P. (2006). *Megatendencias 2010. El surgimiento del capitalismo consciente. Siete nuevas tendencias que transformarán la manera de cómo usted trabaja, vive e invierte.* Grupo Editorial Norma.

Alezones Padrón, J. (2004). El tejido pedagógico multidimensional: La trascendencia del docente reflexivo. *Educere, 8(26)*, 309-312. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1165753

Allen, W. (2024, diciembre 7). *Why we need both reflection and reflexivity to navigate a complex world.* Learning for Sustainability. https://learningforsustainability.net/post/reflection/

Apple, M. W. (2004). *Ideología y currículo*. Akal.

Aranguren Peraza, G. (2023). La educación de la espiritualidad para la consolidación de una escuela inteligente. *Innovaciones Educativas, 25*(39). http://dx.doi.org/10.22458/ie.v25i39.4571

Bauman, Z. (2019). *Sobre la educación en un mundo líquido. Conversaciones con Ricardo Mazzeo*. (5ta Edición). Paidós Estado y Sociedad

Brotóns, Tena, E. (2022). La trascendencia como valor, experiencia y finalidad educativa. *Revista Humanitas, 19*(19), 106-151. https://revistahumanitas.ucatolica.ac.cr/index.php/humanitas/article/view/520

Bühler, C., & Allen, M. (1972). *Introduction to humanistic psychology*. Brooks/Cole Pub. Co.

Camacho, I., y Marrero, M. (2023). Formando en valores. Una educación para la trascendencia. *Revista científica electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento, 23*(1), 2010-230. http://doi.org/10.30827/eticanet.v23i1.26440

Combs, A. W. (1982). *A personal approach to teaching: Beliefs that make a difference*. Allyn and Bacon.

Darling-Hammond, L. (2009). *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos.* Editorial Ariel.

De la Cuesta, C. (2011). La reflexividad: un asunto crítico en la

investigación cualitativa. *Revista Enfermería Clínica, 21*(3), 163-167. DOI: 10.1016/j.enfcli.2011.02.005

Duchscher, T. (2015). Flight of Transcendence: Exploring Flight as a Metaphor for Transcendent Teaching and Learning. Cultural and Pedagogical Inquiry, 7(1), 100–112. https://journals.library.ualberta.ca/cpi/index.php/cpi/article/view/25954/19163

Escobar Mejía, J. E., & Ballesteros Guerrero, I. L. (2024). En busca de lo Trascendental: Educación Religiosa Escolar en la fenomenología de la percepción. Revista Virtual Universidad Católica Del Norte, (71), 105–135. https://doi.org/10.35575/rvucn.n71a6

Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido.* Siglo XXI Editores.

Freire, P. (1992). *Pedagogía de la esperanza: Un reencuentro con la pedagogía del oprimido.* (Resumen del documento). Siglo XXI.

Gonfiantini, V., Sánchez-Pástor, F. M., Valarezo-Cueva, A. S., & Carpio-Rosales, J. D. (2020). El Buen Vivir y la Educación Superior Ecuatoriana desde la Complejidad Sistémica. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria KOINONIA, 5*(1), 855-866.

García, F. (2021). Para confiar, no hay que saber. *Revista Internacional de Filosofía, XXVI* (1), 139-157

Giroux, H. A. (2011). On critical pedagogy. Bloomsbury Academic.

Gutiérrez, N., y Sembler, C. (2020). Reflexividad, identidad y reconocimiento en la sociología crítica contemporánea. *Andamios, 17(44),* 39-60. DOI: https://doi.org/10.29092/uacm.v17i44.789

Kaku, M. (2015). *El futuro de nuestra mente.* Debolsillo

Kondrla, P (2015). El ser abierto a la transcendencia. *Revista de Filosofía y Letras,* (68), 35-45. http://sincronia.cucsh.udg.mx/pdf/68/kondrla_68.pdf

López, J. (2024). El sentido de la educación: dos tendencias y una apuesta humanista hacia un Antropoceno positivo. *RLEE Nueva Época, LIV* (1), 11-42. https://doi.org/10.48102/rlee.2024.54.1.607

May, R. (1969). *Love and will.* W. W. Norton & Company.

Marek, Z., & Walulik, A. (2017). Pedagogika katolicka w perspektywie pedagogiki transcendentnej. *Horyzonty Wychowania, 16(38)*, 125–140. https://doi.org/10.17399/HW.2017.163808

Marrero Salas, M., y Uzcátegui de Lugo, A. (2022). Educación para la Trascendencia. Un enfoque Transracional. *Visión Educativa, 4*(1). https://revistasuba.com/index.php/VISIONEDUCATIVA/article/view/103/76

McLaren, P. (2015). *Life in schools: An introduction to critical pedagogy in the foundations of education*. Routledge.

Maslow, A. H. (1968). *Toward a psychology of being* (2nd ed.). Van Nostrand Reinhold.

Maslow, A. H. (1971). *The farther reaches of human nature*. Viking Press.

Mejía, M. (2011). *Educaciones y pedagogías críticas desde el sur. Cartografías de la Educación Popular.* CEAAL - Consejo de Educación de Adultos de América Latina.

Miranda de la Lama, M. H., y Daturi, D. E. (2021). La empatía y su trascendencia en la educación. *La Colmena,* (112), 51-62. https://doi.org/10.36677/lacolmena.v0i112.15772

Morales Carrero, J. (2025). Educación para la paz. Voces teóricas, posiciones epistémicas y posibilidades estratégicas asociadas con la trascendencia humana hacia un futuro posible. *Espacios Públicos, 26(65),* 194-215. https://doi.org/10.36677/espaciospublicos.v26i65.25393.

Morales Zárate, C., y Olarte Ramos, C. (2021). Una huella a través del tiempo: Trascendencia académica desde la prácticadocente universitaria. *Apuntes Universitarios, 11(3)*, 133-160. https://doi.org/10.17162/au.v11i3.698

Muñoz, E. (2015). Trascendencia, mundo y libertad en el entorno de Ser y Tiempo de Martín Heidegger. *Veritas,* (32), 95-110. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-92732015000100005

Patrón, P. (2010). La humanidad y el Sensus Communis. En M. Giusti y P. Patrón (Eds.). *El futuro de las humanidades.* (p.63-69). Fondo Editorial PUCP.

Phillips, D. (2022). *Las seis hormonas que van a revolucionar tu vida.* Planeta.

Quesada, F. (2008). Los cinco pilares de la educación. Estrategias para una educación humanista. *Revista Humanitas, 5*(5), 66-86. https://revistahumanitas.ucatolica.ac.cr/index.php/humanitas/article/view/252

Ramírez Almanza, N. J. (2018). Trascendencia de la lúdica como dimensión psicoespiritual en el proyecto de vida de los actantes

educativos. *Revista Oratores*, (8), 31–44. https://doi.org/10.37594/oratores.n8.218

Robinson, K. y Aronica, L. (2018). *Tú, tu hijo y la escuela. el camino para darle la mejor educación.* Grijalbo.

Rogers, C. R. (1983). *Freedom to learn for tha 80´s.* Charles E. Merrill Publishing Company.

Ruschmann, E. (2011). Transcending Towards Transcendence. Implicit Religion, 14(4), 421–432. https://doi.org/10.1558/imre.v14i4.421

Russo, C., Dell'Era, A., Zagrean, I., Danioni, F., & Barni, D. (2022). Activating Self-Transcendence Values to Promote Prosocial Behaviors among Adolescents during the COVID-19 Pandemic: The Moderating Role of Positive Orientation. *The Journal of Genetic Psychology, 183*(3), 263–277. https://doi.org/10.1080/00221325.2022.2058352

Sánchez, A. (2015). Percepciones de docentes sobre la Educación Humanista y sus dimensiones. *Revista Educativa Hekademos*, *17,* 7-22. http://www.hekademos.com/hekademos/media/articulos/17/01.pdf

Sánchez, A. (2024). La metodología Aprender, socializar y humanizar en la educación superior. En L. Fuentes, T. Suárez, N. Mendoza, y G. Molina (Coord.). *Tendencias de la educación superior: Innovación y cambios significativos en el aula.* Comunicación Científica. (pp.89-103). https://comunicacion-cientifica.com/libros/tendencias-de-la-educacion-superior-innovacion-y-cambios-significativos-en-el-aula/

Sánchez Gutiérrez, A. (2022). La trascendencia a través de la educación. *Alternativas cubanas en Psicología, 10*(28), 9-23. https://acupsi.org/la-trascendencia-atravez-de-la-educacion/

Sánchez-Pástor, F. (2024). Educación compleja y transformación educativa universitaria. Cognopolis. *Revista de Educación y Pedagogía, 2(3)63-76*. https://revistasinstitutoperspectivasglobales.org/index.php/Cognopolis/article/view/129/292

Strouhal, R. (2022). Validita spirituálně-transcendentního směru v konsekvencích filozofie výchovy. EPD, I/2022, 7–18. https://doi.org/10.5507/epd.2022.010

Tubino, F. (2010). Formación humanista para el desarrollo humano. En M. Giusti y P. Patrón (Eds.). *El futuro de las humanidades.* (p.188-195). Fondo Editorial PUCP.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher*

psychological processes. Harvard University Press.

Capítulo 2

Acosta, N. (2025). Del ego al ser: espiritualidad, conciencia y aceptación en el nuevo paradigma contemporáneo. *Proyección. Teología Y Mundo Actual*, (299), 363–390. https://doi.org/10.59798/ptma.2025.299.6099

Andrade, J.A. (2023). Educar en la era planetaria, retos y desafíos de la educación. *Entre textos. Revista de Estudios Interculturales desde Latinoamérica y el Caribe, 17* (32). 221-233. https//doi.org/10.5281/zenodo.7882439

Aguado, R. R. (2014). La emoción decide y la razón justifica. *Padres y Maestros* (357). http://dx.doi.org/10.14422/pym. v0i357.3292.

Banquez, J.G. (2024). Estado del arte sobre el pensamiento del Ubuntu y su perspectiva pedagógica. *Revista Miradas, 19*(2), 131-161. DOI: 10.22517/25393812.25554

Barcia, A. y Fernández, M.P. (2024). Aproximación conceptual al constructo de sabiduría. *Investigaciones DACIU. Ciencias sociales y jurídicas*, 2. Gersenet. 16-26

Barrios, H. y Gutiérrez, C. (2020). Neurociencias, emociones y educación superior: una revisión descriptiva. *Estudios Pedagógicos,46*(1), 363-382, DOI: 10.4067/S0718-07052020000100363

Camacho, I. y Marrero, M. (2023). Formando en valores. Una educación para la transcendencia. *Revista científica electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento, 23* (1). 210-230. http://doi.org/10.30827/eticanet.v23i1.26440

Casullo, M.M. y Fernández, M. (2006). Concepciones sobre la sabiduría. *Perspectivas en Psicología: Revista de Psicología y Ciencias Afines,3*(1).1-7

Dehaene, S. (2019). *¿Cómo aprendemos? Los cuatro pilares con los que la educación puede potenciar los talentos de nuestro cerebro*. Siglo XXI.

Gidley, J. (2018). Wise Education for complex futures. *Revista Científica RUNAE*, *3*(2), 37-62

Gonzalez, C. (2010). *Veintitrés Maestros de corazón. Un salto cuántico en la enseñanza*. DESCLÉE.

Helskog, G. H. (2019). Bildung towards wisdom, through philosophical

dialogue in teacher education. *Arts & Humanities in Higher Education*, *18*(1) 76–90. DOI: 10.1177/1474022216670609

Jakubik, M. (2024). Sensemaking of Wisdom Pedagogy Research in Education. *International Journal of Management, Knowledge and Learning*, 13, 417–442. https://www.doi.org/10.53615/2232-5697.13.417-442

Jakubik, M. (2025). Rethinking the Dimensions of Wisdom in Higher Educational Pedagogy: Grounded Theory Research. *Trends in Higher Education, 4*(20). https://doi.org/10.3390/higheredu4020020

Jover, D. (2013). El poder de la educación para transformar la sociedad. En B. Román y G. de Castro (coord.). *Cambio social y cooperación en el siglo XXI [Vol.2]. El reto de la equidad dentro de los límites económicos*. Universidad de Barcelona. pp. 82 - 94.

Lázaro, L. (2018). Redescubriendo el paradigma Ubuntu en educación: Contribuciones epistemológicas en Educación Comparada e Internacional. En I. González y A. Canales (Coords.) *XVI Congreso de Educación Comparada en Tenerife* (pp. 801-910). http://doi.org/10.25145/c.educomp.2018.16.099

Martínez, L. (2023). Pedagogía con corazón: el aprendizaje socioemocional con el modelo HEART in Mind. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar, 3*(2), 13-34. https://doi.org/10.48102/rieeb.2023.3.2.53

Marrasé, J.M. (2019). *La educación invisible. Inspirar, sorprender, emocionar, motivar*. Narcea, S.A. Ediciones.

Menchén, F. (2015). *La necesidad de escuelas creativas*. Ediciones Díaz de Santos.

Menchén, F. (2018). El Aprendizaje Creativo y el Cerebro. Rescatar el Concepto de "Aprehender". *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social, 7*(2). https://doi.org/10.15366/riejs2018.7.2.003

Moran, J. (s.f.). *A importância de construir Projetos de Vida na Educação*. Educação Transformadora. www2.eca.usp.br/moran

Moran, J. (s.f.b). *Questionar para aprender*. Educação Transformadora. www2.eca.usp.br/moran

Osés, E. (2014). Aprender de la experiencia sensible: El arte en el aprendizaje. *Blanco Y Negro, 5*(1). https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/enblancoynegro/article/view/10798

Pereira, M.N. (1981). *Educación Personalizada. Un proyecto pedagógico en Pierre Faure*. Trillas.

Pinheiro, J. (org.) (2023). *Aprendizagens visíveis. Experiencias teórico-práticas em sala de aula.* Panda.

Quesada, F. (2008). Los cinco pilares de la Educación. Estrategias para una Educación Humanista. *Revista Humanitas, 5*(5): pp. 66-86. https://revistahumanitas.ucatolica.ac.cr/index.php/humanitas/article/view/252

Robinson, K. y Aronica, L. (2015). *Escuelas creativas. La revolución que está transformando la educación.* Grijalbo.

Santiago, M. P. (2010). Pedagogía transpersonal. Una nueva realidad humana pide una nueva pedagogía. *Revista Qurriculum*, 23, pp. 103-126

Sternberg, R. (2001). Why Schools Should Teach for Wisdom: The Balance Theory of Wisdom in Educational Settings. *Educational Psychologist,36*(4), 227–245

Ziperovich, C. (2010). *Aprendizajes. Aportes para pensar pedagógicamente su complejidad*. Editorial Brujas.

Capítulo 3

Arenas Rojas, Y. B., Gelvez Sánchez, L. L., & Puentes Alba, A. C. (2023). Integrando la otredad: una propuesta significativa para fomentar el respeto y la socialización en el aula. *Paideia Surcolombiana*, (28). https://doi.org/10.25054/01240307.3534

Argueta, A. (2016). El diálogo de saberes, una utopía realista. En: Delgado, F. y Rist, S. (Eds.). *Ciencias, diálogo de saberes y transdisciplinariedad: aportes teóricos metodológicos para la sustentabilidad alimentaria y del desarrollo* (pp. 119-136). AGRUCO ; Plural Editores. https://boris.unibe.ch/91487/

Barranco Barroso, R., & Bretones Peregrina, E. (2025). La participación educativa como herramienta para la reducción de desigualdades. *Revista Prisma Social*, (50), 79-101. https://revistaprismasocial.es/article/view/5837

Barreto Cruz, M. A., y Arroyave Giraldo, D. I. (2019). Hacia una educación para la transformación social. En *Estudios Multirreferenciales sobre educación y currículo*. Editorial Bonaventuriana.

Castillo, D., Laso, M., & Covarrubias, V. (Coords.). (2018). *Orientaciones para la formación docente y el trabajo en el aula: Retroalimentación formativa* (1.ª ed.). SUMMA, en colaboración con Fundación La Caixa.

Cayambe Gordillo, J. M., Sánchez Herrera , M. L. ., Núñez Núñez , I. M. ., Silva Veloz , I. M. ., & Sánchez Herrera , E. F. . (2024). El docente como gestor de emociones en ambientes de aprendizajes. *Revista Social Fronteriza,* 4(2), e42234. https://doi.org/10.59814/resofro.2024.4(2)234

Cuevas-Méndez, J. C. (2024). La importancia de educar a las infancias en patrimonio y cultura. En A. A. Alva Hurtado (Coord.), *Latinoamérica para el mundo: Un compromiso con la educación* (1.ª ed., pp. [Capítulo 16]). Pontificia Universidad Católica del Perú, Escuela de Posgrado, Maestría en Educación.

De Jesús, M. I., Andrade, R., Martínez, D. R., & Méndez, R. (2007). Re-pensando la educación desde la complejidad. *Polis. Revista Latinoamericana*, (16). http://journals.openedition.org/polis/4581

De la Vega-Rodríguez, Luis Felipe; Yáñez-Cifuentes, María Teresa (2023). Justicia social en educación: perspectivas de directores/as de escuelas desaventajadas de Chile. *Revista CS*, 40, 312-336. https://doi.org/10.18046/recs.i40.5343

Freire, P. (2008). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI Editores.

Freire, P. (2015). *Pedagogía de los sueños posibles: Por qué docentes y alumnos necesitan reinventarse en cada momento de la historia*. Siglo XXI Editores.

García Ayala, D. P., Chamba Zambrano, J. M., & Collantes Conde, J. L. (2021). Alteridad y Otredad: El abordaje de la diversidad sexo-genérica en la práctica Universitaria. *Mérito - Revista De Educación*, 3(9), 203–213. https://doi.org/10.33996/merito.v3i9.714

Gil Gamboa, K. de los Ángeles, & Gaibor Vera, F. M. (2025). Ética en la investigación científica: desafíos actuales y perspectivas futuras. *Conexión Científica Revista Internacional*, 2(4), 1-17. https://doi.org/10.71068/7df64t58

González Londoño, A. L., y Villada Osorio, D. (2024). Diálogo de saberes y conciencia crítica: Una mirada desde el pensamiento de Paulo Freire. *Revista Boletín Redipe*, 13(6), 92-113. https://doi.org/10.36260/wyqeww02

Gutiérrez Rodríguez, R. M. (2024). Pedagogía y formación de los sujetos de la educación. *Revista Boletín Redipe*, 13(9), 30-38. https://doi.org/10.36260/4ekzqx78

Hernández Aragón, M., González Miguel, O., & Silva Carmona, L. (2024). La construcción del ser estudiante universitario desde las experiencias socioemocionales. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, (15), 21. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v15i0.2162

Labrada Ramírez, M. M. ., Acebo Rivera, M. ., & Fernández Naranjo, R. . (2019). La mismidad y otredad pedagógicas desde la formación identitaria del profesional de la educación primaria. *Didáctica Y Educación*, 10(6), 277–301. https://revistas.ult.edu.cu/index.php/didascalia/article/view/1097

Londoño Osorio, N. A., Betancur Giraldo, H., Saldarriaga Montoya, J. F., & Ruíz Sandoval, N. M. (2021). Reflexión sobre las dinámicas de poder en el aula: la relación maestro estudiante. Un estudio de caso. *Aletheia,* 13(1), 15-46. https://aletheia.cinde.org.co/index.php/ALETHEIA/article/download/649/351

López Villamar, N. I., Alvarado Murillo, M. M., Plúas Berruz, M. I., & Ortiz Pérez, K. A. (2025). Educación socioemocional en la escuela del futuro: innovación pedagógica para el bienestar y la inclusión. *Sage Sphere International Journal*, 2(2). https://sagespherejournal.com/index.php/SSIJ/article/view/59

Moreno López, A. D. (2020). *Construyendo Otredades Una Propuesta Pedagógica Con Relación a la Educación el Lenguaje y la Esperanza* (Tesis de Maestría, Universidad Distrital Francisco José de Caldas). Colombia.

Murillo, F. J. y Duk, C. (2024). La esperanza crítica como elemento imprescindible en una educación inclusiva para la justicia social. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 18(1), 11-13. https://doi.org/10.4067/S0718-73782024000100011

Ordoñez-Rodríguez, V. (2023). La mirada socioemocional del estudiante: su perspectiva sobre el docente en el desarrollo de las clases. *Educación y Ciudad*, (45). https://doi.org/10.36737/01230425.n45.2023.2892

Pérez Ruiz, M. L., y Argueta Villamar, A. (2022). Descolonización, diálogo de saberes e investigación colaborativa. *Utopía y praxis latinoamericana*, 27(98). https://doi.org/10.5281/zenodo.6615933

Pincheira Muñoz, L. E. (2021). Las relaciones de otredad, alteridad e

inclusión identitaria cultural de estudiantes inmigrantes en espacios escolares municipalizados en la región metropolitana. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 47(2), 355-369. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052021000200355

Rodriguez-Amortegui, E. D. (2024). El Diálogo de Saberes: Estrategia Pedagógica para la Recuperación Cultural. *European Public & Social Innovation Review*, 9, 1-14. https://doi.org/10.31637/epsir-2024-1091

Santos, B. de S. (2009). *Una epistemología del sur: La reinvención del conocimiento y la emancipación social*. Siglo XXI Editores; CLACSO.

Sehnem Heck, G., Schneider, C., Güntzel Ramos, M., & Prado Amaral-Rosa, M. (2021). La relación profesor-estudiante y su influencia en el proceso de enseñanza y aprendizaje. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 20(42), 137-149. http://dx.doi.org/10.21703/rexe.20212042sehnem8

Secretaría de Educación Pública. (2020). Cuadernos de apoyo curricular para la práctica docente. *Educación Socioemocional en el marco de la Nueva Escuela Mexicana*. SEP.

Solano Salinas, R. (2011). Educación para el desarrollo: una mirada desde el sur por la construcción de una educación para el cambio. *Ánfora: Revista Científica de la Universidad Autónoma de Manizales*, 18(30), 87-120. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5648560

Soto Medrano, B. A. (2023). La pedagogía decolonial, la pedagogía de la otredad. *Horizonte de la Ciencia*, 13(25), 7-8. https://revistas.uncp.edu.pe/index.php/horizontedelaciencia/article/download/1801/1976

Vargas Manrique, P. J. (2016). Una educación desde la otredad. *Revista Científica General José María Córdova*, 14(17), 205-228. http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1900-65862016000100008&script=sci_arttext

Capítulo 4

Bernstein, B. (1996). *A estruturação do discurso pedagógico: classe, código e controle.* Vozes.

Bianchettti, L. y Thiesen, J. S. (2014). *Utopias e distopias na modernidade: educadores em diálogo com T. Morus, F. Bacon, J. Benthan, A. Huxley e G. Orwell*. Editora Unijuí.

Charlot, B. (2020). *Educação ou Barbárie? Uma escolha para a sociedade contemporânea.* Cortez,

Deleuze, G. (2015). *Lógica do Sentido.* Editora Perspectiva, .

Freire, P. (1979). *Educação como prática da liberdade.* 9. ed. Paz e Terra.

Freire, P. (1991). *A Educação na Cidade*.Cortez.

Freire, P. (2005). *Pedagogia do oprimido.* 45. ed. Paz e Terra.

Fullat, O. (1994). *Filosofias da educação.* Vozes.

Galeano, E. (2023). *O direito ao delírio*. Azougue Press.

Garcia, I. S. e Moreira, E. R. (2020). A Categoria trabalho em Lukács segundo a dialética marxista. *Revista Direito e Práxis,11*(2).

Heidegger, M. (1995) Ser e Tempo.Petrópolis: Vozes. Parte 1.

Infranca, A. (2014). *Trabalho, Indivíduo, História: o conceito de trabalho em Lukács.* Tradução: Christianne Basilio e Silvia Bernardinis. Boitempo.

Kant, I. (2006). *Sobre a Pedagogia. Tradução: Francisco Cock Fontanella.* Editora Piracicaba-SP. Editora Unimep.

Lukács, G. (1978). *As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem*. Temas de ciências humanas, N. 4. Livraria Editora de Ciências Humanas.

Matos, O. C.F. (2012). *Educação para o ócio: da acídia à preguiça heroica.* Artepensamento. Edições SESC. https://artepensamento.ims.com.br/item/educacao-para-o-ocio-da-acidia-a-preguica-heroica/.

Marx, K. (2002). *O Capital: crítica da economia política.* Livro I, v. I. Tradução Reginaldo Sant´Anna. Civilização Brasileira.

Platão. (2017). *República*. [v.4], E. Gala, Tradução: Silveira. Bookbuilders.

Ratner, C. (1995). *A psicologia sócio-histórica de Vygotsky, aplicações contemporâneas.* Artes Médicas.

Sánchez Vázquez A. (2002). *Ética.* Civilização Brasileira.

Severino, A. J. (2006). A busca do sentido da formação humana: tarefa da Filosofia da Educação. *Educação e Pesquisa,32*(3), 619-634.

Teixeira, A. (1957). *Educação não é privilégio.* Editora Nacional.

Zitkoski, J. J. (2010). Humanização/desumanização. In D. Streck, E.

Redin y J. Zitkoski (org.). *Dicionário Paulo Freire.* 2. ed. Autêntica.

Capítulo 5

D'Andrea, T. (2020). Contribuições Para a Definição dos Conceitos Periferia e Sujeitas e Sujeitos Periféricos. *Novos Estudos. CEBRAP, 39*(1), 19-36.

Freire, P. (1967). *Educação como prática da liberdade*. Paz e Terra.

Freire, P. (2018). *Pedagogia do Oprimido.* Paz e Terra.

Krenak, A. (2019). *Ideias para adiar o fim do mundo.* Companhia das Letras.

Krenak, A. (2020). Índio cidadão? Grito 3 Ailton Krenak. Brasília, 4 set. 1987. Publicado em 3 set. 2014. Vídeo. (4:01 min).https://www.youtube.com/watch?v=kWMH.

Morin, E. (2011). Introdução ao Pensamento Complexo. Sulina.

Sánchez, A., Rojas, J., y Gutierrez, E. (2025) Pensar en una educación humanista. La posibilidad de otra escuela. En L. Luevano, y A. Sánchez (Coord.). Voces y propuestas educativas para outra educación. Perspectivas desde los contextos latino-americanos. Astra editorial.

Santos, A. B. (2023). *A Terra dá, a Terra quer. São Paulo.* Ubu Editora/ PISEAGRAMA.

Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Vozes.

Tardif, M., y Lessard, C. (2005). *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.* Vozes.

Tardif, M., Lessard, C., y Lahaye, L. (1991). Esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria & Educação, 1*(4), 215-253.

Tardif, M., Lessard, C., y Gauthier, C. (2001). *Formação dos professores e contextos sociais.* Rés.

Walsh, C. (2001). *La educación intercultural en la educación.* Ministerio de Educación.

Capítulo 6

Biesta, G. (2013). *Para além da aprendizagem*: educação democrática para um futuro humano. Autêntica.

Habermas, J. (2000). *O discurso filosófico da modernidade: doze lições* (L. S. Repa & R. Nascimento, Trads.). Martins Fontes.

Hirschman, A. O. (2002). *As paixões e os interesses*: *argumentos políticos a favor do capitalismo antes do seu triunfo* (L. G. B. Chaves & R. Bhering, Trads.). Record.

Houssaye, J. (2004). Pedagogia: justiça para uma causa perdida? In J. Houssaye, M. Soëtard, D. Hameline, & M. Fabre, *Manifesto a favor dos pedagogos* (V. Dresch, Trad., pp. 9–45). Artmed.

Mello, M. V. de. (1996). *O humanista: a ordem na alma do indivíduo e na sociedade*. Topbooks.

Platão. (2001). *Mênon* (M. Iglésias, Trad.). Editora PUC-Rio; Loyola.

Platão. (2006). *A República* (A. L. A. A. Prado, Trad.). Martins Fontes.

Rousseau, J.-J. (2004). *Emílio*, *ou da educação* (S. S. Mello, Trad., 3ª ed.). Martins Fontes.

Sánchez, A., Rojas Hernández, J., & Gutierrez Primo, E. (2025*). Pensar en una educación humanista: La posibilidad de otra escuela. En Parte I. Pensando en educación* (pp. 58–69). Pontificia Universidad Católica del Perú. https://doi.org/10.61728/AE20250119

Saviani, D. (2019). *Pedagogia Histórico-Crítica, quadragésimo ano*. Autores Associados.

Vitorino, A. J. R. (2014). Recensões sobre educação e democracia ética na obra de Mário Vieira de Mello. *Educação em Revista*, *30*(4), 1–22.

Voegelin, E. (1975). *From enlightenment to revolution* (J. H. Hallowell, Ed.). Duke University Press.

SOBRE LOS AUTORES

Alex Sánchez Huarcaya

Docente e investigador de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Ph.D. en Ciencias de la Educación por la Universidad Humboldt de Berlín (Alemania), Magíster en Gestión de la Educación por la PUCP y Especialista en Formación y Calidad de la Educación por el Instituto Paulo Freire (Alemania). Coordinador del Equipo de Investigación Organizaciones Educativa, afiliado al CISE- PUCP, Director de la Maestría en Docencia Universitaria e Investigador Renacyt. Fue director de la Maestría en Educación (2018-2024) y de la carrera de Educación Secundaria (2022-2023). Asistente de investigación en el CISE. (2011-2014). Fundador y Coordinador general de la Red de Posgrado en Educación en Latinoamérica (REDPEEL) (2020-2024). Promueve la transformación de la educación.

Lileya Manrique Villavicencio

Docente del Departamento Académico de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Maestrista en Educación con mención en Currículo. Estudios de doctorado en Humanidades, Mención en Estudios sobre Cultura por la Universidad Privada de Piura. Especialista en Educación Mindfulness por la Universidad Europea Miguel de Cervantes y Facilitadora en Mindfulness para el Ámbito Educativo, Escuela Española de Desarrollo Transpersonal. Actualmente, integra el Grupo de Investigación Pensamiento Práctico Pedagógico de la Universidad Nacional de Educación de Ecuador. Desarrolla su trayectoria profesional docente en el pregrado y posgrado en Educación. Líneas de Investigación: currículo, formación docente y práctica reflexiva, pedagogías transformadoras.

Miguel Alejandro Barreto Cruz

Director de Investigación de la Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO, sede Antioquia - Chocó (Colombia). Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad de San Buenaventura (Medellín, Colombia), Magíster en Educación, Especialista en Gerencia de Instituciones Educativas, Administrador Financiero y Licenciado en Ciencias Sociales. Investigador Junior reconocido por Minciencias

(Colombia). Integra el Centro de Pensamiento Pedagógico y la Red de Posgrados en Educación en Latinoamérica (RedPEEL). Sus líneas de investigación se centran en currículo, educación para la paz, responsabilidad social educativa y relaciones familia-escuela. Es un apasionado por articular el rigor de la investigación educativa con la sensibilidad y la transformación social.

Juares Thiesen

Graduado em Geografia, Mestre em Educação. Doutor em Ciências Pedagógicas pelo Instituto Central de Ciências Pedagógicas -ICCP - Havana - Cuba. Doutor em Engenharia e Gestão do Conhecimento pela Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC. Pós-Doutoramento (PhD) na Universidade do Minho, Braga/Portugal. Professor aposentado do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, onde atua como professor voluntário no Programa de Pós-Graduação em Educação. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense - UNIPLAC. ORCID: https://orcid.org/0000-0001-9299-4441. CV: https://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?metodo=apresentar&id=K4775461E5

Ana Clédina Rodrigues Gomes

Pedagoga, formada pela Universidade Federal do Pará. Mestra em Educação (área de Currículo), pela Universidade Católica de Brasília. Doutora em Educação Matemática, pela PUC/SP. Docente dos Programas de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemáticas e de Educação Especial da Universidade Federal do Pará. Líder do Grupo de Pesquisa Aruã - Educação e Decolonialidade na e da Amazônia. Realiza pesquisas sobre diversidade cultural, Interculturalidade e práticas socioculturais e educação. Coordenadora do Comitê de investigação da Red de Posgrado en Educación en Latinoamérica (REDPEEL) (2024-2026)

Artur José Renda Vitorino

Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas. É líder do ‘’GEPROD - Grupo de Pesquisa Escola, Profissionalização Docente e seus Fundamentos”, em que são desenvolvidos trabalhos na Linha de Pesquisa ‘’Políticas Públicas

em Educação". Realiza pesquisas na área de Fundamentos da Educação, principalmente nos seguintes temas: os limites epistemológicos da pesquisa educacional na/da escola; a agência do professor; as bases teóricas pós-metafísicas do discurso educacional e suas reverberações no campo universitário educacional brasileiro e na educação escolar. Graduou-se (Licenciatura e Bacharelado) e fez sua pós-graduação (Mestrado e Doutorado) em História pela Unicamp. Orcid: https://orcid.org/0000-0002-8654-3182. Scopus Author ID: 55533158000. ResearcherID: IAQ-0870-2023.

¿Qué queda de lo que aprendemos en la escuela cuando salimos del aula? En territorios de América Latina donde la violencia y la desconfianza han debilitado los lazos comunitarios, esta pregunta cobra un sentido concreto. Escuchar a quien piensa distinto, examinar juntos un problema que nos afecta y cuidar del lugar que habitamos son aprendizajes que pueden cambiar nuestra manera de vivir con los demás. *Pedagogía de la Trascendencia* nace del trabajo colectivo de académicos latinoamericanos bajo la coordinación de Alex Sánchez. Sus seis capítulos desarrollan una propuesta humanista y crítica que articula tres acciones: aprender, socializar y humanizar. Desde las pedagogías de la esperanza, los afectos y los cuidados, la obra explora las dimensiones afectiva, social e intelectual de la formación y ofrece orientaciones para el trabajo en el aula y la colaboración con las familias y las comunidades. Para quienes enseñan, estas páginas abren preguntas sobre decisiones cotidianas: qué lugar damos a la palabra de cada estudiante, cómo acogemos el desacuerdo y qué problemas de la comunidad merecen entrar en el aula. En esas decisiones se juega la posibilidad de una educación latinoamericana que ayude a cada persona a dar sentido a su experiencia y a participar en la construcción de un futuro compartido.

Gabriela de la Cruz Flores
Directora del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación
Universidad Nacional Autónoma de México

ISBN 978-656135347-2
9 786561 353472

EDITORA
ILUSTRAÇÃO