

## Artículo de investigación

Cómo citar: Fajardo, John (2024). De regreso al Humanismo. La investigación educativa desde el arte, una mirada desde un docente no artista. *Polisemia*, 21 (38), 18-33. <http://doi.org/10.26620/uniminuto.polisemia.21.38.2024.18-33>

ISSN: 1900-4648

eISSN: 2590-8189

Editorial: Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO

Enviado: Enero 24 de 2024

Aceptado: Abril 26 de 2024

Publicado: Noviembre 20 de 2024

John Fajardo

# De regreso al humanismo: la investigación educativa basada en las artes vista desde la perspectiva de un docente no artista

## Back to humanism: arts-based educational research seen from the perspective of a non-artist teacher

## Regresso ao humanismo: investigação educacional baseada nas artes na perspetiva de um professor não artista

### Resumen

La sociedad contemporánea experimenta una de sus más profundas crisis, derivada de la violencia, la contaminación y destrucción de la naturaleza y las formas de vida que en el planeta habitan. Desde luego, la escuela no es ajena a la fuerte crisis y pareciera que estuviese detenida en el tiempo, mientras que el mundo avanza a pasos agigantados, tanto en tecnología como en dispositivos de comunicación y espacios de interacción. En algunos casos, cabría pensar que la han remplazado, que ya no tiene el dominio exclusivo del conocimiento, que solo se reduce a la reproducción de saberes, y que el maestro es ahora un simple mayordomo al servicio de un sistema en el cual brillan por su ausencia el posicionamiento crítico y la investigación. Es por ello que se requiere regresar al humanismo y poner de nuevo en el centro de los debates la necesidad de repensar la vida y de transformar las formas de acercarnos y relacionarnos entre nosotros y con el conocimiento, empezando por la escuela y las maneras como descubrimos nuevos posicionamientos teóricos desde otras orillas — diferentes a los tradicionales métodos científicistas—, en donde el arte y la

### John Fajardo

John Fajardo, egresado de la Universidad Pedagógica de Colombia. Actualmente es investigador en temas de ética, filosofía y humanismo.

Correo electrónico:  
jffajardov@upn.edu.co



investigación basada en las artes (IBA) también aportan a la construcción del saber, más allá del dominio de una técnica.

**Palabras clave:** humanismo, escuela, investigación basada en las artes, arte

## Abstract

Contemporary society is experiencing one of its deepest crises derived from violence, pollution and destruction of nature and the forms of life that inhabit the planet, of course the school is no stranger to the strong crisis and it seems that this is found stopped in time, while the world advances by leaps and bounds, both in technology and in communication devices and spaces for interaction, in some cases it seems that it has been replaced and no longer has the exclusive domain of knowledge and is only reduced to the reproduction of knowledge, The teacher is a simple butler at the service of a system where critical positioning and research are conspicuous by their absence, which is why it is necessary to return to humanism and put back at the center of the debates, the need to rethink life and transform the ways in which we approach and relate to each other and to knowledge, starting with the school and the ways in which we discover new theoretical positions from other shores, different from the traditional scientific methods, where art and arts-based research (ABR) also contribute to the construction of knowledge, beyond the mastery of a technique.

**Keywords:** humanism, school, research, arts-based research

## Resumo

A sociedade contemporânea vive uma de suas mais profundas crises derivadas da violência, da poluição e da destruição da natureza e das formas de vida que habitam o planeta, é claro que a escola não está alheia a essa grave crise e parece que ficou parada no tempo, enquanto o mundo avança a passos largos, tanto em tecnologia como em dispositivos de comunicação e espaços de interação, em alguns casos parece que foi substituída e já não tem o domínio exclusivo do conhecimento e se reduz apenas à reprodução do conhecimento, O professor é um mero mordomo a serviço de um sistema no qual o posicionamento crítico e a pesquisa se destacam por sua ausência, razão pela qual é necessário retornar ao humanismo e colocar novamente no centro dos debates a necessidade de repensar a vida e transformar as maneiras pelas quais nos aproximamos e nos relacionamos uns com os outros e com o conhecimento, começando pela escola e pelas formas como descobrimos novas posições teóricas de outras margens, diferentes dos métodos científicos tradicionais, onde a arte e a investigação baseada nas artes (IBA) também contribuem para a construção do conhecimento, além do domínio de uma técnica.

**Palavras-chave:** humanismo, escola, investigação baseada nas artes, arte



## Introducción

*Nos hallamos en una situación en la que, de modo constante, se nos incentiva y predispone a actuar de manera egocéntrica y materialista.*

(Bauman, 2013)

*Enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su propia producción o construcción.*

(Freire, 2015)

Desde mi rol como docente y a través de la experiencia, he cuestionado una y otra vez el significado y el valor de conceptos o categorías que se dan muchas veces por entendidas en el campo de la educación, pero en realidad continúan siendo difusas; por ejemplo: qué es la educación, qué es el niño, qué es el estudiante, qué es un profesor o qué es la escuela y cuál es su papel, etcétera. Son cuestionamientos ligados a intereses investigativos doctorales y reflexiones que, sumados al tiempo y a las acciones de mi quehacer, lejos de haberse resuelto, ahondan más en su vacío y su falta de respuesta en medio de un mundo en constante cambio y transformación.

Por ello, encuentro valioso, y sobre todo necesario, reconocer y reinterpretar estos conceptos a la luz de la reflexión y la crítica. Considero que es esta una tarea imperiosa, fundamental, ya que me es difícil concebir un docente acrítico y no propositivo, que no busque transformar y reevaluar su quehacer. Pensar y repensar la escuela, y desde luego la educación, es apuntarse a una labor importante, puesto que, en medio de múltiples adelantos tecnológicos, redes sociales y nuevas prácticas socioculturales que han llevado a percibir y experimentar la realidad de diversas maneras, parecería que en la escuela estos procesos se hubiesen detenido en el tiempo.

Desnudar el teatro de la escuela como un escenario de reproducción y validación de saberes disciplinares mecanizados en la rutina escolar forma parte de mis intereses investigativos; en particular, al reconocer que soy producto de estas dinámicas. Ante tal panorama, es preciso crear y materializar una revolución educativa, lo que María Acaso denominó *rEDuolution* (2013): «la necesidad de ejecutar un cambio real en aquellos lugares destinados a que la educación suceda [...] desplazar el (des)aprendizaje hasta el (a)prendizaje y crear alternativas a los modelos hegemónicos del ejercicio de la pedagogía» (p. 11); hacer un llamado para regresar al humanismo y a valorar la educación en el mundo contemporáneo, más allá de los discursos acartonados y las retóricas de pasillo.

En este escrito abordaré, en primer lugar, la importancia de regresar al humanismo como apuesta para enfrentar la crisis de la educación, rescatando los aportes de varios pensadores, entre ellos, los de Michel de Montaigne. Luego, profundizaré sobre la crisis de la educación en el mundo



contemporáneo, el impacto de las políticas neoliberales y la globalización que han llevado a la educación a su estado actual de desconexión con la realidad de los contextos y las necesidades de las comunidades. Y, por último, abordaré los aportes del arte en la escuela, dado su papel en la construcción de conocimiento y pensamiento crítico, que va más allá del área de la educación artística e influye también en otras áreas del conocimiento, aunque en la escuela y en la academia se le haya considerado solamente como instrumento de indagación, como estrategia didáctica para usar en el aula o como ornato en los planes curriculares.

A partir del rastreo y el análisis efectuados durante el proceso investigativo doctoral, encontré que en varias tesis elaboradas por estudiantes de diferentes niveles de formación se ha usado el arte como recurso para el logro de los objetivos de investigación; sin embargo, en la mayoría de estos trabajos, la obra artística se considera como forma de expresión que puede dar cuenta de procesos de subjetividad y de construcción de esta en determinado grupo poblacional, pero no forma parte del análisis y estudio de los datos que se obtienen. Es decir, se reduce a un simple instrumento de indagación y no se reconoce su aporte potencial.

Para el desarrollo de mi tesis, por el contrario, encontré en el arte un aliado para la investigación educativa. Como docente no artista, elegí la investigación basada en las artes (IBA) por ser esta una metodología relevante en la investigación cualitativa, pertinente en cuanto a las descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas, interacciones y comportamientos observables. La IBA posibilita el reconocimiento y la identificación de formas de interpretar y de expresar experiencias propias de los estudiantes en el marco del proyecto de investigación del doctorado sobre la construcción de cultura de paz en la escuela.

## Rescatar el humanismo en el siglo XXI

Hablar del humanismo como respuesta a la frivolidad del mundo actual implica, por una parte, remontarnos a varios siglos atrás, cuando el mundo de la Europa Occidental sintió, al igual que hoy, la necesidad de mirar de nuevo hacia el mundo clásico, a la Grecia de Aristóteles, Sócrates y Platón, al periodo de oro del mundo antiguo. Ante el embate del pensamiento dogmático de la Edad Media, el desarrollo de la ciencia y la inquietud por el conocimiento habían quedado rezagados, y cobraba importancia su renacer como vía de escape y cambio de ese mundo oscuro de la Europa medieval. Por otra parte, hablar de humanismo involucra varios aspectos y líneas de interpretación, así que para el desarrollo de este documento, considero necesario puntualizar desde donde abordaré el humanismo y su importancia para nuestros tiempos.

Para iniciar, es preciso señalar que la palabra *humanismo* puede entenderse desde tres diferentes concepciones: 1) como naturaleza misma del ser humano; 2) desde la mirada de la razón, la ética, la ciencia y la cultura, como



aquellos elementos que diferencian al hombre de las demás criaturas de la tierra; y 3) como la condición compasiva, benevolente y piadosa (Rodríguez Albarracín, 2008).

Desde luego, se requiere profundizar más sobre el sentido mismo de lo que denominamos humanismo para comprender la importancia de recuperar su sentido, la naturaleza de su filosofía y la apuesta educativa que haga frente a la crisis de la educación y de las civilizaciones del siglo XXI. En ese sentido, debemos remontarnos históricamente a los siglos XIV y XV, durante los cuales, con la recuperación de la cultura helenística y su literatura se sentaron las bases que fundamentaron el humanismo en Europa. Barth Jaspers, en su libro *Hacia un nuevo humanismo* (1957) describe como el humanismo en sus inicios se fundamentó en el reconocimiento del valor de la literatura clásica, las lenguas clásicas y autores, principalmente la Romana y la Griega, sobre todo por contener en sus letras manifestaciones del arte, filosofía y virtudes del pensamiento Helenista, quienes se dedicaron a su estudio se le denominaba *Studia Humanitatis*, pero más allá del estudio riguroso de los textos clásicos, lo fundamental del humanismo es pensar al hombre en su búsqueda por la perfección, para ello necesita ser transformado y forjado, despojándolo de lo que le hace rudo e irracional (p. 11).

Por tanto, pensar el humanismo parte de considerar la naturaleza misma de lo humano, que pasa por uno de los fundamentos heredados de la cultura griega: la razón. El humanismo en sentido naturalista, según Michelet (1855, como se citó en Fraile, 1991, p. 24), es el tiempo en donde tiene lugar el descubrimiento del mundo y del hombre, apartado del enfoque cristiano sobre el hombre como imagen de Dios, en el que Dios es el centro de todo. El humanismo busca comprender la vida y al hombre en el sentido natural, pero sin abandonar del todo el pensamiento cristiano medieval, ya que este continuó ejerciendo influencia en varias expresiones del humanismo. Esta característica nos lleva a comprender que el humanismo no era en sí mismo un sistema homogéneo de creencias, sino un punto en el que varias posturas filosóficas alrededor de lo humano buscaron un norte para explicar al hombre y su existencia.

Martin Heidegger, filósofo alemán, expresa que la principal característica del humanismo se fundamenta en la necesidad del hombre de comprender su libertad y, con ello, hacerse dueño de su humanidad:

Si se entiende bajo el término general de humanismo el esfuerzo por que el hombre se torne libre para su humanidad y encuentre en ella su dignidad, en ese caso el humanismo variará en función del concepto que se tenga de «libertad» y «naturaleza» del hombre. (Heidegger, 2000, p. 4)

Desde esta perspectiva, es errado pensar que el discurso humanista se centra en una sola postura antropológica, puesto que encontraremos distintas formas de pensar y construir el humanismo que van cambiando con el pasar de los tiempos. Pero quiero detenerme solamente en los conceptos



de *libertad, razón y naturaleza*, desde los cuales se funda el humanismo en lo más sencillo de su construcción. A partir de estos tres fundamentos, cobra valor la educación en el humanismo.

En el Renacimiento, como lo señala Jorge Luis García Fabela (2023, p. 1), se instaura un nuevo pensamiento pedagógico basado en ideas y doctrinas de elevado sentido humanista que definen el carácter y el valor de la educación, de modo que esta adquiere las cualidades del liberalismo, el realismo y la integridad. Entre los representantes del humanismo que abordaron el tema de la educación están, por ejemplo, Tomás de Campanella, Francisco Rabelais, Juan Luis Vives, Juan Comenio, Erasmo de Rotterdam, Francisco Petrarca y Michel de Montaigne. Ellos veían en la educación humanista una manera para guiar a los estudiantes a la virtud y la nobleza. El aprendizaje basado en la observación, la búsqueda de la verdad por medio de la praxis, el desarrollo de la sensibilidad y la belleza desde el arte fueron algunas de las apuestas de los pensadores humanistas sobre la educación.

Ellos lideraron el cambio de mentalidad y fueron precursores de un tipo de educación grecolatina que nuevamente haría de Europa el centro del desarrollo del pensamiento y del espíritu renacentista, que implicaba una profunda ruptura de la influencia de la religión y del papado en las dinámicas sociales de Europa occidental. El hombre toma el lugar de Dios como centro de las discusiones y de las reflexiones intelectuales, y la pregunta por lo humano se encumbra como eje articulador del desarrollo de las ciencias.

En el humanismo renacentista, el *hombre* como concepto cobra valor, no como creación divina, sino como objeto de estudio, rescatando así los valores clásicos de la cultura grecolatina y materializando los principios de la contemplación de la naturaleza y de las leyes del universo. La educación como escenario de producción de conocimiento no fue ajena a estos cambios generados por el humanismo renacentista y apoyados en la naciente imprenta, que posibilitó que muchos de los textos clásicos llegaran a las escuelas, favoreciendo con ello la lectura y el estudio de disciplinas como la matemática, la astronomía y las ciencias naturales (Apud, 2007). La apuesta iba más allá de la reproducción de saberes, pues no se consideraba al estudiante un actor pasivo en el proceso de enseñanza/aprendizaje, sino que se pretendía animarlo a cultivar, a través de los sentidos y la voluntad, las facultades del razonamiento y el conocimiento construido de manera autónoma (García Fabela, 2023).

Uno de los pensadores que más aportó al campo de la educación en el Renacimiento, fue Michel de Montaigne, que cuestionó el papel de la educación en el medioevo. En sus ensayos, especialmente en el titulado *De la educación de los hijos* (Montaigne, 1997), desarrolló una visión sobre la educación, enfocada al arte de vivir bien, en donde la experiencia y el ejemplo cobran valor como método para construir el conocimiento, el cual debe ir más allá de la abstracción; es decir, lo que se plantea es invitar al niño al aprendizaje por descubrimiento y no por enseñanza directa de un maestro que lo instruya, de tal manera que en el acto de vivir y de

experimentar la vida irá construyendo el conocimiento y este, a su vez, lo relacionará con distintos escenarios, lo que le dará valor a ese aprendizaje y, de esta manera, será significativo.

De los planteamientos de Montaigne, uno de los más llamativos es acerca de la educación como una *dulzura severa*, con la cual se buscaba erradicar todo aquello que impidiera el esfuerzo; pero no con castigos que generaran temor, sino con trabajo y firmeza que hicieran de los niños hombres fuertes y educados. Para Montaigne, debía haber relación entre lo que se enseñaba y la vida real, encontrar aplicabilidad de lo que se aprendía y su uso en la cotidianidad del niño. Sobre todo, la enseñanza debía enfocarse en una educación integral, en la que el cuerpo y el alma se vieran transformados por el acto educativo (mente sana y cuerpo sano) y la formación fuera en la *virtud* y en los *valores*: «Que la virtud y la honradez resalten en sus palabras, y que estas vayan siempre encaminadas a la razón» (Montaigne, 1997). Asimismo, señala Montaigne, entre maestro y alumno debía darse un diálogo constante y una relación dialéctica: «es necesario que oiga a su educando hablar a su vez. Sócrates, y más tarde Arcesilao, hacían primeramente expresarse a sus discípulos, y luego hablaban ellos» (Montaigne, 1997, p. 71)

Cabe destacar que, para Montaigne, el maestro debe instruir al alumno en el principio de la reflexión y el análisis, aun de lo que se le ha enseñado, ya que puede caer preso de engaño y no buscará la respuesta a las dudas que le asaltan, lo que significa que solo será un aprendizaje significativo en el momento en que es consciente y su saber es aplicado y comprobado por su experiencia misma y se apropiará de ese conocimiento haciéndolo parte de sí mismo: «La verdad y la razón son patrimonio de todos, y ambas pertenecen por igual al que habló antes que al que habla después» (Montaigne, 1997, p. 73). Por lo tanto, la base del saber no está ni la repetición acrítica ni en la memorización, sino en la construcción racional de la verdad a través del tamiz de la experiencia y la reflexión como fundamento real del aprendizaje.

Es preciso comprender que el mundo es el mejor escenario para que el alumno aprenda: «Mi deseo es que el universo entero sea el libro de nuestro escolar» (Montaigne, 1997, p. 82), el campo en donde descubrirá los aprendizajes y las enseñanzas que necesitará para su vida, apelando siempre al juicio y al razonamiento como herramientas para el descubrimiento de la imperfección y la naturaleza.

Como vemos, el tipo de educación que propone Montaigne es bastante interesante, esencialmente por la idea humanista que contempla: una forma de enseñanza que no desconozca la naturaleza del estudiante; que promueva la curiosidad y la investigación, en lugar de la memorización y repetición irracional; que favorezca la contemplación del mundo y de la vida, descubierto por el mismo hombre al encontrarse él mismo en su relación con la naturaleza. Las academias en el Renacimiento eran el lugar donde profesores y alumnos podían desarrollar y compartir el conocimiento, no solo el científico, sino también el artístico y su filosofía (Efland, 2002). Así, lo contemplativo pasaba de ser un simple acto de observación y ocio;



retornó el principio de observar, contemplar y admirar, como elementos propios de «la buena vida», pues en ella se materializa el objetivo del desarrollo integral de la personalidad del estudiante (física, intelectual, estética y moralmente). La educación humanista enseñaba entonces a los estudiantes a apreciar la belleza de la literatura, de las ciencias, de la poesía, del teatro (Efland, 2002). No solo por su capacidad de atrapar a los públicos que las ven, las escuchan o las oyen; también porque en esas fuentes del conocimiento estaban ellos, su cultura, su identidad y sus deseos por descubrir un mundo del cual habían sido privados en esa era oscura que fue la Edad Media.

## ¿Qué pasó? La realidad contemporánea de la educación

Han pasado varios siglos desde que surgió del humanismo, durante los cuales el hombre ha experimentado un acelerado estilo de vida. Desde la Revolución Industrial, la vida se ha transformado de tal manera que hoy es posible pensar en la colonización de otros mundos, como Marte, o el descubrimiento de otros sistemas solares, como *Trappist-1*<sup>1</sup>. Los avances en medicina han sido impresionantes; por ejemplo, la creación de órganos artificiales que pueden llegar a reemplazar órganos enfermos en pacientes con deficiencias como la diabetes, hace soñar que en un corto plazo se podría erradicar también el cáncer o el sida. Hoy la tecnología se ha entronado en la vida de los seres humanos: los teléfonos móviles, los televisores con conexión a internet, las redes sociales, etcétera, son el pan de cada día de miles y miles de personas alrededor del mundo. Entonces, ¿qué pasó? ¿Somos hoy los seres humanos más humanos? ¿La educación occidentalizada ha contribuido al mejoramiento de la vida de los seres humanos?

Con tristeza, debo reconocer que a pesar de un sinfín de cambios y de «mejoras» en el entorno de la vida de los seres humanos, hoy las personas han caído presas del egocentrismo y el narcisismo. Desde esta perspectiva, de los postulados del proyecto de la modernidad han surgido varias violencias que operan sobre nuestra existencia y nos impiden vivir en armonía con nuestros sentires, intuiciones, pensamientos y sensaciones. Este impedimento no solo inhibe la relación con el propio ser, sino que también genera relaciones violentas en la interacción social. Varias de las violencias naturalizadas (psicológicas, simbólicas) manifiestas en el aula hacen de ella un espacio en donde estos comportamientos se afincan y acolitan su proliferación (Sarmiento-Bonilla, 2021). El sistema económico neoliberal ha logrado que las relaciones sociales y la educación sean determinadas por el acceso y dominio de los medios de producción, la globalización y la cultura del consumo, que han llevado al hombre a una total frivolidad y al desapego:

---

1 Nombre dado al sistema solar descubierto por la NASA a 40 años luz de la tierra, sobre el cual se plantea la posibilidad de que tenga las mismas características de nuestro sistema solar para que haya vida.

La cultura líquida moderna ya no siente que es una cultura de aprendizaje y acumulación, como las culturas registradas en los informes de historiadores y etnógrafos. A cambio, se nos aparece como una cultura del desapego, de la discontinuidad y del olvido. (Bauman, 2013, p. 35)

La sociedad actual se enmarca en el hiperconsumo y el hiperrealismo. Cada vez más, los jóvenes en las sociedades capitalistas han ido mutando de ser ciudadanos para convertirse en consumidores, no solo de productos, sino también de servicios, de ideologías e imaginarios muy cercanos al capitalismo y apoyados por la globalización de la cultura. En el libro *En el Enjambre*, Byung-Chul Han (2014) nos describe cómo el mundo de imágenes mediadas por lo digital ha logrado cambiar nuestras conductas, nuestra percepción del mundo y de la realidad. La imagen también hace presencia en la escuela, es más, la explota y la inserta en sus dinámicas; lo visual no es exclusivo del cine y la televisión, el capitalismo va más allá de lo descrito en su momento por Benjamin, cuando trajo al mundo académico la discusión sobre el papel del arte en la sociedad contemporánea, al señalar cómo la obra de arte mutaba gracias a las innovaciones tecnológicas derivadas de la fotografía y el cine (Benjamin, 2003). La pérdida del *aura* en el mundo actual significaba entonces ser despojado de ese *valor cultural* dado por las sociedades antiguas como documento histórico, como testificación de un pasado que era descrito o ilustrado mediante pinturas o monumentos, para abrir paso a la reproducción, la exhibición y el disfrute.

La vida se hace mercancía, como la obra de arte en la época de la reproductividad técnica. La estética del consumo se reproduce sin parar y la escuela solo se presenta como testigo silencioso de un mundo cada vez más alejado del lugar en donde se quedó la educación; las estructuras pedagógicas derivadas del imaginario moderno —la escuela, el estado y la familia— han perdido su poder y ahora son las empresas de entretenimiento —Disney, por ejemplo— las que fungen como educadoras.

En tal sentido, Enrique Javier Díez Gutiérrez (2009) describe al neoliberalismo como el «telón de fondo» de los ajustes de la política educativa a nivel mundial, que no solo se enfoca en limitar el recorte de asignación de recursos, la privatización, etcétera, sino que se basa principalmente en la reconfiguración del ideario educativo y de sus políticas pedagógicas.

La globalización y las políticas neoliberales han hecho mella en la educación y han transformado su razón de ser, abandonando el principio como derecho mismo de los seres humanos a disfrutar de ella, para convertirse en un servicio, una mercancía que se vende y se compra, con la frialdad más cínica que se pueda imaginar. La sociedad del conocimiento ha sido la base de la misión civilizadora de occidente, respaldada por la ciencia y la razón, las cuales han logrado encumbrar una forma de ver el mundo y sus fenómenos, desconociendo en muchos casos otras miradas e interpretaciones, lo que ha generado una homogeneidad interpretativa y, al mismo tiempo, una deshumanización del hombre que lo ha llevado abandonar uno de los pilares del humanismo: el de vivir bien. Es inevitable reconocer que estamos en una profunda crisis del humanismo y de la educación humanista:

La vida y el respeto por la misma han perdido valor; no porque ahora pensemos que la vida no es importante, sino porque hemos hecho de ella una mercancía, un objeto de explotación, desecho y cambio. El malestar de la conciencia moderna indica una falta de armonía del hombre con el mundo, consiste fundamentalmente en una falsa actitud mental que tergiversa el sentido de los valores y altera el orden natural de las cosas en cuanto a su importancia. (Ramos, 1997, p. 6)

El hombre es preso del desarrollo de la tecnología y esclavo de su creación. Hasta la más mínima expresión de sentimiento y sensibilidad es capturada por la fuerza del sistema capitalista. Todas las actividades de la vida están insertas en la dinámica del sistema mundial, y quienes quieran escapar de él corren el riesgo de quedar en el olvido o la invisibilización del mundo global; peor aún, puede que sea como ha sucedido con la escuela: sencillamente se van dejando morir y reemplazar por formas más efectivas de educación o de reproducción, como las redes sociales, las plataformas digitales, etcétera.

La educación hoy en día no responde a los ideales humanistas. Si en el siglo XIV o XV la lucha fue por romper el legado oscuro del medioevo mediante el uso de la razón y del descubrimiento del conocimiento, en el siglo XXI la lucha es por romper la mirada parcializada que asume que solo el conocimiento científico es relevante y funcional para la existencia humana, en una especie de dogmatismo científico occidental. que ha desconocido una multiplicidad de interpretaciones de la vida, o de inteligencias, lo que terminó por agudizar la desigualdad como resultado de estas políticas, junto a la segregación social y educativa de quienes no pueden acceder a educación de calidad, calidad que no es vista desde el desarrollo de habilidades de aprendizaje —no solo desde el pensamiento lógico matemático, sino desde la multiplicidad de inteligencias que hoy en día se tienen como referente—, porque en el mundo globalizado exige es el beneficio y la ganancia como fin último y la competencia como el camino trazado para el éxito.

La educación ya no es humanista, es competencia, es lucha, es canibalismo, es la materialización de la ley del más fuerte. La escuela aburre y el aprendizaje es memorístico, como en su momento lo señaló Estanislao Zuleta:

Pienso que el bachillerato es la cosa más vaga, confusa y profusa de la educación en el país. Es una ensalada extraordinaria, en la cual se pasa de la clase de geografía a la de geometría y de esta a la de leyenda o historia patria. Paradójicamente, el bachillerato es una educación al mismo tiempo muy elemental y muy especializada. Lo que se enseña en matemáticas o en geografía es, por una parte, muy elemental; tan elemental que cuando el estudiante termina sus estudios, ya no le sirve para nada práctico en la vida, ni en sus actividades educativas posteriores, cuando no suele ocurrir que olvide todo lo visto. (1985, p. 2)

Se ha perdido el legado de la educación humanista del Renacimiento, y por ello hoy se hace necesario emprender una campaña por el rescate del humanismo en la educación, de ese tipo de enseñanza que, antes que formar



competidores, formaba seres humanos, desde sus intereses; no reprimiendo sus pensamientos, sino motivándolos, produciendo sueños y anhelos de descubrir el mundo y la realidad.

El mayor de los retos que como pedagogos nos arroja el mundo de hoy en esta titánica misión de retornar a los valores humanistas, y que pone de manifiesto la necesidad de transformación del quehacer docente, es principalmente no asumir la absurda idea de la extrapolación de la escuela y de sus dinámicas del mundo contemporáneo. Por el contrario, radica en la posibilidad de establecer caminos de reflexión y análisis crítico de las nuevas condiciones sociales y culturales en que los jóvenes están inmersos, condiciones que están ligadas a la comprensión de las necesidades contextuales de los mismos jóvenes y sus entornos.

Es fundamental que las escuelas se puedan redefinir, no solo desde la concepción misma de la educación, sino también desde los planes de estudio y los programas académicos. Es preciso que retomen, por un lado, la discusión sobre la cultura, la diversidad y el multiculturalismo, sin dejar de lado la constante movilidad y las condiciones globales en permanente cambio, que piden a gritos otras maneras de educar y de formar, más allá de la concepción tradicional orientada a la alfabetización, y, por otro lado, los análisis y disertaciones sobre el poder de los medios y los aparatos culturales (Giroux, 1996).

Desde luego, la tarea no es fácil. Es importante asumir un papel trascendental como docentes, vinculando a estudiantes y padres de familia en esta misión de retornar el humanismo a nuestras aulas, de comprender, tal como en su momento lo hicieron Montaigne, Rotterdam o Petrarca, que el ser humano debe convertirse en el centro del aprendizaje, no para perseguir el banal sueño de la acumulación de conocimientos y de dinero, sino atendiendo a la idea de la felicidad, de simplemente ser feliz, vivir bien. Así, la educación debe enfocarse hacia el desarrollo de la curiosidad y el descubrimiento, el respeto por la vida y el entorno, el cuidado de la naturaleza y los seres que comparten en ella. Lo que se debe buscar es una formación integral, en la virtud y en los valores, no dados por el sistema económico o el consumismo global, sino por el sentido único y esencial de ser humanos.

## Descolonizar el saber, transformar la práctica pedagógica: la investigación educativa basada en artes

Los seres humanos tenemos la obligación de transformar nuestra realidad, de pensarnos y de mirar desde el tamiz del pensamiento crítico los eventos y sucesos que han marcado nuestra historia. Por ello, pensar en el papel de la educación y la escuela, que como institución moderna cumple la función de reproducir y construir saberes, no dejará de ser una obligación para los docentes; pero, al observar la realidad de nuestros pueblos latinoamericanos y en el marco mismo de la educación, una vez más, me pregunto: qué



planteamientos propios podemos gestar desde aquí mismo, de tal manera que no terminemos simplemente copiando o aplicando modelos foráneos sin ningún tipo de mediación con el contexto y sus necesidades.

Hacer de la educación una revolución debe ser la consigna. En tal sentido, María Acaso (2013) nos invita a pensar una escuela disruptiva, que le haga frente al hiperconsumo que el sistema económico dominante impulsa en nuestros niños, niñas y adolescentes, desde la investigación educativa con un sentido humanista, que vaya más allá de la escritura de tesis o monografías que reposan en bibliotecas de universidades, el uso del arte como entretenimiento para hacer manualidades o la memorización de datos, como las fechas o accidentes geográficos para las ciencias sociales, por ejemplo. Se requiere comprender que la educación humanista se basa en la expresión y el sentir del ser humano. Para los humanistas, la escuela debe permitir exclamar, sentir, vivir, palpar la realidad desde los sentidos de los estudiantes, no como desde una postura acrítica, como la que fomenta el sistema capitalista, sino desde la producción de conocimiento, manteniendo las ideas de progreso y trabajando desde la multiculturalidad y la mezcla creativa que de ella germina.

Es imperativo fortalecer no solo el papel de la educación en nuestros contextos desde superar la reproducción de saberes o conocimientos aceptados, sino la indagación y la constante pregunta respecto al por qué, el cómo y el qué de su existencia en el mundo contemporáneo. La investigación en educación debe superar el continuismo de los enfoques tradicionales heredados de otras disciplinas y apostar por otras formas de enunciación, como la investigación narrativa o la investigación basada en artes, por ejemplo.

René Rickenmann del Castillo, en su escrito *La cuestión de la investigación en educación artística* (2023), señala que desde los años 90 del siglo XX se vienen desarrollando diferentes dinámicas alrededor del estatuto epistemológico de los saberes artísticos, y que más allá de la instrumentalización de estos en diferentes metodologías de investigación, este se enfoca en situar el valor de las prácticas artísticas, la formación en artes y la educación artística en el centro de los debates sobre la investigación en educación. Es decir, la considera las artes dentro de la institucionalidad de la academia y de la escuela, más allá de lo relativo al uso y abuso de sus técnicas, y pasa por las reflexiones que desde ellas suscitan sobre los grandes problemas de la educación en el mundo contemporáneo. Desde luego, lo que se busca es la reivindicación de las formas de producción/creación artística desde la IBA (investigación basada en artes), de su aporte a la producción de conocimiento sobre la educación, sobre el mundo material y humano y los procesos de producción, debate y circulación de estos conocimientos (Rickenmann, 2023). Sin embargo, según mi criterio, lo que es más resaltante y marca la diferencia respecto a la necesidad de regresar al humanismo es la función social que aporta la IBA, pues es ese retorno a la función trascendental de la educación lo que posibilitará que lo humano sea más humano, y esto incluye rescatar la sensibilidad, la creación y la expresión de la vida que el arte posibilita, que llega a ser incluso subversiva



cuando se enfrenta a las desigualdades sociales del mundo actual a través de la denuncia que se plasma en sus obras.

«La investigación basada en artes era —y es— un intento de utilizar las formas de pensamiento y las formas de representación que proporcionan las artes como medio a través de las cuales el mundo puede ser comprendido mejor» (Barone & Eisner, 2012). Y por *comprender mejor* se entiende la posibilidad de identificar las dinámicas y las relaciones de poder que se tejen en el arte, los mecanismos de cohesión y las oportunidades de encontrar líneas de fuga. Comprender el mundo desde la IBA es encontrar otras formas de producir conocimiento y reflexiones más allá de la tradicional mirada del cientificismo occidental, apostarle al fundamento crítico del arte. Se trata de una forma de indagación autorreflexiva realizada por quienes participan (profesorado, alumnado, o directivas, por ejemplo) en las situaciones sociales (entre ellas, las educativas) para mejorar la racionalidad y la justicia de: a) sus propias prácticas sociales o educativas, b) su comprensión sobre las mismas y c) las situaciones e instituciones (aulas o escuelas, por ejemplo) en que estas prácticas se llevan a cabo (Kemmis, 1998).

La narración desde la producción artística sea plástica, visual, histriónica, musical o de cualquier tipo, expresa lenguajes otros, discursos desde el posicionamiento experiencial de cada participante. De nuevo, el humanismo cobra vida, mediante el intercambio de experiencias, reflexiones y valoraciones sobre los fenómenos de la vida que aportan conocimientos valiosos y, una vez más, ponen lo humano en el centro, desde diferentes lugares de enunciación de saberes. No se busca llegar a respuestas totalizantes, sino encontrar distintas maneras de abordar problemas y fenómenos que afectan a la sociedad (Marín-Viadel & Roldán, 2019).

Es en este momento cuando encuentro valor a los planteamientos del pensamiento decolonial, que sumado a la IBA como apuesta alternativa que tomó auge en los últimos 20 años, revalúa los aportes de la modernidad desde una perspectiva de la colonialidad y configura formas de pensar alternativas al enfoque eurocentrista. Ello significa detenernos y pensar cómo construir, desde estas latitudes, diálogos que interpreten el sistema mundo y las distintas formas de articulación con la esfera local. En esta tarea, es fundamental el arte, y la investigación basada en él debe contribuir para desvirtuar los discursos hegemónicos capitalistas/neoliberales y coloniales (Sarmiento-Bonilla, 2021) y no quedarse solamente en una sumatoria de técnicas y de materiales sin fin alguno, pues la educación se sustenta en la responsabilidad social que se tiene de denunciar y visibilizar los problemas que afectan a los jóvenes, desde la producción de otro tipo de representaciones, no solo verbales o escritas (Rickenman, 2023), que produzcan conocimiento y que permitan repensar y transformar las comunidades. En ese sentido, cobran importancia el docente y como la obra de arte; el primero, como productor cultural y activista social, y la segunda, como intervención que posibilita el cambio social y cultural, que más allá de ser un objeto estético, es la materialización de la *experiencia estética*, como la denomina Dewey (2008).



Esta *experiencia estética* constituye un aporte fundamental para el rescate del humanismo y, a la vez, permite romper con el instrumentalismo del arte en la investigación en educación: si el arte en el mundo contemporáneo tiene el poder de desnudar, reflexionar y transformar la realidad en la que estamos inmersos, como lo señalé líneas atrás, esto se logra gracias a que en el arte confluyen las emociones y los conocimientos que los humanos desarrollamos gracias a la percepción del mundo. La obra de arte es lenguaje no verbal, no escrito, que expresa la experiencia estética, resultado de una serie de eventos internos y externos del ser humano, en conexión con su realidad (Dewey, 2008). El arte dejó de ser habilidad y belleza. Ahora es crítica y significado; recopila los relatos y narraciones de niños, niñas, jóvenes, adolescentes y adultos; convierte en objeto sus experiencias, alejándose de la única explicación posible de los fenómenos sociales, culturales, económicos y políticos como se trata de hacer hoy.

Ahora bien, no se trata de echar al olvido los adelantos y desarrollos del pensamiento político y teórico europeo. Más bien se debe elaborar una crítica a la perspectiva de la modernidad que trae consigo colonialidad, ya que el pensamiento siempre se debe explicar tanto histórica como espacialmente desde Europa, lo que al fin de cuentas desconoce la alteridad. Así, la emancipación del sujeto será el discurso decolonial ante los embates del pensamiento moderno eurocentrista, junto a la propuesta de reinterpretación y organización del espacio, de los conceptos, de lo político y lo cultural de la experiencia social de los pueblos del Sur, y ello conducirá a la transmutación de las formas hegemónicas en su interior. En tal sentido, el quehacer pedagógico del docente pasa por lo político, pero también por lo creativo, en una especie de tejido que reconfigura redes de interpretación del mundo desde nuestras orillas, en donde el arte tiene un papel importante (Sarmiento-Bonilla, 2021).

Como vemos, el pensamiento decolonial plantea un desprendimiento epistemológico, un abandono de la episteme moderno-colonial, y como lo plantearía Boaventura Santos de Sousa —otro de los grandes exponentes del pensamiento decolonial— en su libro *La descolonización del saber: reinventar el poder* (2010). Es indispensable hacer frente a las formas de subjetivación producida por la diferencia imperial y colonial, pues todas estas representan movimientos que se desprenden de ellas y constituyen modos de subjetivación que se articulan allí donde la herida colonial sigue abierta. Y la escuela es uno de los espacios en donde se configuran formas de subjetivación que responden a ideales occidentales eurocéntricos modernos, en los cuales se busca mantener el *statu quo* hegemónico; pero, a la vez, sirve como escenario de combate y de visibilización de esas *otras formas* de enunciación, polifonías diversas sobre el mundo que rodea a la escuela y que pueden escapar de la hegemonía discursiva de Occidente.

Por ello, es fundamental deconstruir esa noción de escuela acrítica y mimética, para trasladar su valor a escenarios de discusión alternativos, con el fin de materializar realmente el ideal de una escuela como espacio de reflexión, de construcción de saberes en pro del progreso de los pueblos. Se trata, entonces, de impulsar el reconocimiento de otras formas de



saber y acercarse al conocimiento, no solo el avalado por una disciplina científica o método racional, sino de retornar y rescatar nuestros saberes otros, como los que construye el arte y que están presentes en las narrativas de culturas ancestrales, que mucho daño han recibido de una sociedad del conocimiento que desconoció sus saberes y respaldó solo aquellos gestados desde la tradición positivista y eurocéntrica del mundo moderno.

Llevar a cabo esta tarea requiere compromiso por parte de docentes y directivas, de la academia en general, y de otras personas que sueñan con la posibilidad de dar un giro de 180 grados al problema de la educación, para posibilitar el cambio y la transformación de nuestro mundo, de nuestras realidades locales y regionales. Solo así será posible pasar del mero intercambio cultural a un genuino reconocimiento cultural de los pueblos y de sus perspectivas de mundo, lo que al fin llevará a la descolonización. El debate continúa abierto y se suma al momento histórico: la posmodernidad en donde todos los absolutismos entran también en crisis, nuevos modelos aparecen en escena y el hombre continúa buscando la verdad, o las verdades, según su interés y vacíos.

## Referencias

- Acaso, M. (2013). *rEDUvolution: hacer la revolución en la educación*. Paidós.
- Apud, M. (2007, abril). La educación en el Renacimiento. *Historia de la Educación*. <http://marcoapud.blogspot.com.co/2007/04/la-educacion-en-el-renacimiento.html>
- Barone, T., y Eisner, E. (2012). *Arts based research*. Sage.
- Barth, Jaspers (1957), *Hacia un Nuevo Humanismo*, Madrid, España, Guadarrama
- Bauman, Z. (2013). *Sobre la educación en un mundo líquido: conversaciones con Ricardo Mazzeo*. Paidós.
- Benjamin, W. (2003). *La Obra de arte en la era de la reproductibilidad técnica*. Itaca.
- Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia*. Paidós.
- Díez Gutiérrez, E. J. (2009). *Globalización y educación crítica*. Desde Abajo.
- Efland, A. (2002). *Una Historia de la educación del arte: tendencias intelectuales y sociales en la enseñanza de las artes visuales*. Paidós.
- Fraile, G. (1991). *Historia de la filosofía III. Del humanismo a la Ilustración (siglos XV-XVIII)*. Biblioteca de Autores Cristianos.
- Freire, P. (2015). *Pedagogía de la autonomía*. Laboratorio Educativo.
- García Fabela, J. L. (2023, 10 de noviembre). *¿Qué es el paradigma humanista en la educación?* Red Informática de la Iglesia en América Latina. [https://www.riial.org/espacios/educom/educom\\_tall1ph.pdf](https://www.riial.org/espacios/educom/educom_tall1ph.pdf)



- Giroux, H. (1996). Educación posmoderna y generación juvenil. *Nueva Sociedad*, (146), 148-167.
- Han, B.-C. (2014). *En el enjambre*. Herder.
- Heidegger, M. (2000). *Carta sobre el humanismo*. Alianza.
- Kemmis, A. (1998). *El curriculum más allá de la teoría de la reproducción*. Morata.
- Marín-Viadel, R., y Roldán, J. (2019). A/r/tografía e Investigación Educativa en artes visuales en el panorama de las metodologías de investigación en educación artística. *Arte, Individuo y Sociedad*, 31(4), 881-895. <https://doi.org/10.5209/aris.63409>
- Montaigne, M. de. (1997). *De la educación de los hijos*. Fondo de Cultura Económica.
- Ramos, S. (1997). *Hacia un nuevo humanismo*. Fondo de Cultura Económica.
- Rickenmann, R. (2023). *La cuestión de la investigación en educación artística*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Rodríguez Alabarracín, E. (2008). ¿Qué es el humanismo? Problemática de la formación humanística. *Revista Colombiana de Humanidades*, (72), 89-104. <https://doi.org/10.15332/s0120-8454.2008.0072.06>
- Santos, B. de S. (2010). *La descolonización del saber: reinventar el poder*. Trilce.
- Sarmiento-Bonilla, M. F. (2021). *Teatralidades de(s)coloniales: entre la formación, la creación y la política en las calles de Abya Yala*. Politécnico Granacolombiano. <https://doi.org/10.15765/poli.v1i749.2293>
- Zuleta, E. (1985, junio). La educación, un campo de combate: entrevista con Hernán Suárez. En H. Suárez y A. Valencia (comps.), *Educación y Democracia: un campo de combate*. Fundación Estanislao Zuleta.