La rehumanización educativa como categoría crítica: subjetivación, resistencia y alteridad frente a la racionalidad neoliberal

Katia Alejandra Ruiz Herrera

Universidad Autónoma de Sinaloa (katiaruiz@uas.edu.mx)
https://orcid.org/0009-0009-7355-9650

Adriana Wong Gámez

Universidad Autónoma de Sinaloa (adrianawong@uas.edu.mx)
https://orcid.org/0009-0002-2345-8957

Nancy Wong Gámez

Universidad Autónoma de Sinaloa (nancywong@uas.edu.mx)
https://orcid.org/0009-0007-5439-8316

Recibido: 14/09/2026 / Aceptado: 16/10/2026 / Publicado: 20/11/2026

Para citar este artículo:

Ruiz Herrera, K. A., Wong Gámez, A., & Wong Gámez, N. (2026). La rehumanización educativa como categoría crítica: subjetivación, resistencia y alteridad frente a la racionalidad neoliberal. *Ixtli: Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación, 13*(26), 102-120. https://doi.org/10.63314/DROY9654

Resumen

La educación contemporánea enfrenta una tensión entre su finalidad formativa y la expansión de racionalidades que muestran tendencia a valorar a los sujetos desde criterios de rendimiento, competencia, productividad y optimización. Esta situación nos permite problematizar las formas de subjetivación que forman parte de las prácticas educativas y a su vez cuestionar sobre otras posibilidades de formación humana. El presente trabajo tiene como propósito analizar cuál es el sentido en el que la rehumanización educativa puede comprenderse como una práctica de resistencia frente a los procesos de subjetivación que se asocian con la racionalidad neoliberal y para ello se establece un diálogo entre filósofos como Michel Foucault, Paulo Freire, Emmanuel Lévinas y Josep Maria Esquirol en torno a la subjetivación, la humanización, la alteridad, el cuidado y la resistencia. A partir de este diálogo, se propone la comprensión de la rehumanización educativa como una categoría crítica que nos permite cuestionar las formas en las que la educación puede reducir la experiencia humana al rendimiento, la utilidad y la competencia, además de abrir las posibilidades de relación consigo mismo, con los otros y con el mundo. La propuesta articula cinco dimensiones: ética, relacional, política, formativa y existencial, mismas que son

CC BY NC SA

entendidas no como un modelo cerrado, sino como criterios filosóficos para cuestionar las prácticas educativas contemporáneas. Se concluye que rehumanizar no implica regresar a una humanidad perdida ni tampoco incorporar una nueva metodología sino realizar una revisión crítica de las condiciones históricas que configuran las formas de ser del sujeto en la educación y sostener las posibilidades de resistencia, cuidado, alteridad y construcción de sentido de forma compartida.

Palabras clave: rehumanización educativa, subjetivación, racionalidad neoliberal, resistencia, alteridad

A reumanização educativa como categoria crítica: subjetivação, resistência e alteridade frente à racionalidade neoliberal

Resumo

A educação contemporânea enfrenta uma tensão entre sua finalidade formativa e a expansão de racionalidades que tendem a valorizar os sujeitos com base em critérios de desempenho, competência, produtividade e otimização. Essa situação nos permite problematizar as formas de subjetivação que integram as práticas educativas e, ao mesmo tempo, questionar outras possibilidades de formação humana. O presente trabalho tem como objetivo analisar em que sentido a reumanização educativa pode ser compreendida como uma prática de resistência frente aos processos de subjetivação associados à racionalidade neoliberal; para tanto, estabelece-se um diálogo entre filósofos como Michel Foucault, Paulo Freire, Emmanuel Lévinas e Josep Maria Esquirol em torno da subjetivação, da humanização, da alteridade, do cuidado e da resistência. A partir desse diálogo, propõe-se compreender a reumanização educativa como uma categoria crítica que nos permite questionar as formas pelas quais a educação pode reduzir a experiência humana ao desempenho, à utilidade e à competência, além de abrir possibilidades de relação consigo mesmo, com os outros e com o mundo. A proposta articula cinco dimensões — ética, relacional, política, formativa e existencial —, entendidas não como um modelo fechado, mas como critérios filosóficos para questionar as práticas educativas contemporâneas. Conclui-se que reumanizar não implica retornar a uma humanidade perdida nem incorporar uma nova metodologia, mas sim realizar uma revisão crítica das condições históricas que configuram as formas de ser do sujeito na educação e sustentar as possibilidades de resistência, cuidado, alteridade e construção de sentido de forma compartilhada.

Palavras-chave: reumanização educativa, subjetivação, racionalidade neoliberal, resistência, alteridade

Educational rehumanization as a critical category: subjetivation, resistance, and otherness in the face of neoliberal rationality

Abstract

Contemporary education faces a tension between its formative purpose and the spread of rationalities that tend to evaluate individuals based on criteria of performance, competence, productivity, and optimization. This situation allows us to problematize the forms of subjectivation inherent in educational practices and, in turn, to question other possibilities for human formation. This study aims to analyze how the rehumanization of education can be understood as a practice of resistance against the processes of subjectivation associated with neoliberal rationality; to this end, it establishes a dialogue among philosophers such as Michel Foucault, Paulo Freire, Emmanuel Lévinas, and Josep Maria Esquirol regarding subjectivation, humanization, alterity, care, and resistance. Based on this dialogue, the study proposes understanding the rehumanization of education as a critical category that enables us to question the ways in which education can reduce human experience to performance, utility, and competence, while also opening up possibilities for relating to oneself, to others, and to the world. The proposal articulates five dimensions—ethical, relational, political, formative, and existential—understood not as a closed model, but as philosophical criteria for

questioning contemporary educational practices. The conclusion is that rehumanization implies neither a return to a lost humanity nor the adoption of a new methodology, but rather a critical examination of the historical conditions that shape the subject's ways of being within education, alongside the upholding of possibilities for resistance, care, alterity, and the shared construction of meaning.

Keywords: *e*ducational rehumanization, subjectivation, neoliberal rationality, resistance, alterity

---

Introducción

Pensar la educación implica cuestionarse no solo sobre aquello que una sociedad considera valioso transmitir, sino también sobre el tipo de ser humano que aspira a formar, en este sentido, toda práctica educativa expresa, explícita o implícitamente, una determinada concepción del sujeto, de las relaciones que establece con los otros y del mundo que habita, por ello, las transformaciones contemporáneas de la educación no pueden comprenderse únicamente como cambios metodológicos, curriculares o incluso tecnológicos; implican también amplias modificaciones en las formas de entender qué significa educar.

En las últimas décadas, los discursos educativos han ido incorporando con creciente intensidad nociones asociadas con términos como la eficiencia, productividad, competencia, evaluación y rendimiento, estos son elementos que no representan un problema en sí mismos, la dificultad se presenta cuando dejan de constituirse como medios para la formación y comienzan a orientar predominantemente sus fines. En un escenario como este, el sujeto corre el riesgo de ser comprendido desde aquello que es capaz de producir, demostrar, acreditar y optimizar.

Desde la perspectiva de Michel Foucault (2007), el neoliberalismo puede comprenderse no solamente como una doctrina económica, sino como una racionalidad de gobierno que interviene en las formas mediante las cuales los sujetos se conducen a sí mismos, esto trasladado al ámbito educativo, permite cuestionar los procesos de subjetivación en los que los estudiantes y docentes pueden aprender a reconocerse fundamentalmente desde aspectos como el rendimiento, la competencia y la optimización permanente.

Surge entonces la pregunta que orienta el presente artículo: ¿en qué sentido la rehumanización de la educación puede ser comprendida como una práctica de resistencia frente a los procesos de subjetivación promovidos por la racionalidad neoliberal contemporánea?

Para dar respuesta a esta pregunta, se establece un diálogo entre Michel Foucault, Paulo Freire, Emmanuel Lévinas y Josep Maria Esquirol en torno a la subjetivación, la humanización, la alteridad, el cuidado y la resistencia, la intención no es equiparar sus perspectivas sino recuperar la productividad filosófica que surge de sus diferencias para pensar el problema de la formación humana.

La tesis que se sostiene es que la rehumanización educativa puede comprenderse como una práctica de resistencia ética frente a las formas de subjetivación asociadas con la racionalidad neoliberal, al recuperar la dignidad, la alteridad, la libertad, el cuidado y la construcción compartida de sentido como dimensiones constitutivas de la experiencia educativa.

Desde este enfoque, el propósito no es formular un modelo cerrado de educación rehumanizadora, sino construir una categoría crítica desde la que sea posible cuestionar las prácticas educativas contemporáneas y recuperar una pregunta fundamental para la filosofía de la educación: ¿qué formas de humanidad estamos haciendo posibles mediante aquello que llamamos educación?

La crisis de la formación humana en la educación contemporánea

Pensar la educación implica preguntarse por aquello que la sociedad considera valioso transmitir y, de una manera más profunda, por el tipo de ser humano que aspira a formar. Toda concepción educativa contiene, de manera explícita o implícita, una determinada idea sobre la humanidad, la sociedad e incluso sobre el futuro que avizora, por ello, las transformaciones que experimenta la educación no pueden reducirse a modificaciones curriculares, metodológicas o relacionadas con la innovación tecnológica, debido a que expresan también cambios en la manera en la que se comprende a la persona y a su vez en los fines que se le atribuyen a su formación.

Esta cuestión adquiere una particular relevancia en el contexto contemporáneo que se encuentra caracterizado por la expansión de racionalidades que muestran una tendencia hacia la valoración de la acción humana desde criterios que se vinculan con la eficiencia, la productividad, la competitividad y el rendimiento. La educación participa de estas transformaciones a través de discursos y prácticas que privilegian la adquisición y desarrollo de habilidades y destrezas denominadas competencias, así como la evaluación de resultados, la capacidad de adaptación a entornos diversos y la preparación para contextos laborales cambiantes. Ninguno de estos propósitos resulta en sí mismo, contrario a la educación, el problema surge cuando estos criterios dejan de constituir medios para la formación humana y comienzan a convertirse en sus fines predominantes.

Martha Nussbaum (2010) ha advertido sobre los riesgos de una educación subordinada exclusivamente a las exigencias del crecimiento económico. Desde su perspectiva, una formación centrada únicamente en la utilidad económica puede causar el debilitamiento de las capacidades indispensables para una vida en la que sea posible el ejercicio de la democracia, el pensamiento crítico, la imaginación y la capacidad de comprender la posición de otros seres humanos, por tanto, la educación, no puede reducirse a la preparación de sujetos económicamente productivos, pues su sentido también reside en posibilitar formas de vida que sean sustentadas en la dignidad, la participación y sobre todo, la responsabilidad hacia los demás.

La situación adquiere otra dimensión cuando lo correspondiente a la exigencia de rendimiento deja de presentarse únicamente como una imposición externa y se incorpora a la relación que el sujeto establece consigo mismo. Han (2012) ha descrito al sujeto contemporáneo como sujeto de rendimiento, sometido a una exigencia permanente de optimización. La presión ya no necesita adoptar de forma exclusiva a la figura de una prohibición: el individuo aprende a exigirse, evaluarse y mejorarse continuamente, al experimentar muchas veces esa exigencia como una decisión propia.

En el ámbito educativo, esta lógica puede ser expresada como la necesidad permanente de demostrar aprendizajes, desarrollar competencias, acreditar capacidades, construir perfiles competitivos y mantener una actualización constante. El estudiante y el docente pueden llegar a tener una relación consigo mismos bajo la lógica de un proyecto que debe ser optimizado permanentemente. La formación entonces corre el riesgo de convertirse en un proceso interminable de demostración del propio valor.

El problema filosófico que emerge no consiste en afirmar que la evaluación, las competencias o incluso la innovación sean necesariamente negativas, la cuestión es, qué determina lo que debe considerarse valioso y bajo qué criterios se emitirá un juicio sobre el éxito o fracaso de una experiencia educativa. Cuando el valor de la formación se establece de manera predominante a partir de aquello que puede medirse, compararse o hasta traducirse en resultados, dimensiones que son fundamentales como parte de la experiencia humana pueden quedar relegadas a un segundo plano.

Hablar de una crisis de la formación humana no significa afirmar que la educación haya dejado de formar personas, significa reconocer una tensión entre las distintas maneras de comprender lo que significa formar, por una parte, existe una racionalidad que privilegia la adaptación eficaz del individuo a las demandas sociales y económicas, por otra, permanece la exigencia de comprender la educación como experiencia de formación de sujetos con capacidad para pensar, decidir, relacionarse y además participar críticamente en el mundo.

Esta tensión brinda la oportunidad de introducir una cuestión que resulta fundamental: si las prácticas educativas contribuyen a configurar determinadas maneras de comprenderse a sí mismo y a su vez de relacionarse con los otros, ¿cómo se producen estas formas de subjetividad? No basta, por lo tanto, analizar los fines explícitos de la educación, es necesario examinar las prácticas mediante las que los sujetos son clasificados, evaluados, comparados y conducidos.

Es precisamente en este punto donde el pensamiento de Michel Foucault adquiere especial relevancia, su análisis del poder no se limita a identificar instituciones que son represivas o a estructuras externas de dominación, sino que nos permite comprender cómo determinadas prácticas y saberes llegan a participar en la constitución de los sujetos. Desde esta perspectiva, la educación puede ser pensada como un espacio en el que se producen determinadas maneras de ser del sujeto.

La pregunta por la formación humana se transforma así en una pregunta por los procesos de subjetivación que hacen posible determinadas concepciones de la educación. Esta

perspectiva nos permitirá analizar, en el siguiente apartado, cómo la racionalidad neoliberal configura sujetos que se encuentran orientados hacia el rendimiento, la competencia y la optimización, y también, por qué la rehumanización requiere algo más que incorporar nuevos contenidos humanísticos: exige cuestionar las formas de subjetivación que atraviesan las prácticas educativas.

Foucault: gobierno, subjetivación y racionalidad neoliberal

El análisis foucaultiano nos permite desplazar la mirada desde los fines declarados de la educación hacia las prácticas mediante las cuales son constituidos los sujetos, desde este enfoque, el sujeto no constituye simplemente el punto de partida de la experiencia educativa, sino que también es producido históricamente a través de relaciones entre poder, saber y formas de gobierno. La escuela, la universidad y otros espacios que se dedican a la formación, no solo transmiten conocimientos: clasifican, evalúan, comparan, orientan conductas y establecen determinadas formas de relación consigo mismo y con los otros.

Para Foucault (2006), el poder no debe comprenderse, exclusivamente, como una instancia que prohíbe, reprime o incluso, que impone desde una posición exterior, el poder opera como una manera de dirigir las conductas. Ahora, la gubernamentalidad nos permite analizar aquellas formas de poder que actúan sobre un campo de posibilidades de acción, orientando la manera en la que los individuos se conducen a sí mismos y dentro de este marco la educación adquiere relevancia porque constituye un espacio privilegiado en cuanto a la formación de comportamientos, expectativas y modos de relación con el propio sujeto.

Esta cuestión resulta particularmente fecunda para brindar comprensión ante el neoliberalismo. En *Nacimiento de la biopolítica*, Foucault (2007), realiza un análisis del neoliberalismo, no solo como una doctrina económica, sino como una racionalidad de gobierno que extiende la lógica económica hacia diferentes dimensiones de existencia, entonces, el individuo es considerado a partir de su propia capacidad para constituirse como capital, gestionar sus propios recursos, intervenir en sí mismo y asumir las consecuencias de la totalidad de sus decisiones. La noción de capital humano nos expresa esta transformación: conocimientos, competencias, experiencias y disposiciones que pueden ser concebidas como recursos susceptibles de inversión y valorización.

El sujeto aparece así como un empresario de sí mismo, su formación deja de ser únicamente un proceso mediante el que desarrolla capacidades para participar dentro de la vida social y puede convertirse en una inversión permanente y constante de su propio valor. En el ámbito educativo, aprender puede ser interpretado como el incremento del capital personal, obtener una certificación, mejorar la posición competitiva, y actualizar continuamente sus propias habilidades como una obligación para conservar su propia empleabilidad.

En este punto, no se trata de afirmar que toda forma de aprendizaje, evaluación o de desarrollo profesional responda necesariamente a una racionalidad neoliberal, el problema filosófico consiste en identificar cuándo y cómo determinadas prácticas educativas han comenzado a quedarse subordinadas a una particular concepción del sujeto, la cuestión,

entonces, no está en el hecho de que los individuos desarrollen capacidades o procuren mejorar sus condiciones de vida, sino en que la totalidad de la experiencia formativa pueda ser interpretada bajo el imperativo de una optimización individual.

La subjetivación neoliberal opera, entonces, no solamente mediante restricciones externas, sino a través de formas de relación consigo mismo. El individuo es capaz de aprender a evaluarse, comparar su desempeño, identificar sus déficits y establecer objetivos permanentes de mejora. La exigencia de rendimiento puede llegar a ser interiorizada hasta el punto de que quien gobierna y quien es gobernado, coinciden en el mismo sujeto. Esta característica, permite comprender por qué las formas contemporáneas de poder no requieren forzosamente una coerción visible y permanente.

Aplicado a la educación, el problema consiste en que estudiantes y docentes pueden aprender a reconocerse primordialmente como proyectos de rendimiento. El estudiante se convierte en responsable de construir y administrar su propia trayectoria, el docente, en cambio, es responsable de demostrar de forma permanente su productividad, actualización y eficacia. De esta manera, ciertas prácticas de corte institucional pueden participar en la producción de sujetos que interiorizan los criterios mediante los cuales son evaluados.

Aún así, esta lectura no implica considerar al sujeto como producto pasivo del poder, precisamente porque el poder se ejerce sobre los sujetos que son capaces de actuar, existe un campo de posibilidades dentro del cual pueden producirse desplazamientos y resistencias, desde esta perspectiva, las relaciones de poder no eliminan la capacidad de acción de los sujetos, sino que abren un campo en el que pueden producirse formas de resistencia (Foucault, 2006, 2007).

La importancia de esta posibilidad para la educación resulta decisiva, ya que si las prácticas educativas participan en la producción de subjetividades, también pueden constituir espacios donde esas formas de subjetivación sean interrogadas e incluso transformadas. La educación no se encuentra simplemente fuera del poder ni es posible imaginarse como un territorio completamente libre de sus relaciones, su potencial crítico consiste precisamente en la posibilidad de trabajar dentro de esas relaciones para ampliar las opciones de constitución del sujeto.

De este modo, Foucault permite formular el problema que orienta nuestra propuesta: ¿cómo generar experiencias educativas que no reduzcan al sujeto a las formas de valoración impuestas por una racionalidad de rendimiento? La propuesta no puede no puede limitarse a denunciar al neoliberalismo, sino que requiere de un razonamiento sobre qué otras formas de relación consigo mismo y con los otros pueden construirse dentro de la educación.

Aquí adquiere sentido la rehumanización, no como el regreso a una supuesta humanidad originaria, sino como una práctica crítica frente a aquellas formas de subjetivación que restringen la experiencia humana al rendimiento, la utilidad y la competencia. Para desarrollar esta propuesta, es necesario complementar el diagnóstico foucaultiano con una concepción positiva de la formación humana, en este punto, el pensamiento de Paulo Freire

permite recuperar la humanización como posibilidad histórica con respecto al diálogo, la praxis y la transformación.

De la humanización a la rehumanización: Paulo Freire

Paulo Freire permite avanzar desde el diagnóstico de las formas de subjetivación hacia una concepción de la educación como posibilidad de humanización, para el autor, educar no consiste en la adaptación del sujeto a una realidad que ha sido previamente establecida, sino en favorecer su capacidad de comprender de forma crítica el mundo y participar en su transformación. La educación posee, por ello, una dimensión política y ética inseparable de su dimensión formativa.

La humanización freiriana parte del reconocimiento del ser humano como un sujeto histórico e inacabado, esta condición de inacabamiento, abre la posibilidad ante la educación porque el sujeto no está completamente determinado, sino que es posible que aprenda, interprete su realidad y por tanto, que actúe sobre ella. La formación no consiste, entonces, en completar a un individuo conforme a un modelo predeterminado, sino en poder acompañarlo en procesos abiertos de constitución y de transformación.

Esta idea, nos permite establecer una diferencia importante con respecto a la racionalidad neoliberal, en ella, el inacabamiento puede convertirse en una exigencia permanente con respecto a la optimización: siempre existe una competencia a adquirir, un desempeño por mejorar o incluso una meta por alcanzar. En Freire, en cambio, el inacabamiento del sujeto se expresa como una posibilidad, el sujeto no está incompleto porque todavía no haya alcanzado un nivel suficiente de rendimiento, sino porque su existencia permanece abierta a la creación, al aprendizaje y, por supuesto, a la transformación.

El diálogo ocupa un lugar central dentro de esta concepción, ya que para Freire (2005), no constituye simplemente una técnica pedagógica, sino una condición de una educación que reconoce a quienes participan en ella como sujetos que son capaces de pronunciar su palabra y construir su propio conocimiento. El otro, deja de ser un destinatario pasivo de una intervención y se convierte en interlocutor, es aquí donde la relación educativa conserva diferencias entre responsabilidad y experiencia, pero deja de organizarse exclusivamente desde la lógica unilateral de quien sabe frente a quien debe aprender.

La praxis profundiza en esta concepción, en la que la educación humanizadora vincula la reflexión y la acción: comprender críticamente la realidad implica también asumir la posibilidad de transformarla, por ello, una educación humanizadora no puede limitarse a transmitir discursos sobre conceptos como libertad, dignidad o justicia, la educación debe crear condiciones para que los sujetos puedan ejercerlas en sus propias experiencias.

Estas aportaciones permiten establecer un diálogo fecundo con Foucault, aunque sin reducir ambos pensamientos a una misma perspectiva, Foucault permite la comprensión de cómo determinadas prácticas pueden producir sujetos y orientar sus conductas; Freire, en cambio, permite pensar la educación como una praxis mediante la que esos sujetos pueden

interpretar desde un sentido crítico, las condiciones que los constituyen y actuar sobre ellas. El primero aporta herramientas para problematizar la subjetivación; el segundo, para propiciar el pensamiento sobre la transformación.

Sin embargo, la humanización freiriana no puede simplemente sustituirse por la noción de rehumanización, ya que si así fuera, esta última sería una reformulación innecesaria. El prefijo "re-" adquiere sentido cuando se consideran las condiciones contemporáneas en las que se desarrolla la educación: no alude a retornar a una humanidad perdida o previa, sino a volver críticamente sobre aquello que hemos llegado a considerar normal cuando esas formas de normalidad reducen nuestra posibilidad de existencia y de relación.

Rehumanizar significa, en este sentido, volver a poner en cuestión las formas mediante las cuales los sujetos son definidos y conducidos, recuperar dimensiones de la experiencia humana que han quedado subordinadas a los criterios instrumentales, y poder reconstruir las condiciones educativas en las que el diálogo, la dignidad, la responsabilidad y la construcción compartida de sentido, puedan tener un valor que no dependa de su utilidad productiva.

La rehumanización no puede ser, por ello, una declaración de principios ni tampoco una técnica adicional a lo prevaleciente, una institución podría incorporar discursos con respecto a temas tales como el bienestar, la empatía o los valores y mantener intactas las prácticas basadas en competencia, comparación y rendimiento, ahora, rehumanizar exige interrogar la racionalidad que organiza esas prácticas y preguntarse qué tipo de sujeto producen.

Esta consideración conduce hacia una dimensión que el diálogo entre Foucault y Freire todavía no agota, si rehumanizar supone reconocer al sujeto con capacidad de diálogo y transformación, es necesario preguntarse también qué significa encontrarse con un otro que no puede ser completamente reducido a nuestras propias categorías. La educación puede reconocer al estudiante como sujeto y, sin embargo, continuar pretendiendo definir completamente quién es, qué es lo que necesita y qué debe llegar a ser.

Por ello, la rehumanización requiere una dimensión ética de la alteridad, no es suficiente con formar sujetos críticos y autónomos, se requiere de una transformación en la relación que establecemos con quienes participan de la experiencia educativa, esta cuestión conduce al pensamiento de Emmanuel Lévinas y a su radical afirmación de que la relación con el Otro antecede a cualquier intento de apropiarlo mediante el conocimiento.

Alteridad y responsabilidad: Lévinas

La filosofía de Emmanuel Lévinas nos permite radicalizar esta cuestión. Su pensamiento desplaza el punto de partida de la filosofía desde lo concerniente a la autonomía del sujeto hacia la relación con el Otro. La alteridad no constituye simplemente una característica que podemos atribuir a alguien después de conocerlo, expresa aquello que desborda nuestras categorías y cuestiona la suficiencia del yo. La relación ética comienza, en este sentido, antes

de cualquier intento de convertir al otro en objeto de conocimiento o intervención (Lévinas, 2002).

Esta perspectiva resulta especialmente significativa para la educación, el estudiante puede ser interpretado mediante diversos elementos, tales como diagnósticos, perfiles, evaluaciones, competencias y categorías institucionales, estos instrumentos pueden ser útiles para determinadas finalidades de corte pedagógico, pero existe el riesgo de que la representación construida por la institución termine sustituyendo a la persona. El sujeto aparece como aquello que puede medirse, compararse y administrarse.

Lévinas nos permite introducir un límite a esa pretensión de una comprensión total, el Otro, no coincide con la imagen que construimos de él, su singularidad excede cualquier categoría y, por ello, la relación educativa no puede agotarse en el conocimiento que se tiene sobre el estudiante. La responsabilidad aparece antes que la posibilidad de que sea reducido a una identidad determinada.

Desde esta perspectiva, rehumanizar implica reconocer que la dignidad del estudiante no depende del rendimiento que presente, no vale porque aprende de forma rápida, porque obtiene resultados satisfactorios, desarrolle determinadas competencias o porque cumpla con las expectativas institucionales. Esta afirmación adquiere especial relevancia en contextos educativos donde el sujeto puede ser reducido a indicadores de logro, a calificaciones o evidencias con relación a su productividad.

La ética de la alteridad introduce así una responsabilidad que no puede comprenderse únicamente como un intercambio, la relación educativa no consiste tan sólo en acompañar al otro solamente cuando responde adecuadamente a las expectativas establecidas. La responsabilidad también implica permanecer ante quienes fracasan, dudan, se equivocan o no se ajustan al modelo previsto.

Esto no significa que se deba eliminar la evaluación ni tampoco negar la responsabilidad del estudiante, significa impedir que esas dimensiones agoten la comprensión de la persona, debido a que el resultado de la evaluación puede informar sobre determinado aprendizaje, pero no necesariamente define quién es el sujeto a partir de ello, por tanto, rehumanizar implica preservar esa diferencia entre lo que una persona hace y aquello que una persona es.

Esta perspectiva permite complementar el análisis foucaultiano, ya que si determinadas racionalidades producen sujetos mediante categorías de rendimiento, evaluación y comparación, encontramos que la alteridad introduce aquello que no puede ser completamente absorbido por esas categorías. El otro no deja de estar inscrito en relaciones de poder, pero tampoco es posible reducirlo completamente a ellas.

De este modo, la rehumanización adquiere una dimensión simultáneamente crítica y ética, es crítica porque interroga las prácticas mediante las que los sujetos pueden ser definidos y gobernados y, es ética porque afirma que el otro no puede quedar completamente subordinado a esas prácticas, por lo que no se trata simplemente de "poner a la persona en el centro", sino de reconocer que ninguna categoría institucional puede agotar la singularidad de quien participa en la relación educativa.

Esta concepción también permite advertir la presencia de un riesgo: la rehumanización podría convertirse, ella misma, en una nueva tecnología educativa si transformara el cuidado, la empatía o la alteridad en indicadores destinados a medir el desempeño de docentes e instituciones, una educación podría intentar administrar a la humanidad mediante procedimientos que reprodujeran la misma lógica instrumental que pretende cuestionar.

Por ello, la rehumanización debe conservar una dimensión de apertura, no puede ser constituida en un modelo cerrado que determine de antemano la forma correcta de ser humano, sino que debe permanecer como una práctica crítica de revisión de nuestras maneras de relacionarnos con los otros.

La pregunta que surge entonces es, cómo puede esa ética de la alteridad encarnarse en la experiencia de la cotidianeidad. Si la rehumanización no es una técnica, ni tampoco un nuevo sistema de indicadores ¿qué formas de relación permiten sostenerla dentro de instituciones atravesadas por exigencias de rendimiento y productividad? Esta cuestión nos conduce hacia la noción de proximidad y cuidado, que nos permitirá pensar la resistencia no únicamente como una oposición a estructuras de poder, sino también como una construcción cotidiana de otras formas de relación.

Cuidado, proximidad y resistencia: la aportación de Josep Maria Esquirol

La alteridad levinasiana nos permite comprender que la relación educativa no puede tan solo reducirse a la transmisión de conocimientos ni a la administración de sujetos previamente definidos, sin embargo, permanece una cuestión: ¿cómo puede una responsabilidad ante el otro adquirir forma en la experiencia cotidiana? Esta pregunta resulta especialmente relevante porque la resistencia frente a las racionalidades que buscan reducir la educación al rendimiento, no ocurre únicamente mediante grandes transformaciones institucionales, también puede y llega a expresarse en la manera cotidiana de mirar, escuchar, acompañar y relacionarse con quienes participan en la experiencia educativa. En esta misma dirección, la noción de resistencia íntima desarrollada por Esquirol (2015), nos permite pensar formas cotidianas de resistencia vinculadas con aspectos como la proximidad, la atención y el cuidado.

Esta concepción resulta particularmente significativa para la educación debido a que si la racionalidad neoliberal tiende a convertir al sujeto en un proyecto de optimización permanente, la proximidad introduce una lógica diferente, la presencia ante el otro no se justifica por el beneficio que pueda producir ya que, escuchar, acompañar o atender a una persona, no adquiere su valor porque incremente inmediatamente su rendimiento. Su sentido se encuentra en la propia relación.

Desde esta perspectiva, el cuidado puede comprenderse como una forma de resistencia a la indiferencia, no se trata únicamente de una disposición afectiva ni de una competencia socioemocional que el docente tenga que incorporar a su repertorio profesional, el cuidado

implica reconocer que la existencia humana es vulnerable y dependiente de relaciones con los demás, allí donde una racionalidad de rendimiento tiende a presentar al individuo como autosuficiente y responsable de administrar su propio capital, el cuidado recuerda que nadie se encuentra constituido por completo al margen de los vínculos que sostienen su existencia.

Esta consideración nos permite establecer un nuevo vínculo con Lévinas, si la alteridad introduce una responsabilidad ante el otro, la proximidad, entonces, nos permite pensar cómo esa responsabilidad puede encarnarse en la vida cotidiana. La educación rehumanizadora no se realiza únicamente cuando se formulan grandes principios sobre dignidad y justicia, sino cuando la relación pedagógica existente, reconoce al otro como alguien cuya presencia exige atención.

La proximidad, sin embargo, no debe confundirse con familiaridad ni con la ausencia de límites, estar próximo al otro no necesariamente significa apropiarse de su experiencia, conocerlo por completo o eliminar las diferencias propias de la relación educativa, esto, significa sostener una disposición de atención que permite reconocer al otro sin convertirlo en una extensión de nuestras expectativas y en este sentido, la proximidad conserva la distancia necesaria para que la alteridad permanezca como alteridad.

Esta idea resulta especialmente pertinente frente a la aceleración característica de numerosos espacios educativos. La acumulación de contenidos, actividades, evaluaciones y procedimientos puede dificultar la posibilidad de detenerse ante aquello que ocurre en la relación, entonces, la educación corre el riesgo de convertirse en una sucesión de tareas que deben cumplirse, dejando poco espacio para la experiencia, la escucha y la elaboración de sentido.

La resistencia íntima que nos propone Esquirol (2015), nos permite pensar precisamente ese gesto de interrupción, en el que resistir no significa dejar de lado las responsabilidades educativas ni rechazar toda organización institucional, sino que brinda significado al hecho de preservar aquello que las lógicas de aceleración y rendimiento pueden desplazar, la conversación que no produce inmediatamente un resultado medible, la escucha que no es posible traducir en un indicador, el acompañamiento que no puede reducirse a una evidencia de desempeño.

Partiendo de este enfoque, la resistencia educativa puede ser pequeña en su escala y, sin embargo, significativa en sus efectos, si consideramos que un docente que escucha a un estudiante sin reducirlo inmediatamente a su calificación, alguien que permite una conversación que no estaba prevista, que es capaz de reconocer una dificultad sin convertirla automáticamente en déficit, o que incluso crea un espacio donde alguien puede expresar una experiencia sin ser inmediatamente evaluado, está generando una interrupción en la lógica de la pura funcionalidad.

Estas prácticas no deben ser idealizadas, un gesto individual de cuidado no transforma por sí mismo a las estructuras institucionales que producen determinadas formas de subjetivación. La rehumanización no puede descansar de forma exclusiva en la buena voluntad de docentes

individuales, si así fuera, terminaríamos trasladando nuevamente al individuo la responsabilidad de resolver problemas que tienen dimensiones institucionales y políticas.

La aportación de Esquirol, debe entenderse, por tanto, en otro sentido, su pensamiento permite reconocer que la resistencia también posee una dimensión cotidiana y relacional, por lo que no sustituye la transformación estructural, pero muestra que las estructuras se reproducen y se modifican también mediante las formas concretas de relación, la resistencia entonces, no siempre adopta la forma de una oposición explícita, puede consistir en sostener aquello que una racionalidad dominante tiende a tornar en algo invisible.

Aquí la rehumanización adquiere una nueva dimensión, después de Foucault, sabemos que las prácticas educativas participan en la producción de subjetividades, con Freire, es posible comprender que la formación puede constituir una praxis de humanización, en el caso de Lévinas, reconocemos que la relación con el otro introduce una responsabilidad que se sabe irreductible y finalmente con Esquirol podemos pensar que esa responsabilidad requiere de espacios a nivel cotidiano de proximidad, cuidado y atención.

La rehumanización, por lo tanto, no consiste solo en resistir ante aquello que deshumaniza, también tiene implicaciones como crear y sostener condiciones para otras formas de relación, su carácter de resistencia es inseparable de su dimensión afirmativa, frente a la competencia, propone la cooperación; frente a la indiferencia, la atención; frente a la reducción del sujeto a un proceso de rendimiento, el reconocimiento; frente a la aceleración permanente, la presencia; frente a la autosuficiencia, el cuidado y la responsabilidad compartida.

Estas oposiciones no deben interpretarse como una nueva lista de valores que deban ser incorporados al currículo, más bien, constituyen dimensiones de una determinada concepción de lo concerniente a la relación educativa, la pregunta no es solamente cuáles son los valores que una institución declara promover, sino qué formas de relación hace posibles mediante las prácticas cotidianas que propone.

De este modo, la resistencia rehumanizadora, se puede comprender como una práctica que interrumpe, aunque sea provisionalmente, la reducción del sujeto a simplemente su utilidad, no elimina las exigencias institucionales ni puede encontrar un sitio fuera de las relaciones de poder, sino que abre espacios dentro de ellas para que aparezcan nuevas posibilidades de existencia y de relación.

Esta idea nos permite regresar al problema inicial de este artículo: si la racionalidad neoliberal produce sujetos orientados a la optimización permanente, rehumanizar significa crear condiciones en las que el sujeto tenga la oportunidad de experimentar que su existencia no concluye en aquello que puede producir. Si la educación tiende a clasificar y realizar comparaciones, rehumanizar implica preservar los espacios en donde la singularidad no sea absorbida por la clasificación, ya que si la formación se entiende como una inversión individual, rehumanizar supone recuperar su dimensión relacional y también comunitaria.

Es precisamente en este punto donde los conceptos desarrollados hasta ahora pueden ser integrados en una propuesta propia en la que la rehumanización educativa pueda ser

entendida como una práctica de resistencia ética porque no se ve limitada a rechazar una racionalidad determinada, busca abrir otras posibilidades de constitución del propio sujeto y por tanto de su relación con los demás. Esta propuesta requiere, sin embargo, de algunas precisiones sobre cuáles son las dimensiones que permiten reconocerla como tal.

El siguiente apartado mostrará desarrollo de esta síntesis, en lugar de presentar de nuevo las aportaciones de cada uno de los autores, se brindarán argumentos con respecto a que el diálogo entre Foucault, Freire, Lévinas y Esquirol, permite construir la rehumanización educativa a partir de cinco dimensiones bien articuladas: ética, relacional, política, formativa y existencial, estas dimensiones no enuncian una lista cerrada de características, sino que muestran criterios filosóficos desde los que es posible interrogarse el sentido de las prácticas educativas contemporáneas.

Rehumanizar para resistir: hacia una categoría filosófico-pedagógica

El recorrido desarrollado hasta aquí nos permite sostener que la crisis de la formación humana no puede comprenderse únicamente como consecuencia de la incorporación de las nuevas tecnologías, metodologías o incluso mecanismos de evaluación, en un nivel más profundo se relaciona con las racionalidades que orientan la manera en la que los sujetos pueden ser comprendidos y formados. Foucault nos permite identificar los procesos de subjetivación asociados con formas contemporáneas de gobierno; Freire, nos ayuda en la comprensión de la educación como praxis de humanización; Lévinas, es quien nos facilita el reconocimiento de la alteridad y la responsabilidad como dimensiones constitutivas de la relación educativa; y finalmente, Esquirol, tiene su contribución en cuanto a pensar la resistencia desde la proximidad y el cuidado.

A partir de este diálogo, se propone la comprensión de la rehumanización educativa como una categoría filosófico-pedagógica que designa un proceso mediante el cual las prácticas educativas retornan de manera crítica sobre las formas de subjetivación que reducen a la experiencia humana a los criterios de rendimiento, utilidad y competencia, para abrir posibilidades de constitución del sujeto sustentadas en la libertad, la alteridad, el cuidado y la construcción compartida de sentido.

El prefijo *re-* resulta, en este caso, fundamental ya que no alude al retorno a una humanidad originaria ni tampoco supone que haya existido un momento en la historia en el que la educación hubiera alcanzado plenamente su carácter humano, sino que significa, volver críticamente sobre lo humano para interrogar las condiciones históricas que lo hacen posible o que lo restringen, por tanto, rehumanizar no es regresar, sino revisar y, a partir de ello, reconstruir.

Esta precisión nos permite diferenciar la rehumanización de una concepción genérica de la educación humanista, mientras esta puede referirse a una tradición pedagógica determinada, la rehumanización se propone aquí como una categoría crítica, desde la cual

sea posible la examinación de las condiciones en las que una práctica educativa favorece o restringe la constitución de sujetos libres, responsables y abiertos a la alteridad.

La categoría que se propone articula cinco dimensiones que están estrechamente relacionadas.

Dimensión ética

Rehumanizar comienza por reconocer al otro más allá de su rendimiento, desde Lévinas, ninguna calificación, diagnóstico, perfil, competencia o indicador agota lo que es una persona, por lo que el estudiante no coincide con su desempeño ni el docente con sus indicadores de productividad.

Esta dimensión cuestiona la equivalencia existente entre el valor personal y el rendimiento, ya que una educación puede exigir responsabilidad y esfuerzo sin convertir el éxito en una condición de reconocimiento. El resultado evaluativo puede brindar información sobre determinado aprendizaje, pero no define completamente al sujeto.

La pregunta ética que orienta esta dimensión es, entonces: ¿la práctica educativa reconoce al otro como alguien o lo convierte principalmente en algo que debe ser administrado?

Dimensión relacional

La rehumanización también es relacional porque toda formación ocurre en el vínculo con lo otros, en este sentido el diálogo freiriano nos permite comprender que quienes son partícipes de la experiencia educativa, no son únicamente receptores y transmisores de información, sino que son sujetos capaces de construir conocimiento y sentido.

Frente a la individualización propia de la racionalidad del rendimiento, esta dimensión recupera la interdependencia, la cooperación y la construcción compartida, así que aprender no significa tan solo incrementar las habilidades personales, sino participar en un mundo común.

Dimensión política

La rehumanización es también política porque las relaciones educativas están inscritas en las racionalidades que orientan conductas y producen determinadas formas de subjetividad, es aquí donde retomando a Foucault, es posible establecer que resistir no significa situarse fuera del poder, sino problematizar las formas en las que somos conducidos y ampliar las posibilidades de acción.

Por ello, una práctica educativa rehumanizadora cuestiona la naturalización de determinados criterios correspondientes al éxito y pregunta qué formas de sujeto producen, por lo que no necesariamente rechaza la evaluación, las competencias o la innovación, lo que hace es

interrogar su subordinación a una racionalidad en la que la persona termina siendo valorada fundamentalmente por su utilidad.

Dimensión formativa

La rehumanización también implica la recuperación de la formación como constitución abierta del sujeto. Frente a la optimización, que busca mejorar las capacidades con respecto a los criterios previamente establecidos, formar supone el desarrollo de la posibilidad de interpretar, decidir, relacionarse y construir sentido.

El sujeto educado, no es únicamente quien puede obtener mejores resultados, sino quien puede establecer una relación crítica consigo mismo, con lo que está aprendiendo, con los otros y por supuesto con el mundo. La formación, entonces, no consiste en fabricar sujetos conforme a un modelo que ha sido definido previamente, sino en ampliar las posibilidades de su existencia.

Dimensión existencial

Finalmente, es posible decir que rehumanizar implica la recuperación de la dimensión de sentido de la experiencia educativa, la proximidad y el cuidado desarrollados por Esquirol, nos permite reconocer que la educación también necesita de espacios para detenerse, poder escuchar, preguntar y elaborar aquello que se vive.

Ante esta aceleración y a la sucesión de tareas que deben cumplirse, la rehumanización preserva la posibilidad de que aprender constituya una verdadera experiencia significativa y con ello asumir que construir sentido no significa proporcionar respuestas definitivas, sino generar condiciones para que los sujetos puedan formular sus propias preguntas por sí mismos, los otros y en referencia al mundo que comparten.

Estas cinco dimensiones no constituyen una lista cerrada ni tampoco un modelo que pueda ser aplicado de forma mecánica, sino que su sentido aparece en su propia articulación: la dimensión ética impide reducir al sujeto a su utilidad; la relacional reconoce que la formación ocurre en la interacción con otros; la dimensión política nos permite cuestionar racionalidades que gobiernan las conductas; la formativa recupera el carácter abierto de la propia constitución del sujeto; y finalmente la existencial, devuelve a la educación la pregunta esencial por el sentido.

En consecuencia, proponemos entender la rehumanización educativa como una práctica ética, relacional, política, formativa y existencial mediante la cual, la educación interroga y resiste ante las formas de subjetivación que reducen al sujeto sólo a su rendimiento, utilidad o capacidad en cuanto a competencias, al tiempo que abre posibilidades para la constitución de manera libre y responsable de sí en relación con los otros y con el mundo.

Esta definición nos permite dar respuesta ante porqué hablamos de rehumanización y no simplemente de humanización. El concepto nombra a una tarea situada históricamente:

volver sobre aquellas dimensiones de la experiencia humana que determinadas racionalidades contemporáneas pueden subordinar a criterios de tipo instrumental, por lo que no se trata de recuperar, como ya se ha establecido, una humanidad perdida, sino de reconstruir las condiciones educativas de su posibilidad.

La rehumanización es, por ello necesariamente inacabada, no constituye un estado que una institución pueda alcanzar definitivamente ni un conjunto de indicadores mediante los cuales medir cuán "humana" puede ser una práctica. Si se transformara en una nueva tecnología de evaluación, reproduciría la lógica instrumental que se pretende cuestionar, ya que su fuerza reside en funcionar como un horizonte crítico desde la cual es posible interrogar qué sujetos estamos formando, qué relaciones estamos construyendo y qué formas de vida estamos haciendo posibles mediante la educación.

Desde esta perspectiva, rehumanizar, entonces, no va a significar simplemente "poner a la persona en el centro", va a significar la disputa del sentido de la educación y la recuperación de una pregunta que se considera fundamental: ¿qué formas de humanidad estamos haciendo posibles mediante aquello que llamamos educación?

Conclusiones

El recorrido realizado, nos permite sostener que la educación contemporánea se encuentra frente a una tensión que trasciende los problemas metodológicos, de currículo e incluso metodológicos. En un contexto desbordado por la racionalidad neoliberal con tendencia a valorar a los sujetos desde criterios de rendimiento, competencia, productividad y optimización, la formación puede quedar subordinada solamente por una lógica instrumental, entonces, el problema no reside en estos criterios por sí mismos, sino en la posibilidad de determinar aquello que se considera valioso en la experiencia educativa y las formas mediante las cuales los sujetos aprenden a comprenderse y relacionarse con los otros.

El diálogo entre Foucault, Freire, Lévinas y Esquirol nos permitió abordar esta problemática desde diferentes perspectivas pero a su vez articulables. Foucault posibilitó comprender los procesos de subjetivación y las posibilidades de resistencia; Freire nos permitió la recuperación de la educación como una praxis de humanización; Lévinas brindó la pauta para dar introducción a la alteridad y la responsabilidad; y Esquirol nos permitió pensar en la resistencia desde la proximidad, el cuidado y la atención a la experiencia cotidiana.

A partir de este diálogo nos fue posible la comprensión de la rehumanización educativa como una categoría filosófico-pedagógica y una práctica de resistencia ética, no se trata de regresar a una supuesta humanidad perdida, ni tampoco de incorporar un nuevo conjunto de metodologías o valores, sino de volver en un sentido crítico sobre las condiciones históricas que configuran las formas de ser del sujeto en la educación contemporánea, ya que rehumanizar implica cuestionar aquello que se presenta como algo natural o inevitable además de abrir la posibilidad para otras formas de relación consigo mismo, con los otros y con el mundo.

La propuesta se encuentra articulada en cinco dimensiones: ética, relacional, política, formativa y existencial, mismas que no constituyen un modelo cerrado ni una serie de indicadores para medir el grado o nivel de "humanidad" de una institución, sino criterios filosóficos desde los cuales se permita cuestionar a las prácticas educativas imperantes. La dimensión ética, nos impide reducir al sujeto a su rendimiento; la relacional, reconoce la centralidad del vínculo; la política permite problematizar las racionalidades que orientan a las conductas; la formativa recupera el carácter abierto con respecto a la forma en la que está constituido el sujeto; y la existencial nos devuelve la pregunta por el sentido en la educación.

La principal aportación de este trabajo consiste en proponer la rehumanización no como una simple respuesta metodológica a los problemas educativos contemporáneos, sino como una categoría de corte crítico para pensar las posibilidades de resistencia frente a determinadas formas de subjetivación. Su carácter inacabado, nos exige mantener abierta la pregunta con respecto a aquello que la educación produce en cada contexto histórico.

Finalmente, rehumanizar significa recuperar la educación como un espacio en el que no solo se desarrollen habilidades o que se acrediten aprendizajes, sino en el que a su vez sea posible decidir las formas de humanidad que puedan ser vividas y compartidas, en este sentido es necesario mantener abierta una pregunta fundamental: ¿qué formas de existencia, de relación y de mundo estamos haciendo posibles mediante aquello que llamamos educación?

Referencias

Esquirol, J. M. (2015). *La resistencia íntima: Ensayo de una filosofía de la proximidad.* Acantilado.

Foucault, M. (2006). *Seguridad, territorio, población: Curso en el Collège de France (1977-1978).* Fondo de Cultura Económica.

Foucault, M. (2007). *Nacimiento de la biopolítica: Curso en el Collège de France (1978-1979).* Fondo de Cultura Económica.

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

Han, B.-C. (2012). *La sociedad del cansancio.* Herder.

Lévinas, E. (2002). *Totalidad e infinito: Ensayo sobre la exterioridad.* Sígueme.

Nussbaum, M. C. (2010). *Sin fines de lucro: Por qué la democracia necesita de las humanidades.* Katz.

Katia Alejandra Ruiz Herrera

Doctora en Educación Humanista y profesora e investigadora de tiempo completo en la Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS). Su trabajo académico aborda la rehumanización educativa, la formación humana, las violencias y los derechos humanos, con interés en la dimensión ética de la educación y las problemáticas sociales contemporáneas.

Adriana Wong Gámez

Doctora en ciencias de la educación, profesora e investigadora de tiempo completo, titular C, en la Universidad Autónoma de Sinaloa. Su línea académica se inscribe en el campo de la educación y las ciencias sociales.

Nancy Wong Gámez

Doctora en ciencias de la educación, profesora e investigadora de tiempo completo, titular C, en la Universidad Autónoma de Sinaloa. Su línea académica se inscribe en el campo de la educación y las ciencias sociales.