

LA PEDAGOGÍA HISTÓRICO-CRÍTICA Y EL DESARROLLO EMANCIPATORIO DE LA SUBJETIVIDAD HUMANA

A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E O DESENVOLVIMENTO EMANCIPATÓRIO DA SUBJETIVIDADE HUMANA

THE HISTORICAL-CRITICAL PEDAGOGY AND THE EMANCIPATORY DEVELOPMENT OF HUMAN SUBJECTIVITY

João Paulo RODRIGUES¹
Claudiney José de SOUSA²

RESUMEN: Este artículo es una reflexión sobre cómo la pedagogía histórico-crítica se presenta como una de las alternativas para el desarrollo de la subjetividad humana. Mediante la investigación bibliográfica, anclada en el método dialéctico, esperamos mostrar cómo esta perspectiva apunta fundamentalmente a la realización emancipadora del ser humano y la construcción de su identidad como ser histórico-social. Se trata de un estudio que se justifica por su relevancia académica, profesional, personal y social frente a la creciente necesidad de revisar modelos y proyectos modernos para la formación de la subjetividad humana, especialmente aquellos que reclaman la condición de emancipatorios (ej.: el proyecto de conocimiento de la Ilustración, basado en el cientificismo). Analizaremos el paradigma científico de la Modernidad y discutiremos la crisis de la educación fundamentada en sus propósitos. Luego, analizaremos en qué medida la perspectiva histórico-crítica se presenta como una alternativa para la realización de una educación auténticamente emancipatoria.

PALABRAS CLAVE: Educación. Pedagogía histórico-crítica. Subjetividad. Emancipación. Modernidad.

RESUMO: *O presente artigo é uma reflexão sobre o modo como a pedagogia histórico-crítica apresenta-se enquanto uma das alternativas para o desenvolvimento da subjetividade humana. Ao utilizar a pesquisa bibliográfica, ancorada no método dialético, esperamos mostrar como essa perspectiva visa fundamentalmente a realização emancipatória do ser humano e a construção de sua identidade enquanto ser histórico-social. É um estudo que se justifica por conta da relevância acadêmica, profissional, pessoal e social no que diz respeito à crescente necessidade de se revisitar os modelos e projetos modernos de formação da subjetividade humana, sobretudo aqueles que reivindicam o status de emancipatórios (ex.: o projeto iluminista do conhecimento, pautado no cientificismo). Analisaremos o paradigma científico da Modernidade e discorreremos acerca da crise da educação fundamentada em seus propósitos. Em seguida, analisaremos em que medida a perspectiva histórico-crítica*

¹ Universidad Estatal de Londrina (UEL), Londrina – PR – Brasil. Profesor de Filosofía en Bachillerato por la SEED-PR. Maestría en Filosofía (UEL). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8142-8716>. Correo electrónico: j.p_rodrigues@hotmail.com

² Universidad Estatal de Londrina (UEL), Londrina – PR – Brasil. Profesor Adjunto del Departamento de Filosofía y el Colegiado de Pedagogía (UNESPAR). Doctor en Filosofía (UNICAMP). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8008-3173>. Correo electrónico: claudineyuel@hotmail.com

apresentar-se como alternativa para a realização de uma educação autenticamente emancipatória.

PALAVRAS-CHAVE: *Educação. Pedagogia histórico-crítica. Subjetividade. Emancipação. Modernidade.*

ABSTRACT: *This article is a reflection on as the historical-critical pedagogy presents itself as one of the alternatives for the development of human subjectivity. By using bibliographical research, anchored in the dialectical method, we hope to show how this perspective fundamentally aims at the emancipatory realization of human beings and the construction of his identity as a social-historical being. It is a study that is justified because of its academic, professional, personal and social relevance with regard to the growing need to revisit modern models and projects for the formation of human subjectivity, especially those that claims the status of emancipatory (eg.: the illuminist project of knowledge, based on scientism). We will analyze the scientific paradigm of Modernity and discuss the education crisis based on its purposes. Then, we will analyze to what extent the historical-critical perspective presents itself as an alternative for the realization of an authentically emancipatory education.*

KEYWORDS: *Education. Historical-critical pedagogy. Subjectivity. Emancipation. Modernity.*

Introducción

En la modernidad³, el ser humano se vuelve más consciente de sus habilidades racionales en la búsqueda del descubrimiento de los secretos de la naturaleza. Al tomar la racionalidad científica como la única forma confiable de lograr el conocimiento, los pensadores de este período histórico han apostado todas sus fichas a la idea del progreso filosófico y científico. La conquista de la emancipación humana tendría lugar de manera secular, sin el apoyo salvacionista de la Iglesia, como había ocurrido en la época medieval.

La creencia en la salvación *post mortem* de la Edad Media, que todavía era una propuesta de emancipación (aunque muy ambigua), es reemplazada por la creencia en la luz natural de la razón del período moderno. Una nueva creencia salvacionista se desarrolla ahora, ahora por a

³ Para entender los conceptos de "Modernidad" y "época", en Hegel, es necesario comprender más bien el contexto histórico en el que el filósofo los utiliza, es decir, los "nuevos tiempos" son los "tiempos modernos". Los grandes acontecimientos que ocurrieron en el período de 1500, a saber, el descubrimiento del "Nuevo Mundo", además del Renacimiento y la Reforma, trazaron la línea entre lo moderno y lo medieval. Las definiciones de Edad Moderna, Edad Media y Antigüedad tienen sentido sólo después de que las expresiones "nuevos tiempos" o "tiempos modernos" han perdido su significado cronológico y cuando toman para sí el significado opuesto de una era vehementemente "nueva". Por lo tanto, el concepto de tiempo moderno presenta la idea de que el futuro ya ha comenzado, porque apunta a la era orientada al futuro, y que está dispuesto a lo nuevo que aparecerá. Por lo tanto, el corte en el que emerge lo nuevo se traslada al pasado, hasta el comienzo de la Edad Moderna. Sin embargo, la conciencia de que el período de 1500 marcó el comienzo de la Edad Moderna solo puede salir a la luz en el siglo XVIII (HABERMAS, 2000, p. 9-10).

través de la racionalidad. Surge un nuevo sentido de "emancipación", que considera la participación activa del ser humano y su independencia de la asistencia divina. La contemplación medieval y la pasividad se ven alteradas por la racionalidad moderna basada en el mundo físico y social (GOERGEN, 2012, p. 152-153).

Al convertirse en el precepto fundamental de la modernidad, la subjetividad produce un profundo giro epistemológico. A partir de lo especulativo y poco relacionado con las cuestiones prácticas de la vida, el conocimiento comienza a reunir [...] las formas de conocer y relacionarse con la naturaleza. Conocer planifica su significado en transformación y dominio. Este movimiento epistemológico representa el giro paradigmático que secularizó las expectativas emancipadoras del ser humano (GOERGEN, 2012, p. 153).

Según Gallo (2006, p. 556), el objetivo de la modernidad era desarrollar un método universal para la producción de conocimiento. Por lo tanto, en este contexto, existe el deseo de fortalecer la lógica disciplinaria fragmentada, un modelo de producción de conocimiento y una lógica de investigación rígida, que apunta al conocimiento objetivo y universal (en términos de validez y verdad). Esta comprensión tiene una profunda influencia en la filosofía, la ciencia y la educación.

Para los filósofos posmodernos, si tenemos en cuenta la complejidad del mundo contemporáneo, veremos que el ideal emancipador de la modernidad ha dado lugar a malogrado. La fragmentación del conocimiento, desarrollada en y por la modernidad, no nos permitió alcanzar la tan prometida emancipación humana.

A partir del escenario presentado anteriormente, este artículo busca responder a las siguientes inquietudes: ¿cuáles son los desafíos de la educación contemporánea para llevar a cabo un nuevo proyecto emancipador de la subjetividad humana? ¿Cuáles son las alternativas al fragmentado paradigma disciplinario de la modernidad, que no puede dar cuenta de la compleja realidad del mundo contemporáneo? ¿Tendría la pedagogía histórico-crítica una propuesta viable para la redefinición y resignificación del ser humano en el escenario contemporáneo de tantas incertidumbres e indefiniciones?

Desarrollo

Proyecto emancipador de modernidad y conocimiento científico fragmentado

Hegel define el comienzo del tiempo presente a través del corte que los contemporáneos de la Ilustración y la Revolución Francesa hicieron a finales del siglo 18 y principios del 19. Las expresiones revolución, progreso, emancipación, desarrollo, crisis, etc., utilizadas por

Hegel, se refieren al contexto histórico-social desde el que el problema se presenta a la cultura occidental. Tiene que ver con la conciencia histórica moderna, es decir, que la modernidad no pretende basar sus criterios de orientación en los modelos de tiempos pasados. A partir de entonces, la orientación pasa a buscar la normatividad de un tiempo histórico en sí mismo. "La modernidad se refiere a sí misma, sin la posibilidad de apelar a subterfugios. Esto explica la susceptibilidad de su autocomprensión, la dinámica de los intentos de 'afirmarse', que continúan sin descanso hasta nuestros días" (HABERMAS, 2000, p. 12).

La autocomprensión en la modernidad es uno de los muchos aspectos de la libertad y la subjetividad; un logro de la nueva filosofía, el Renacimiento Cultural, la Reforma, la Ilustración y los ideales de la Revolución Francesa. Hegel, por ejemplo, al desarrollar la idea de un mundo moderno, entiende la subjetividad básicamente a través de las ideas de libertad y reflexión. Quizás una de las mayores grandezas de la modernidad es exactamente el reconocimiento de la libertad del ser humano. Pero en este contexto de efervescencia de las ideas, las expresiones libertad y subjetividad también traen, en su protuberancia, las características del individualismo, el derecho de crítica, la autonomía de acción y la filosofía idealista. Individualismo porque la singularidad infinitamente particular tiene el poder de hacer valer sus pretensiones; derecho de crítica, porque todo lo que tiene el deber de ser reconocido por todos también debe ser presentado a cada uno como algo legítimo; autonomía de acción, ya que queremos responder por lo que hacemos; filosofía idealista porque la filosofía tiene la comprensión de que uno se conoce a sí mismo (HABERMAS, 2000, p. 25-26).

El principio de subjetividad también se manifestó en la cultura moderna, a través de la ciencia objetivadora, que culminó en el desencanto de la naturaleza y la libertad de investigación del sujeto cognoscente. También generó cambios en el alcance de los valores morales, que comenzaron a tener en cuenta la libertad subjetiva de los sujetos. Algo similar ocurrió en el campo artístico, ya que "la autorrealización expresiva se convierte en el principio de un arte que se presenta como una forma de vida" (HABERMAS, 2000, p. 27). Por lo tanto, se entiende que, en la Modernidad, "la vida religiosa, el Estado y la sociedad, así como la ciencia, la moral y el arte también se transforman en encarnaciones del principio de subjetividad" (HABERMAS, 2000, p. 27-28).

Es con la ciencia moderna, por lo tanto, que comienza el proceso de especialización y rigor del conocimiento. Un conocimiento disciplinar, que estimula la creciente especialización en varios campos del conocimiento. Un conocimiento fundado en una racionalidad que vigila los límites entre disciplinas y reprime a quienes intentan sobrepasar los límites impuestos.

La especialización exagerada e ilimitada de las disciplinas científicas, especialmente a partir del siglo 19, culmina cada vez más en una creciente fragmentación del horizonte epistemológico. Al final, a cambio de la famosa expresión de G. K. Chesterton, el experto se convirtió en este hombre que, por la fuerza de aumentar el conocimiento sobre un objeto cada vez menos extenso, termina sabiendo todo sobre la nada (JAPIASSU, 1976, p. 40-41).

Así, el conocimiento especializado y su consecuente reduccionismo arbitrario produjeron muchos males a lo largo del tiempo. Incluso con ciertos intentos de desarrollar medidas para corregir tales errores, este procedimiento terminó culminando en el desarrollo de más especializaciones, más disciplinamiento (SANTOS, 2008, p. 75-76).

Foucault señala al siglo 18 como responsable del proceso político de disciplina del conocimiento. Usando el conocimiento técnico/tecnológico y el conocimiento médico como ejemplos, el filósofo presenta un cierto tipo de "lucha entre el conocimiento", que habría sucedido en el inframundo de la Ilustración. Además del proceso histórico del conflicto entre conocimiento e ignorancia, Foucault reflexiona sobre la confrontación entre una serie de saberes que comenzaron a entrar en conflicto entre sí. Para organizar ese conocimiento, el Estado habría ejercido su "poder disciplinario", en primer lugar, seleccionando el conocimiento a través de un proceso de descalificación y eliminación de conocimientos inútiles e irreductibles. Otra medida sería la normalización del conocimiento, con el propósito de hacerlo intercambiable y superficialmente comunicable entre sí, clasificando jerárquicamente este conocimiento, subordinando lo más específico y material a lo más formal y general. Se realiza una centralización piramidal del conocimiento, que permite el control, selección y organización general del conocimiento (GALLO, 2006, p. 557).

Este proceso de disciplinamiento del conocimiento comienza a presentar síntomas de agotamiento ya a finales del siglo 19, cuando la física, considerada una de las principales ciencias exactas, comienza a desarrollar teorías que hablan de la *indeterminación*, de la *incertidumbre* y *relatividad* (GALLO, 2006, p. 557).

Crisis educativa basada en el paradigma de la ciencia moderna

Para los filósofos posmodernos, la exagerada confianza que la modernidad depositaba en la racionalidad como principal instrumento de emancipación humana resultaba en frustración. Filósofos como Nietzsche, Heidegger, Horkheimer, Adorno, Foucault y Lyotard son unánimes en considerar que la razón moderna, transformada en razón instrumental, es la villana de muchos acontecimientos desastrosos de la contemporaneidad; racionalidad que resulta impotente, inoperante y cómplice de los dilemas generados por los avances científicos

y tecnológicos. La emancipación humana tan deseada por la modernidad no se habría materializado, porque el mundo contemporáneo presenta un escenario de guerras, destrucción ambiental, hambre, miseria, superación del ser humano a la lógica técnico-científica y a la organización económico y jurídico-institucional del período moderno (GOERGEN, 2012, p. 154-155).

Como explica Goergen (2012), aunque posmodernos, como Lyotard, defienden el fracaso de la modernidad, otros pensadores, como Habermas, son optimistas sobre la posibilidad de rescatar parte del proyecto de modernidad si se corrigen sus desviaciones⁴. Por lo tanto, en el debate Modernidad/posmodernidad es importante que entendamos que, si por un lado no se puede declarar tan apresuradamente el fin de la racionalidad moderna (porque hay que tener en cuenta sus avances científicos, culturales, políticos, morales), por otro lado, no se pueden ignorar los problemas que esta misma racionalidad trajo a la humanidad. De ahí el desafío: ¿cómo educar al ser humano hoy, para que pueda deliberar bien entre los aspectos positivos y negativos de los logros de cada época histórica? Este reto nos hace reflexionar sobre las dificultades e incertidumbres presentes en cada contexto educativo. Obviamente no sería diferente en el contexto contemporáneo. El proyecto emancipador de la Modernidad es, afortunadamente, un proyecto aún abierto, no completamente agotado. Así, tenemos la posibilidad de aprender de los errores de la modernidad y entender que no podremos aspirar a la emancipación que propone el proyecto moderno si no entendemos que este proyecto, con todas sus limitaciones, sigue siendo nuestro proyecto, ya que permanece histórica y socialmente reescrito en nuevas bases por todos nosotros, los hijos de la Modernidad.

Según Goergen (2012, p. 166-167), un aspecto de la crisis educativa contemporánea es la pérdida de confianza en un modelo de racionalidad demasiado débil para responder a las nuevas demandas. Vivimos en el abandono de las metas narrativas, las grandes y tradicionales teorías epistemológicas y la idea de una historia en permanente progreso. Los posmodernos imaginan una realidad en constante cambio; realidad de la que la educación también participa de manera intensa y crítica. Esto significa cuestionar, en el entendimiento de Gallo (2006, p. 564), si la educación pretende mantener o transformar la realidad. La nueva propuesta educativa

⁴ Habermas (1992, p. 118) considera que "debemos aprender de los pasos en falso que acompañaron el proyecto de Modernidad, con los errores de ambiciosos programas de superación, en lugar de dar por la modernidad perdida y su proyecto". Por ejemplo, la idea de que una producción artística debe ser analizada solo objetivamente por expertos fracasa desde el momento en que la experiencia estética es bienvenida en una historia de vida individual o insertada en una forma de vida colectiva. Así, al apropiarse de la cultura de los expertos a través del punto de vista del mundo de la vida, Habermas entiende que algo se salva de la intencionalidad de la inocua revuelta surrealista. El mismo análisis se puede realizar en los planos de la ciencia y la moral, cuando se entiende que estos no están completamente separados del conocimiento centrado en la acción. (HABERMAS, 1992, p. 119-120).

debe analizar los fundamentos epistemológicos de la modernidad y la posmodernidad, con el fin de aceptar lo que satisface sus demandas.

Experimentamos cambios rápidos y profundos en la sociedad contemporánea, como la globalización, la degradación ambiental, los dilemas éticos y políticos, las guerras étnicas, la intolerancia religiosa y el desgaste de las relaciones humanas. Todo esto enciende la señal de advertencia sobre la urgencia de una renovación continua de la educación. Una educación dirigida al ciudadano emancipado, comprometido con afrontar los nuevos retos que se le presentan.

Por lo tanto, estamos en un momento de crisis y nuevos problemas. Tenemos la fuerte sensación de una insuficiencia de los viejos métodos científicos basados en la compartimentación, la fragmentación, la reducción a lo simple y lógico-matemático. Tenemos la sensación de que algo ha envejecido en los métodos que han conocido el éxito, pero que hoy ya no pueden responder al desafío global de la complejidad (HENRIQUE, 2005, p. 14).

Nos parece más prudente no la destrucción de todo edificio de la modernidad y su consecuente avance científico, sino la clara percepción de la necesidad de desarrollar un conocimiento científico que reconecte contextualice y globalice el conocimiento, articulando las disciplinas que aún se trabajan de manera fragmentada y compartimentada (HENRIQUE, 2005, p. 14).

Como sostienen Sousa y Pinho (2017, p. 94), la educación moderna se basó en el paradigma epistemológico y en el modelo pedagógico de la fragmentación del conocimiento, en la racionalidad excluyente y marginadora del sujeto. La aparición de nuevas epistemologías que entienden la realidad en su compleja lógica choca inevitablemente con las viejas expectativas. El nuevo paradigma forma parte del cuestionamiento del viejo modelo, hasta entonces hegemónico, mostrando por qué ya no puede explicar las constantes mutaciones presentes en el mundo contemporáneo. A partir de este análisis crítico presenta los albores de una nueva acción pedagógica, en línea con las perspectivas interdisciplinarias y transdisciplinarias. El nuevo paradigma educativo sugiere, por tanto, el intercambio de compartimentación por integración, competencia por comprensión, simple por complejo, cuantitativo y cualitativo, económico por humano. Finalmente, se configura como un verdadero proyecto emancipador para el desarrollo de una nueva subjetividad humana.

En las próximas páginas evaluaremos hasta qué punto la pedagogía histórico-crítica, basada en fundamentos epistemológicos renovados, logra responder a las demandas del proyecto aún inconcluso de la Modernidad y cómo nos prepara eficazmente para enfrentar las incertidumbres del mundo contemporáneo.

Pedagogía histórico-crítica y desarrollo humano

En un interesante estudio titulado "La constitución histórico-social de la subjetividad humana: contribuciones a la formación docente", Lígia Márcia Martins (2014, p. 97) indaga sobre la constitución histórico-social de la subjetividad humana en general, centrándose en la subjetividad del docente y sus relaciones con la formación académica y la práctica profesional. Para ello, el autor realiza un análisis crítico del tratamiento dado al concepto de subjetividad por la psicología tradicional, utilizando la metodología de la psicología histórico-cultural, es decir, el materialismo histórico-dialéctico. Martins destaca el papel de la formación académica del profesor en la institución de su subjetividad, especialmente en su práctica profesional. Así, el autor cree contribuir a la superación de visiones abstractas de la subjetividad humana, resonando la educación escolar como rasgo central para la humanización de los seres humanos, incluyendo la formación de una psique compleja como fundamento de la subjetividad concretada en la forma de ser de las personas.

Con esto es posible comprender el significado de las nociones de subjetividad y emancipación humana presentes en la modernidad. Los modernos tenían en mente una idea de emancipación que hoy entendemos que está totalmente alejada de su contexto histórico-social. Se apostó por un conocimiento emancipador abstracto y ajeno al tejido histórico, social, económico y cultural del ser humano. Tampoco se percibió que la noción de subjetividad tiene lugar a partir de la conexión del ser humano con su contexto y que esto es extremadamente importante para una realización satisfactoriamente emancipadora de su desarrollo.

Según Martins, la conciencia es desarrollada por el hombre cuando las manos, el cerebro y el lenguaje, en acción conjugada y culturalmente mediada, conducen a la formación de nuevas propiedades psíquicas. A su vez, la formación de la conciencia es una condición fundamental del desarrollo de la subjetividad como conjunto de relaciones sociales. Así, la existencia compartida social e históricamente con otros individuos es responsable de la formación de la psique y la subjetividad de cada uno. El desarrollo de la psique humana está ligado a la colección histórico-social externa al individuo. Por lo tanto, el análisis de la subjetividad humana será, pues, el análisis de un fenómeno histórico-social concreto y objetivo. Aunque producida en la historia particular de cada individuo, la formación de la subjetividad sigue el mismo proceso histórico-social de desarrollo de otros procesos. Es un fenómeno fundamentalmente social, pero asume una existencia psicológica particular (MARTINS, 2014, p. 100-103).

La psique es la cinta de correr de la subjetividad, porque es a través del desarrollo de la conciencia que el ser humano puede alcanzar la inteligibilidad de lo real. Pero para lograrlo, es necesario desarrollar la capacidad de pensar. Por lo tanto, es el papel de la educación escolar seguir este camino, dándose cuenta de que la base de este proceso, a través del sesgo psicológico, está presente en la formación de procesos funcionales superiores, para conducir al autodomínio de la conducta. La educación escolar debe organizar la enseñanza con el objetivo de promover un desarrollo que no resulte de ningún modelo de educación, sino que se caracterice por ser una acción intencional en la formación y transformación del *sistema subjetivo de referencias*. Debe promover, por tanto, el análisis filosófico, científico y ético de los preceptos que guían las acciones de las personas en el mundo (MARTINS, 2014, p. 107).

La formación de la subjetividad del maestro, desde el punto de vista del análisis materialista histórico-dialéctico, enfatiza el significado del trabajo del maestro en la constitución de los individuos, ya que es a través de esta actividad que su producto se materializa en promover el desarrollo de otras personas. El trabajo educativo es, por lo tanto, un proceso interpersonal e intersubjetivo. La formación docente se basa en la apropiación del conocimiento a través del cual puede enseñar a otros individuos, transmitiendo a las nuevas generaciones el legado cultural y científico. Podemos decir que sólo hay una acción educativa efectiva si está permeada por la subjetividad de los involucrados. Así, la educación escolar reconoce su papel principal en la formación y transformación de la subjetividad de docentes y estudiantes cuando promueve apropiaciones cualitativamente superiores y transmite conocimientos históricamente sistematizados (MARTINS, 2014, p. 108-109).

El hombre no se hace hombre naturalmente; no nace sabiendo ser hombre, vale la pena decirlo, no nace sabiendo sentir, pensar, evaluar, actuar. Saber pensar y sentir; para saber si querer, actuar o evaluar, es necesario aprender, lo que implica una labor educativa. Así, el conocimiento que interesa directamente a la educación es el que surge como resultado del proceso de aprendizaje, como resultado del trabajo educativo. Sin embargo, para alcanzar este resultado la educación tiene que salir, tiene que tomar como referencia, como referencia, como materia prima de su actividad, el conocimiento objetivo producido históricamente (SAVIANI, 2011, p. 7).

Sin embargo, numerosos fenómenos inhumanos indican una tendencia dominante al descrédito respecto a consideraciones o estudios sobre humanización y/o desarrollo humano. Por lo tanto, para tratar el tema de la formación y el desarrollo humano, Padilha y Barros (2019, p. 29) asumen que lo que hace que el ser humano sea cualitativamente diferente de otros animales es el hecho de que están atravesados por una historia que los conecta y los conecta con un trabajo continuo, crean y renuevan las cosas y a sí mismos. Creen que existe una gran

riqueza material e intelectual producida por los seres humanos en sus relaciones históricas y sociales, lo que entendemos por cultura.

El trabajo alienado, según Marx, derivado del modo de producción capitalista, presenta al hombre como "mercancía humana", un ser deshumanizado tanto espiritual como corporalmente (MARX, 2008). En el contexto de la educación escolar, existe un conjunto de conocimientos determinados que son una condición para el proceso de desarrollo de los significados del ser humano. Pero esto no determina la dirección de sus pensamientos ni define lo que debe ser pensado por su propia conciencia (PADILHA; BARROS, 2019, p. 31-32).

Muchos estudios sobre la psique humana contribuyen a la planificación del trabajo de entrenamiento y desarrollo humano. Uno de estos estudios es el de Vigotski, que presenta una secuencia de cuatro etapas para el desarrollo del lenguaje, y concluye como esencial la comprensión de la razón que lleva al ser humano a emitir un pensamiento. Así, es en el aspecto de la motivación, como generación o interrupción de movimientos multiformes, que Padilha y Barros (2019, p. 33-34) presentan el protagonismo de la razón, en el sentido de llevar determinaciones de conciencia, a través de la cual se desarrolla el ser humano.

Según Marx, las circunstancias son alteradas por los seres humanos. El educador mismo debe ser educado, ya que la formación de los seres humanos va más allá de la formación de trabajadores o capitalistas. Más que desarrollar hombres intelectuales con educación superior, es necesario preguntarnos: ¿de qué desarrollo se trata? Esta pregunta también está presente en las preocupaciones de Saviani, quien cuestiona sobre la formación del educador, los valores y objetivos de la educación por el sesgo del aumento del sentido común a la conciencia filosófica. Por lo tanto, ¿cómo organizar y sistematizar las relaciones entre educador y estudiante para crear las condiciones para el desarrollo humano? Los estudios realizados por Marx, cuando se basan en la psicología histórico-cultural y la pedagogía histórico-crítica, son una fuente interesante para la educación del educador (PADILHA; BARROS, 2019, p. 39-40).

Martins (2016, p. 13-14), presenta los principales elementos que sustentan las etapas del desarrollo humano a través del sesgo del materialismo histórico-dialéctico, basado en la psicología histórico-cultural y la pedagogía histórico-crítica. El autor se centra en la unidad teórico-metodológica entre la psicología histórico-cultural y la pedagogía histórico-crítica respecto a la comprensión histórico-cultural del desarrollo humano. Apoya la idea de que ambos se afirman en el papel de enseñar conceptos científicos en el incentivo del desarrollo humano. También muestra la relevancia de la organización de la educación escolar en la medida en que apunta a dicho desarrollo, a través de una escolarización que tenga la posibilidad de desempeñarse plenamente en la vida de todos los individuos y en todas las edades.

Sabiendo que el materialismo histórico-dialéctico es el fundamento metodológico propuesto por Martins (2016, p. 14), podemos decir que la psicología histórico-cultural y la pedagogía histórico-crítica muestran al hombre como un ser social, cuyo desarrollo está condicionado por la actividad que lo une a la naturaleza. Esto, en un principio, no asegura al hombre la conquista de lo que lo define como ser humano. Es por eso que lo que no está garantizado por la naturaleza debe ser producido históricamente por los hombres, incluidos los hombres mismos. Así, el proceso de obtención de comportamientos complejos, formados culturalmente, requiere la apropiación del legado objetivado por la práctica histórico-social. Además, los procesos de internalización se forman a partir del universo de las objetivaciones humanas, que están disponibles para cada individuo a través de la mediación de otros individuos, vale la pena decirlo, a través de procesos educativos.

Martins (2016, p. 17) presenta a continuación un análisis de la función del signo/palabra en la imagen psíquica de Vigotski, que fue desembocada en la investigación de la conversión de la palabra en un acto de pensamiento, es decir, la elaboración de la palabra en su significado. Vigotski definió el desarrollo del habla como un salto cualitativo decisivo en la humanización de la psique. Este proceso resulta de la intersección del pensamiento y el lenguaje, incluso si en sus orígenes tales funciones para el desarrollo son distintas e independientes. Así, la interiorización de los signos está en la intermediación entre la psicología histórico-cultural y la pedagogía histórico-crítica, ya que ambas determinan la socialización/transmisión del universo simbólico culturalmente formado en el corazón del panorama sobre el desarrollo humano.

La pedagogía histórico-crítica, al establecer la naturaleza, el objeto y los propósitos de la educación escolar, presenta las condiciones objetivas requeridas para el desarrollo de capacidades humanas más complejas, que se basa en el enraizamiento de funciones psíquicas superiores. Por lo tanto, el reconocimiento del papel de la educación escolar en el desarrollo de los individuos requiere el análisis de los contenidos transmitidos por dicha educación, que luego debería privilegiar la enseñanza del conocimiento históricamente sistematizado.⁵, es decir, el conocimiento clásico (MARTINS, 2016, p. 18).

⁵ “A natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica. Consequentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2011, p. 6).

Consideraciones finales

La escuela se afirma cada vez más como una institución que tiene la función de socializar el conocimiento sistematizado y no de transmitir el conocimiento fragmentado. La escuela contemporánea apunta al conocimiento en proceso, en constante elaboración y siempre llevado a cabo socialmente. Un conocimiento que, a pesar de su apertura y plasticidad, sigue siendo riguroso, sistemático y bien fundamentado; que puede superar la fragmentación, el espontaneísmo y la reflexión.

La escuela actual es el lugar del problema filosófico, científico, artístico y tecnológico, del conocimiento riguroso, metódico y sistematizado. De ahí la necesidad de que el educador, como intelectual orgánico, no sólo sea consciente de los contenidos científicos y filosóficos, sino sobre todo consciente de su importancia en la socialización del conocimiento que promueva la formación de estudiantes críticos, participativos y emancipados.

Así, la racionalidad fragmentada y especializada, que presenta conocimientos encerrados en sí mismos, ya no sirve a los propósitos actuales. Hoy sabemos que la rígida racionalidad de la modernidad no tuvo en cuenta la riqueza del entorno cultural, histórico y social de los individuos en la producción de conocimiento. Por lo tanto, tampoco logra desarrollar una educación emancipadora, ya que los procesos histórico-sociales son fundamentales para el pleno desarrollo de los seres humanos.

Entendemos que el proceso de desarrollo humano es inseparable del proceso histórico-cultural y social de enseñanza-aprendizaje. Asimismo, la elaboración de conceptos científicos y filosóficos debe desarrollarse de manera que trascienda (sin devaluar) el conocimiento cotidiano, es decir, para entender que el desarrollo humano se produce a través de la perspectiva dialéctica de la práctica social.

Pero todo este problema nos deja con inquietud y abre caminos para estudios posteriores: ¿cómo puede la educación contemporánea, basada en la pedagogía histórico-crítica, ser capaz de partir de la racionalidad fragmentada de la ciencia moderna, todavía profundamente arraigada en el núcleo de la educación escolar actual? ¿Cómo puede la escuela promover una obra que la caracteriza como totalmente liberadora y emancipadora?

REFERENCIAS

- RODRIGUES, João Paulo; SOUSA, Claudiney José de. A pedagogia histórico-crítica e o desenvolvimento emancipatório da subjetividade humana. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.3, p. 551-565, set./dez. 2006. Disponible en: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022006000300009. Acceso en: jun. 2021.
- GOERGEN, Pedro. O embate modernidade/pós-modernidade e seu impacto sobre a teoria e a prática educacionais. **EccoS**, São Paulo, n. 28, p. 149-169. maio/ago. 2012. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/715/71523339010.pdf>. Acceso en: jun. 2021.
- HABERMAS, Jürgen. Modernidade - um projeto inacabado. *In*: ARANTES, O. B. F.; ARANTES, P. E. **Um ponto cego no projeto moderno de Jürgen Habermas: arquitetura e dimensão estética depois das vanguardas**. São Paulo: Brasiliense, 1992.
- HABERMAS, Jürgen. **O discurso filosófico da modernidade**. Trad. Luiz Sérgio Repa e Rodnei Nascimento. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- HENRIQUE, Ana Lúcia Sarmiento. Era uma vez... A história de um grupo em busca do reino perdido. *In*: HENRIQUE, Ana Lúcia Sarmiento; SOUZA, Samir Cristino de (org.). **Transdisciplinaridade e complexidade: uma nova visão para a educação no século XXI**. Natal: Editora do CEFET-RN, 2005.
- JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago Editora Ltda., 1976.
- MARTINS, Lígia Márcia. Psicologia histórico-cultural, pedagogia histórico-crítica e desenvolvimento humano. *In*: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2016.
- MARTINS, Lígia Márcia. A constituição histórico-social da subjetividade humana: contribuições para a formação de professores. *In*: MILLER, Stela; BARBOSA, Maria Valéria; MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima (org.). **Educação e Humanização: as perspectivas da teoria histórico-cultural**. Jundiaí: Paco Editorial: 2014.
- MARX, Karl. **Manuscritos Econômico-Filosóficos**. Trad. Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo Editorial, 2008.
- PADILHA, Augusta; BARROS, Marta Silene Ferreira. Da formação humana ou do desenvolvimento do homem: de que desenvolvimento se trata? *In*: BARROS, Marta Silene Ferreira; PASCHOAL, Jaqueline Delgado; PADILHA, Augusta (org.). **Formação, ensino e emancipação humana: desafios da contemporaneidade para a educação escolar**. Curitiba: CRV, 2019.
- RODRIGUES, João Paulo; SOUSA, Claudiney José de. Crítica pós-moderna ao paradigma epistemológico da modernidade e suas implicações na educação: contribuições da

interdisciplinaridade. **Revista Dialectus**, ano 10, n. 22, p. 98-115, jun. 2021. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/dialectus/article/view/71235>. Acesso em: jun. 2021.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **A Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SOUSA, Juliane Gomes de; PINHO, Maria José de. Interdisciplinaridade e transdisciplinaridade como fundamentos na ação pedagógica: aproximações teórico-conceituais. **Revista Signos**, Lajeado, ano 38, n. 2, p. 93-110, 2017. Disponível em: <http://univates.br/revistas/index.php/signos/article/view/1606>. Acesso em: jun. 2021.

Como referenciar a este artigo

RODRIGUES, J. P.; SOUSA, C. J. La pedagogía histórico-crítica y el desarrollo emancipatorio de la subjetividad humana. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. esp. 1, p. 0674-0687, marzo 2022. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v17iesp.1.16321>

Enviado en: 24/11/2021

Revisões requeridas en: 19/02/2022

Aprobado en: 28/02/2022

Publicado en: 01/03/2022