UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA

Repensar el sentido humano en la escuela desde una mirada crítica

Estudio de caso del colegio La Inmaculada de Chía 2010

Javier Peña Rodríguez

Universidad Nacional de Colombia

Facultad de Ciencias Humanas, Departamento de Investigación en Educación

Bogotá, Colombia

2012

Repensar el sentido humano en la escuela desde una mirada crítica

Estudio de caso del colegio La Inmaculada de Chía 2010

Javier Peña Rodríguez

Trabajo presentado como requisito para optar por el título de Magister en Educación

Director

Dr. Gabriel Adolfo Restrepo Forero

Línea de Investigación en Ciencias Sociales

Universidad Nacional de Colombia

Facultad de Ciencias Humanas, Departamento de Investigación en Educación

Bogotá, Colombia

2012

Dedicatoria

A mi padre (q.e.p.d.) y en su nombre a todas aquellas maestras y maestros que día a día desaprenden, aprenden y enseñan a niñas, niños, jóvenes y padres de familia que el conocimiento es para salir de sí mismos a fin de aliviar el sufrimiento humano y de la naturaleza, que ponen todo de sí, lo que saben, hacen, tienen, sienten y pueden con generosidad sin esperar mayor recompensa que educar para construir un mundo con un sentido de vida más humano. A ellos que saben entregarse dedico este verso:

Unimos treinta radios y lo llamamos rueda, pero es en el vacío donde ésta adquiere su movimiento. Moldeamos una vasija de barro pero es el vacío el que nos permite darle forma. Habitamos una casa con puertas y ventanas, pero es el vacío el que nos permite habitarla. El vacío no es carencia, el vacío es sentido.

Tao Te King. Lao Tse

Agradecimientos

Un agradecimiento muy especial al Padre Arturo Silva Hurtado Delegado de Educación Católica de la Arquidiócesis de Bogotá y Presidente de CONACED Bogotá-Cundinamarca quien ha propuesto un horizonte para avanzar en la humanización de la escuela.

A la Obra Misionera de Jesús y María, especialmente al Colegio La Inmaculada de Chía en cabeza de su rectora Hermana Trinidad Lorenzo, a las Hermanas, maestras, maestros y estudiantes quienes me acogieron con apertura, generosidad y alegría para crecer mutuamente en humanidad, y de quienes aprendí y desaprendí continuamente para irme formando como docente investigador.

De corazón, agradezco a mí amada esposa e hija quienes supieron comprenderme en los momentos en que este trabajo demandó desplazar algunos encuentros en el hogar. Por último, agradezco al Doctor y maestro Gabriel Restrepo quien me orientó para descubrir el rostro humano de este proyecto y quien me enseñó a convertir el padecimiento en pasión.

Resumen

El sentido humano en la escuela se teje a partir de los modos de relación que se dan entre los miembros de la comunidad educativa. No obstante, esos modos de relación dependen del sentido que se le dé al conocimiento académico, las prácticas pedagógicas y la evaluación. Ahora bien, si el compromiso ético de la escuela se establece por el tipo de persona y sociedad que ayuda a formar con el proceso educativo, entonces es necesaria una mirada exploratoria, crítica y reflexiva de esos tres componentes en la escuela, pues de su comprensión, sentido y conjugación se deriva un ambiente escolar que humaniza o deshumaniza. Esa es la aventura intelectual de la comunidad docente de una escuela tradicional católica que de la mano de una propuesta de investigación-acción-participativa cuestiona y se deja cuestionar de manera permanente por el tipo de persona que está formando con su propuesta educativa, desde ahí se esboza una escuela alternativa que ayude a transformar el ser por medio del saber.

Palabras clave: sentido humano, saber dogmático, activismo, razón instrumental, ser humano fragmentado, paradigma de la escuela tradicional, proyecto educativo samaritano.

Abstract

The human sense in the school is woven from the relationship forms among the members of educational community. However, those relationship forms depend of the sense given to the academic knowledge, the pedagogic practices and the evaluation. Now then, if the ethical commitment of the school is established by the kind of person and society that help to train with the educational process, then it is necessary an exploratory, critic and reflexive look of those three components in the school, because of their understanding, meaning and conjugation result a school environment that humanizes or dehumanizes. That is intellectual adventure of the teaching community of a traditional catholic school that by the hand of proposal of investigation-action-participatory questions and is permanently questioned by the kind of person who is training with the educational proposal, from there outlines an alternative school that help to transform the being through the knowledge.

Keywords: human sense, dogmatic knowledge, activism, instrumental reason, fragmented human being, paradigm of traditional school, Samaritan educational project.

Contenido

Pág.

Resumen……IX

Lista de figuras …….....XIV

Introducción……1

1. Capítulo 1. Una escuela: múltiples sentidos……7

   1.1 La escuela del saber por el saber……9

   1.2 La escuela del hacer por el hacer ……19

   1.3 La escuela del saber hacer ……30

   1.4 La escuela sin responsabilidad ético-social……...41

   1.5 A manera de conclusión: la escuela del ser humano fragmentado…….……..48

2. Capítulo 2. Una mirada a una Escuela 'Tradicional'……..54

   2.1 El paradigma como antesala de la práctica educativa…….……..55

   2.2 El rostro del paradigma…….61

   2.3 El dogma como paradigma……70

   2.4 El ideal de ser humano como paradigma.…….80

   2.5 El modelo pedagógico de la 'Escuela Tradicional'……...90

      2.5.1 La imagen de conocimiento y la negación del sujeto…….90

      2.5.2 Avalancha de información y erosión del espíritu crítico……94

2.5.3 La planeación y el olvido del educando…….……96

2.5.4 El centro del proceso educativo: el contenido……..100

2.5.5 Pedagogía activa ¿El juego en función del contenido?.....106

2.5.6 La práctica pedagógica: el olvido de sí y de los educandos……..110

2.5.7 A manera de conclusión: un modelo que niega y fragmenta el ser humano 113

3. Capítulo 3. Hacia una escuela alternativa……120

3.1 El Proyecto Educativo Samaritano…….……122

3.2 El principio compasión-misericordia……..129

3.3 El sentido de las parábolas……...137

3.4 La espiritualidad del Buen Samaritano……...139

3.5 Humanizar con el conocimiento de las ciencias…….151

3.6 Saberes necesarios para humanizar la práctica pedagógica……165

3.7 Humanizar con la evaluación……...184

3.8 Síntesis: dos modos de ser y hacer escuela…….196

3.9 A manera de conclusión: vete y haz tú lo mismo……199

Conclusiones y Recomendaciones…...……...202

Anexo 1. Una radiografía de nuestro colegio…….…….208

Anexo 2. Carta a las maestras y maestros……...213

Anexo 3. Muestra de la agenda para una jornada pedagógica……217

Bibliografía…….222

Lista de figuras

Pág.

Figura 1. El proyecto Educativo Samaritano……..127

Figura 2. Hacia un ambiente escolar samaritano ……..150

Figura 3. Humanizar con el conocimiento de las ciencias naturales, humanas y sociales..151

Figura 4. Proceso de Acompañamiento pedagógico de Emaús……..…….. 166

Introducción

Qué camino debo seguir?

Depende a dónde quiera llegar, respondió el gato.

Me es absolutamente igual un sitio que otro, dijo Alicia.

Entonces también da lo mismo un camino que otro, respondió el gato.

Lewis Carrol.

Alicia en el País de las maravillas.

Toda oferta educativa es una oferta de sentido y la escuela es constructora y portadora de uno, de ahí que la intuición de Lewis Carrol refleje en gran medida la inquietud y preocupación que acompaña la realización y presentación de esta tesis: ¿Hacia dónde se orienta la educación? y de manera particular ¿Hacia dónde se está orientando el proceso educativo del colegio La Inmaculada de Chía?

Lo que se pretende con este escrito es explorar e interrogar a la escuela por su sentido humano a partir de tres componentes del PEI: el conocimiento académico, las prácticas de enseñanza-aprendizaje y la evaluación. Sentido humano que se construye en la escuela a través de los diversos modos de relación e interacción que se dan entre los miembros de la comunidad educativa. No obstante cabe señalar que estos modos de relación dependen en gran medida del sentido que se le dé al conocimiento académico, las prácticas pedagógicas y la evaluación, componentes que sin duda alguna contribuyen a generar un ambiente

escolar que humaniza o deshumaniza, es decir, que potencia y ayuda a ser más o en su defecto recorta las posibilidades de realización del ser humano.

Porque aunque nacemos siendo biológicamente hombres o mujeres la tarea de hacernos plenamente humanos es un proceso cultural, y en esa misión contribuye en gran medida la escuela. Pero, así como estamos expuestos a contagiarnos de humanidad, también podemos contagiarnos de inhumanidad, y la escuela no está exenta de ello, tal como lo percibe Fernando Savater (1991):

> *Lo más importante de todo esto me parece lo siguiente: que la humanización (es decir, lo que nos convierte en humanos, en lo que queremos ser) es un proceso recíproco (…) para que los demás puedan hacerme humano, tengo yo, que hacerles humanos a ellos; si para mí todos son como cosas o como bestias, yo no seré mejor que una cosa o una bestia tampoco (p.79).*

Por eso, conscientes de que no da lo mismo un camino que otro, el grupo de docentes religiosas, maestras y maestros de un colegio confesional femenino decide realizar una mirada exploratoria a nivel general en primaria y bachillerato tomando como pretexto las jornadas pedagógicas como un escenario propicio para la formación de docentes investigadores que socializan algunas de sus prácticas pedagógicas (Ver anexo 3. *Muestra de la agenda para una jornada pedagógica)*. De una u otra forma, lo que aquí se escribe no es ajeno a esta experiencia de diálogo, discusión, reflexión, lectura, auto-observación y proyección colectiva llevada a cabo entre un asesor externo (quien teje este escrito) y una comunidad docente que manifiesta su deseo de cambio y su aspiración en la formación integral de las estudiantes, hecho que reclama la confrontación del ideal propuesto en el Horizonte Institucional con algunas prácticas educativas para ver en qué medida éstas le hacen o no justicia.

Para tal propósito se adopta una metodología de investigación acción participativa, que parte de algunas visitas y observaciones por parte del asesor en momentos en que el Colegio se encuentra en su dinámica cotidiana. Posteriormente, se crea un instrumento

diagnóstico sobre los componentes anteriormente mencionados (ver anexo 1. *Una Radiografía de nuestro Colegio)* y se dispone un conversatorio por parejas de religiosas y docentes con las niñas en cada curso. Dicho conversatorio demandó una preparación previa a través de una carta enviada a las maestras y maestros (ver anexo 2) y la socialización del camino de Emaús como estrategia pedagógica de acompañamiento abordado en uno de los apartados del capítulo 3. Cabe señalar que la IAP como propuesta metodológica se ha llevado a cabo en tres fases:

1. **Escuchar-ver-contexto** correspondiente al diagnóstico de las situaciones que humanizan y/o deshumanizan en los componentes epistemológico, pedagógico y el ambiente escolar.

2. **Interpretar- fundamentar-textos** correspondiente a la confrontación de los contextos de situación con textos que amplían el horizonte de comprensión de las situaciones que humanizan y/o deshumanizan el proceso escolar en sus tres fundamentos, y

3. **Responder-actuar – pretexto** donde se plantean algunos criterios o líneas de acción como comunidad académica para ayudar a humanizar el proceso educativo escolar.

La triangulación permanente entre el contexto de algunas prácticas educativas, con los textos de fundamentación teórica y el pretexto de humanización es una alternativa comunitaria que puede ayudar a generar nuevo conocimiento de la realidad escolar del Colegio La Inmaculada. Por eso, y para facilitar su desarrollo se parte de algunas premisas fundamentales:

a) Todos los miembros de la comunidad educativa deben ser asumidos como interlocutores válidos.

b) Los contextos educativos deben ser leídos e interpretados críticamente de manera comunitaria como textos de enseñanza-aprendizaje.

c) El Proyecto Educativo Institucional se aborda como un texto que sirve como pretexto de enseñanza-aprendizaje que genera comunidad educativa académica. No como un ejercicio instrumental.

d) El PEI asume el conocimiento académico, las prácticas de enseñanza-aprendizaje y el ambiente escolar como MEDIACIONES que sirven a un sólo FIN: Ayudar a humanizar el proceso educativo escolar. Se trata de recobrar el rostro y la voz humana que habita y es habitado por el mundo escolar.

e) La comunidad educativa académica es capaz de construir saber, cultura y sentido de vida a partir una reflexión crítica, poniendo en tensión dialógica y dialéctica prácticas y concepciones en lo epistemológico, pedagógico y el ambiente escolar.

Ahora bien, si la escuela tiene el compromiso ético de aportar en la transformación de la sociedad se requiere primero dar una mirada reflexiva a las concepciones y lógicas que la acompañan, pues puede correr el riesgo de quedarse en lugares comunes que afirman que el centro del proceso educativo es la persona o que el propósito de la escuela es la formación integral mientras algunas de sus prácticas educativas van en contravía, en ese aspecto se centra el primer capítulo. Allí, se dan cita cuatro escuelas que contribuyen a la fragmentación del ser humano: la escuela del saber por el saber o escuela dogmática, la escuela del hacer por el hacer o escuela activista, la escuela del saber hacer o escuela de la razón instrumental y por último, la escuela del saber sin responsabilidad ético social que no se pregunta por los intereses a los cuales sirve el conocimiento.

En el segundo capítulo abordamos el horizonte humano que propone una Escuela Tradicional a partir de la comprensión sobre el concepto de paradigma, pues cada uno ve y comprende el mundo desde un lente cultural que lo configura. Este lente se reflexiona desde cinco acepciones: el paradigma como antesala de la práctica educativa, el rostro del paradigma, el paradigma como para-dogma, el ideal de ser humano como paradigma y por último, el modelo pedagógico de la ‘Escuela Tradicional’. Aquí también de diversas formas se fragua la fragmentación de lo humano, más cuando toda la escuela gira alrededor de un conocimiento estático, listo y compartimentado que regula las relaciones en la práctica pedagógica, la evaluación, el ambiente de aula y el ambiente escolar.

En el tercer capítulo, se esboza una escuela alternativa dinamizada por una 'espiritualidad samaritana' que propone por un lado, un sentido al conocimiento de las ciencias naturales, humanas y sociales, las prácticas pedagógicas y la evaluación para la formación de personas compasivas-solidarias sin indiferencia ante el sufrimiento humano y de la naturaleza y por otro, aporta en la integración de los saberes, los actores y los contextos. En esta escuela alternativa ha venido trabajando la Delegación de Educación de la Arquidiócesis de Bogotá por un espacio aproximado de diez años y fue la puerta de entrada que garantizó el vínculo entre el Colegio objeto de esta investigación y el asesor acompañante.

Ahora bien, para avanzar en ese horizonte de humanización se han propuesto como marco de referencia dos caminos: el camino de la parábola del Buen Samaritano Lucas 10, 25-37 y el camino de Emaús Lucas 24, 13-35, dos caminos con corazón que invitan a cambiar la mirada para repensar la responsabilidad ética que tiene la escuela, el conocimiento y el quehacer docente en la transformación de las realidades personales y sociales que generan condiciones de vida inhumana. Por último, se plantean algunas conclusiones y recomendaciones que pueden servir de referente para tomar decisiones personales y colectivas conforme al proceso de acompañamiento llevado a cabo por el asesor externo.

Con este trabajo se espera aportar una nueva mirada a las múltiples miradas que ya han repensado la escuela como la Escuela Pedagógica Experimental del maestro Dino Segura y su equipo investigador, la Escuela Nueva y sus aportes a la escuela tradicional en lo metodológico, la relación autoritaria y la responsabilidad política con sus diversos momentos y exponentes, y por supuesto el gran aporte de la escuela liberadora de Paulo Freire de quienes en gran medida se alimenta este escrito, el cual exige como compromiso ético por parte de quien investiga devolverlo a la comunidad docente que lo hizo posible para reflexionarlo, discutirlo y complementarlo, pues es allí donde adquiere validez y sentido. Parafraseando a Epicuro, vano es el conocimiento que no resuelve ningún problema humano.

1. Una escuela: múltiples sentidos

La reflexión en torno al para qué se educa o se enseña constituye el fundamento del proceso educativo. Sin una aproximación y reflexión mínima en torno a esa pregunta, todo el edificio escolar queda sin base. Es más "sin resolver esta pregunta no es posible pensar un currículo, un área o una asignatura. Sin dar respuesta a esta pregunta no es posible enseñar conscientemente. ¿Qué busco con la enseñanza? ¿Hacia dónde voy? ¿De qué manera puedo incidir en el aprendizaje o la formación de mis estudiantes?" (Zubiría, 1994, p.19).

Por lo tanto, no es suficiente responder al qué se enseña y aprende, cómo se enseña y cómo se aprende o a otro tipo de inquietudes en la construcción curricular: quiénes, dónde, qué referentes o perspectivas teóricas orientan mi práctica educativa, si desaparece del escenario escolar la pregunta sobre el horizonte o para qué de la escuela, cuya respuesta corresponde al compromiso ético de cualquier proceso formativo en la constitución de subjetividades, es decir, en la configuración de un tipo de persona que se desea ayudar a formar en la escuela.

Las tareas, jornadas pedagógicas, proyectos de área y de aula, planes de estudio, reuniones de padres de familia, comités de promoción y evaluación, direcciones de grupo, eventos culturales, deportivos y demás actividades que se generan o proponen, bien sea para desarrollar dentro o fuera de la escuela, encuentran su razón de ser sólo en la medida en que no pierden de vista el tipo de persona que pretenden formar con su propuesta educativa. Propuesta que de manera explícita o implícita es una oferta de sentido para el estudiante y la cual afecta su modo de ver, ser, saber, relacionarse, pensar, sentir, hacer y en definitiva vivir.

Pero el acto educativo como acto intencionado o consciente – la mayoría de las veces no tan consciente - también reclama un compromiso ético en la construcción y promoción de un tipo de sociedad, pues la escuela no se justifica en sí misma, sino en cuanto es capaz de ayudar a formar conciencias que desenmascaren y transformen las realidades sociales de hambre, miseria, explotación, injusticia, pobreza, violencia que vive nuestra sociedad, a la vez que sean capaces de encontrar y construir signos de esperanza. Es la sociedad con sus luces y sombras en las diferentes dimensiones de la cultura; política, económica, ética, religiosa, ecológica quien interroga y demanda una postura ética de la escuela.

Sin embargo, y a pesar de la importancia de este compromiso ético en la formación antropológica y social, la escuela avanza sin horizonte o bajo la sombra de horizontes que empobrecen su sentido humano. No obstante, hay que admitir que la escuela es un escenario cultural en el cual convergen múltiples sentidos que invitan a hacer un alto en el camino para repensar el horizonte que se propone al conocimiento[1] pues de su orientación depende en gran medida el tipo de ser humano y de sociedad que se configura en la escuela. Veamos entonces algunos de ellos.

[1] La expresión epistemología en este escrito se puede identificar como el uso recto o ético de la razón y el conocimiento en orden a la liberación y/o humanización de las condiciones o situaciones sociales que generan sufrimiento en el ser humano y en la naturaleza, conforme al planteamiento de Aristóteles que ubica la ética en el plano de la lógica y no en la metafísica (Parra, A 2005) bien sea por la imposición de la ideología tecnocrática, la hegemonía cultural, la dominación política, la explotación económica, la razón instrumental o la razón dogmática presentes en diferentes ámbitos de la sociedad, y que de una u otra forma impactan a la escuela. Entonces las preguntas fundamentales son ¿Para qué es el conocimiento? ¿A qué intereses sirve? ¿Y qué tipo de persona (docente-estudiante) escuela y sociedad ayuda a configurar cierta visión o concepción del conocimiento?

1.1. La escuela del saber por el saber

"La escuela enseña sin filosofía y ese es el mayor desastre de la educación. Se enseña geografía sin filosofía, biología sin filosofía, historia sin filosofía, filosofía sin filosofía".

Estanislao Zuleta

El saber por sí mismo no justifica, ni es una razón significativa para hacer obligatoria la escuela. El saber por el saber es una multiplicación que da como resultado el vacío. La ciencia por la ciencia, el inglés por el inglés, la matemática por la matemática, la física por la física, la religión por la religión, el español por el español, la lectura por la lectura, la escritura por la escritura, la contabilidad por la contabilidad, entre otros saberes, son valiosos en la medida en que abandonan la cárcel de los contenidos programáticos y trascienden al dejarse interrogar por las situaciones sociales.

Un saber que repliegue al ser humano sobre sí mismo constituye un sin sentido. los resultados, logros, notas, calificaciones, jerarquías, medallas, cuadros de honor, trofeos, reconocimientos constituyen la meta y finalidad de un 'estudiante excelente' que usa el saber para servirse a sí mismo, para hacer de él un monumento al ego, pero que olvida el sentido y responsabilidad social que demanda tanto el aprendizaje como el conocimiento. A partir de esta lógica se ayuda a formar personalidades cerradas e incomunicadas.

En la escuela del saber por el saber no es fácil constituir comunidad académica, pues la configuración del conocimiento organizado por disciplinas encierra a cada docente en su especialidad, a tal punto que el diálogo e intercambio de experiencias parece 'una pérdida de tiempo'. De tal modo, los reclamos, inquietudes, problemas, anotaciones, observaciones, reflexiones y discusiones en las reuniones giran alrededor del 'rendimiento académico' del educando con respecto al cumplimiento de sus deberes con determinada o determinadas asignaturas o en su defecto se centran en aspectos relacionados con comportamientos, actitudes o disposiciones dentro de la clase que de una u otra forma de manera arbitraria también afectan su rendimiento académico.

Pero poco o nada se reflexiona, cuestiona o debate sobre los orígenes, causas, efectos y problemas que entraña una visión curricular sustentada en disciplinas. Visión que fragmenta y atomiza no sólo el conocimiento, sino al estudiante, pues se le presenta y propone desde el mismo horario una visión recortada y yuxtapuesta de saberes que no dialogan entre sí (Vasco, 2001). Aún ni siquiera entre áreas más afines como biología, química o física. Por eso no es extraño escuchar "si yo voy a ser ingeniero para qué estudio música" o como contrapartida "para qué estudio química si a mí lo que me apasiona es la música".

Entonces, el saber mono-disciplinar corre el peligro de fragmentar al ser humano al presentar una visión totalizante del mundo apoyado tan sólo en una esquina de la disciplina. Imaginemos por un instante un escenario escolar que convoca doce o más asignaturas circulando por las aulas, durante ocho horas semanales, con maestras y maestros diferentes, cada uno con su historia, experiencias, carácter, pasiones, intereses, vacíos, miedos, necesidades, etcétera que por medio de su saber comunica y hace énfasis en uno u otro aspecto que considera relevante o esencial enseñar y aprender desde el campo de su disciplina pero que poco o nada tiene que ver con los intereses del estudiante o las realidades locales, nacionales o internacionales.

Ahora bien, en un conocimiento cerrado al mundo de la vida de nada sirve intensificar el horario de algunas asignaturas o disciplinas, el cambio de unas por otras, dejar las "más difíciles" en horas de la mañana y las lúdicas en la tarde, cambiar la disposición de los contenidos. Tampoco destinar una hora de 'acompañamiento' de tareas o prolongar la jornada escolar, si se desconoce que el problema de fondo es que el qué se enseña y cómo se enseña, no cuentan con un para qué ético que los oriente, que les dé su sentido.[2] Un horizonte que ponga el saber para la recreación del ser humano y de la transformación social para generar condiciones de vida más dignas, más humanas que busque el bienestar de todos y no de unos pocos.

[2] Algunos discursos sobre el para qué es la escuela se quedan en 'lugares comunes' bajo una mirada ingenua que los legitima en la práctica educativa. Desde ahí se puede afirmar que la escuela es para aprender, estudiar, ser alguien, servir para algo, ser útil a la sociedad. Puntos de vista de un para qué, que reclaman la mirada reflexiva y crítica sobre sí mismos no desde la teoría, sino desde las prácticas cotidianas de la escuela y de los intereses a los cuales sirve el conocimiento académico.

De ahí que coincidamos con la postura de Morín (2001) cuando afirma que "es muy diciente el hecho de que la educación, que es la que tiende a comunicar los conocimientos, permanezca ciega ante lo que es el conocimiento humano, sus disposiciones, sus imperfecciones, sus dificultades, sus tendencias tanto al error como a la ilusión y no se preocupe en absoluto por hacer conocer lo que es conocer". Postura que inmediatamente evoca algunas preguntas de la epistemología: ¿Qué es conocer? ¿Cómo conocemos? ¿Qué corrientes o formas de conocimiento han ido surgiendo a lo largo de la historia? ¿Qué relación se establece entre el sujeto cognoscente, el objeto de estudio y el contexto en la producción de un conocimiento? ¿De qué manera los intereses políticos y económicos condicionan la producción del conocimiento? ¿A qué intereses sirven dichos conocimientos? Y, si el conocimiento es una producción histórica–cultural qué saberes y conocimientos se requieren hoy en el Siglo XXI. Además, ¿de qué manera el conocimiento de los diferentes saberes aporta en el conocimiento de sí mismo y en la transformación social?

Puede parecer contradictorio o sonar absurdo, pero la escuela entre más llena de contenido más se vacía de sentido social y menos educa. Mientras la escuela no examine la naturaleza y sentido del conocimiento - eso, sí se reconoce a la escuela no como un depósito cultural sino como un interlocutor válido y crítico de la cultura imperante- no es posible pensar en formar personas para transformar la misma cultura escolar, la sociedad, la nación e incluso la visión que tiene el ser humano sobre sí mismo.

Algunos ejemplos, expuestos por Zuleta (2001) de un saber por saber con espíritu acumulativo, que transmite verdades eternas e infalibles, pero que es incapaz de comunicar nuevos sentidos, constituye el horizonte que se propone al saber histórico, geográfico y matemático. Veamos:

En historia

> *El estudiante tiene que aprender una cantidad de acontecimientos que son de detalle (…). Tal es el caso de las batallas, de las que estudia la ubicación de las tropas y sus generales, el ataque de los flancos, la ubicación y función de la retaguardia y la vanguardia, etc., con un grado tal de detalle que se necesitaría ser*

> *un especialista en historia y estrategia militar. En cambio, no se enseña qué fue lo que pasó desde el punto de vista histórico, que es lo que verdaderamente interesa a un estudiante de secundaria recién iniciado en el estudio de la historia de su país. (p.16).*

La acumulación de detalles, fechas, personajes y datos irrelevantes junto a la ausencia de un pensamiento complejo y crítico sobre las condiciones históricas, políticas, geográficas, económicas, y sociales impiden, en gran medida, comprender el sentido de los acontecimientos.

> *Poco se dice del tipo de sociedad de la época, cómo vivían los indios, los negros, los criollos, la nobleza; el tipo de tensiones y rivalidades que existían entre la nobleza terrateniente criolla y la corona española; los conflictos sociales entre las distintas clases y grupos"*
>
> *(…) Asuntos como las rivalidades entre Bolívar y Santander son detalles, pero los detalles de un gran drama histórico que define la suerte y destino de un pueblo. (p. 17)*

Las preguntas también brillan por su ausencia: ¿Cuál era el problema realmente? ¿Cuál era el sentido de las luchas de independencia? ¿Qué razones provocaron el hundimiento del Imperio Español frente a Napoleón? ¿Por qué muchas veces las lecturas de la historia se hacen desde los vencedores y no desde los vencidos? ¿Qué relación hay entre ciertas versiones de la historia, las luchas de poder y el discurso oficial? ¿Qué perspectivas hay para leer y comprender la historia?[3] ¿De qué forma el discurso oficial configura un tipo de sujeto político e histórico? ¿Por qué muchas veces cierta manera de enseñar y comprender la historia impide que nos constituyamos como sujetos históricos, es decir, protagonistas y no espectadores de la historia? ¿Por qué ciertas concepciones de la historia niegan a algunos actores sociales? Acaso, 'qué sentido puede tener la enseñanza de una

[3] Remito al lector, a otras preguntas relacionadas con la enseñanza de la Historia y de las ciencias naturales en el libro, Los modelos pedagógicos. En: *Tratado de pedagogía conceptual 1.* De Julián de Zubiría Samper. pp. 25-26.

historia dónde los vivos se reúnen en el aula para hablar de los muertos' sin que sus relatos replanteen o hagan repensar los acontecimientos venideros.

De igual modo ocurre en geografía. Datos inconexos y yuxtapuestos se dan citan para construir el sin sentido. "A un estudiante de bachillerato le enseñan los afluentes principales de los grandes ríos como el Magdalena, el Cauca, el Amazonas, etc. y si no los aprende puede llegar hasta perder el año." (Zuleta, 2001, p.17). Le siguen los listados con las capitales de los departamentos, las capitales de las principales ciudades del mundo, las regiones, los presidentes nacionales e internacionales organizados por períodos, bandera y país.

Pero no se enseña por ejemplo, las cosmovisiones y significados que se construyen e imprimen en el estilo y forma de vida cuando se proviene de una región montañosa, tropical o urbana. O, las relaciones que se establecen entre geografía e historia, entre espacio - tiempo. Y cómo lecturas diacrónicas, lineales, o circulares de la historia configuran un modo de ser, existir y estar en el mundo. Tampoco se enseña, ni estudia la forma en que el espacio geográfico y el momento histórico condicionan los modos de producción económica, social y cultural. O, por qué ciertos accidentes geográficos favorecen los intereses bélicos y armamentistas de algunos países.

Mucho menos se nos enseña a leernos, interpretarnos y comprendernos como seres histórico-geográficos, enraizados en una cultura, historia y geografía familiar, local, regional, nacional que constituye el soporte de nuestra identidad, de lo que fuimos, estamos siendo, pero también de la cual pueden emerger múltiples posibilidades de lo que podemos llegar a ser para nuestra transformación personal y social.

Así, crecemos sin biogeografía, sin raíces, sin contar nuestra historia. Nombramos próceres, santos, heroínas, batallas famosas, datos y uno que otro hecho histórico, mientras inconscientemente se eclipsa nuestra humanidad. Paradójicamente, afirmamos a otros, mientras progresivamente nos negamos a "decir y pronunciar nuestra propia palabra". Una palabra que brota de adentro, de la reflexión crítica y no como un acto mimético o reflejo de una voz ajena a nuestra comprensión. No obstante, puede acontecer que la ausencia de tales datos en nuestra memoria nos lleven a ser tildados de 'faltos de identidad',

'pertenencia' 'compromiso' o 'sentido patrio'. ¡Como si la hechura de un saber abstracto, lejano y dogmático, no nos hiciera sentir y vivir como extraños en casa!

El sentido de la enseñanza de la matemática no es más afortunado.

> *En la escuela a uno le enseñan que dos más dos son cuatro, que menos por menos da más; el alumno no entiende ni comprende por qué; él sólo sabe que si lo hace así, resulta y obtiene buenas calificaciones. Mientras uno no sepa por qué menos por menos da más, no hay una apropiación del proceso que conduce a dicho resultado, lo cual demuestra que también las matemáticas pueden ser un dogma, al igual que la religión o la historia sagrada. (Zuleta, 2001, p.19).*

Al contrario de lo que pueda pensarse -como lo señala Zuleta- la ciencia al igual que la religión puede convertirse en dogma. En efecto, así se configura la concepción de una matemática como producto acabado de verdades objetivas que hay que transmitir y no como una producción cultural sujeta a los cambios históricos-culturales.

En consecuencia, el conocimiento de la matemática deja de ser un proceso abierto, flexible, en continuo devenir que replantea la visión del mundo. Tampoco se considera como un campo de pensamiento desde el cual se puede leer, interpretar, representar, abordar, comprender y transformar la realidad. Por el contrario, se enseña como una secuencia lineal de procedimientos en los cuales se combinan una serie de variables para obtener un resultado, una verdad predeterminada. Al respecto Paul Ernest (1991) señala que "si es reconocido que la matemática es una construcción falible y social, entonces es un proceso de indagación y acercamiento al conocer, un campo de creación e invención expandiéndose continuamente, no un producto terminado."

Visión a la que es necesario agregar, que así como la matemática es un producto social también tiene un compromiso social. Así por ejemplo, a través de la matemática, como lo señala Alberto Parra (2008) podemos enseñar y aprender junto con los niños el valor del precio justo, o mostrar reflexionar y reconocer las desigualdades sociales por medio de la estadística, pero también cómo este conocimiento se puede prestar para justificar las brechas sociales que emplean el crecimiento económico como el único

indicador de progreso y desarrollo de un país mientras que la corrupción, el despilfarro, el desempleo, la desviación de los recursos públicos, la violencia e inseguridad aumentan.

Claro, no es fácil ver que la matemática o la estadística también engañan, así lo ejemplificó el profesor Daniel Bogoya al hacer alusión al promedio de comidas en una población. El ejemplo era el siguiente: de cinco personas, la primera come cinco veces al día, la segunda cuatro veces, la tercera otras cuatro, la cuarta una vez y la última una aguapanela – si a eso se le puede llamar comida- diremos que el promedio es tres, cifra que nos puede conducir a un optimismo ingenuo, a creer que en cuestión de alimentación estamos bien. Entonces, sobre la base del promedio se camufla la desnutrición de uno o más rostros que padecen hambre y quienes reducidos a la categoría de número pueden pasar desapercibidos. Las cifras al igual que las 'matemáticas son exactas', no mienten, así el otro: el desnutrido, el desempleado, el despojado de su tierra, el insuficiente -en la escuela- etcétera, desaparecen de la esfera social con sólo reducirlo a un número.

Retomando el sentido de la matemática, veamos un ejemplo de una concepción procedimental de ese saber, a partir de un caso de factorización para grado 8º [4], donde se desarrolla el tema del trinomio cuadrado perfecto:

> *Primero. Se repasa para recordar el concepto visto gracias a una relectura del libro, la revisión de los apuntes del cuaderno o tras el breve discurso del docente.*
>
> *Segundo. Se plantea la fórmula:* $a^2 + 2ab + b^2$
>
> *Tercero. El procedimiento que se deriva de la fórmula es el siguiente: el cuadrado del primero más dos veces el primero por el segundo, más el cuadrado del segundo.*
>
> *Cuarto. Ejemplo: descomponer* $4x^2 + 25y^2 - 20xy$*. Descomposición que requiere la aplicación de tres pasos:*

1. *Ordenar el trinomio:* $4x^2 - 20xy + 25y^2$
2. *Aplicar la fórmula:* $(2x-5y)(2x-5y) = (2x-5y)^2$

[4] Observación de clase Abril 16 de 2010.

3. *Confirmar la respuesta con el resultado que contiene el libro al final.*

En síntesis, la estructura general de esta clase es: concepto, fórmula, ejemplo, ejercicios y comprobación de la respuesta correcta de cada ejercicio de acuerdo con el texto escolar.

Desde está visión de la matemática la posibilidad de que el ser humano se asuma como sujeto cognoscente es imposible, pues lo que se pretende no es cuestionar y hacer avanzar la matemática sino reproducir los resultados de un saber totalmente listo - "ready made"- en palabras de Morin-, un saber prefabricado, mecánico e irreflexivo cuyo único objetivo es hacer coincidir el resultado, bien sea 'personal' o grupal, con aquel que el libro de texto plantea o con el que maestro trae.

Bajo esa perspectiva, no está de más preguntarnos: ¿Qué operaciones y procesos mentales requiere este tipo de saber? ¿Puede considerarse a este saber procedimental un saber? ¿Qué aporta en la construcción del pensamiento matemático? ¿Cómo puede dicha concepción de la matemática afectar la comprensión de la realidad personal y social? Y entonces, ¿Para qué es la matemática? ¿Cuál es la diferencia entre matemática y álgebra? ¿Cuál es la naturaleza de la matemática? ¿Quién o quiénes inventaron la factorización? ¿Pascal, Pitágoras, Hypatia y demás matemáticos qué problemas resolvieron en su momento y de qué situaciones partieron? ¿Qué preguntas se hicieron? ¿Qué incidencia tuvo y tiene el saber de estos y otros pensadores de la matemática en la sociedad contemporánea? ¿Qué sentido puede comunicar a las y los estudiantes este tipo de clases? ¿Qué implicaciones sociales tiene este tipo de saber? ¿Qué tipo de estudiante y docente ayuda a formar un saber de orden procedimental?

Y así sucesivamente, podríamos continuar interrogando no sólo el sentido del saber de la matemática sino de todas y cada una de las disciplinas, incluso de las áreas en la escuela: ¿Para qué son las ciencias naturales, las ciencias humanas y las ciencias sociales? ¿Cuál es el horizonte que justifica su presencia en el currículo, más allá de pretextos legales, pruebas nacionales, internacionales o resultados? ¿Tienen estos saberes una responsabilidad ética para ayudar a construir una visión más humana de la naturaleza, la cultura y la sociedad?

Llegados a este punto, también se pueden aventurar otros cuestionamientos sobre los alcances, limitaciones e impactos en la escuela cuando ésta se organiza sobre la base de un currículo por disciplinas centrado en contenidos de cara a la finalidad de una educación que busca la formación integral[5]. ¿Puede un currículo centrado en contenidos favorecer el crecimiento integral tanto del docente como del estudiante? ¿Será que se está comprendiendo la formación integral como una suma actividades disciplinares en la cual cada una se justifica por un día: día de la ciencia, día de los derechos humanos, día de la tierra, día del Idioma, etcétera? ¿De qué manera contenidos y problemas sociales se articulan? ¿De qué manera las actividades propuestas y las temáticas desarrolladas en clase hacen caminos paralelos?

Pero, volvamos a esta escuela del dogma, y demos una sencilla mirada a la clase de religión. Se presentan una serie de consignas, afirmaciones y oraciones que los estudiantes recitan, adoptando posturas corporales acordes con el momento sagrado. La verdad única con respuesta única de catecismo, no admite discusión, reflexión, ni duda: "Dios es Padre, Hijo y Espíritu Santo" y para complementar la explicación: "Tres personas en una". Y eso ¿Qué significa?¿Cómo pueden tres personas habitar en una? ¿Cuál es la raíz histórica de tal afirmación? ¿Qué sentido comunica 'dicha verdad'? En el mismo sentido que la matemática donde menos por menos da más, bastará con decir, que Dios es Padre, Hijo y Espíritu Santo para aprobar la asignatura.

Lo importante, en todos estos casos es acumular verdades aunque no sea posible descubrir o hallar sentidos, como si comprender no fuera una necesidad vital de quien aprende. Al respecto las palabras de Luis Not (1992) son elocuentes:

> *El que aprende necesita comprender lo que hace, saber por qué lo hace (conciencia de las metas inmediatas aunque también las más o menos alejadas), conocer las razones que justifican la elección de las acciones seleccionadas para conseguir la meta (¿Por qué se hace esto y no aquello?), comprender la organización de su desenvolvimiento (¿por qué se encadenan de esta manera los elementos que son o*

[5] Ley 115 de 1994, Ministerio de Educación. Artículos 1 y 5.

> *deben ser sucesivamente aprehendidos?, asegurar un nexo entre este desarrollo y su propio devenir (…). (citado por Jurado,1998, p.38).*

Así los múltiples textos sin contexto se convirtieron en verdades sin sentido. Texto puro, dogmatismo 'científico', razón cerrada y especializada, que desconoce que del contexto, las palabras, los actos, los comportamientos y el conocimiento derivan su sentido:

> *Por ejemplo, la palabra 'amor' cambia de sentido en un contexto religioso y en uno profano; y una declaración de amor no tiene el mismo sentido de verdad si está enunciada por un seductor o por un seducido.*
>
> *De tal modo que "el conocimiento de las informaciones o elementos aislados es insuficiente. Hay que ubicar las informaciones y los elementos en su contexto para que adquieran sentido. Para tener sentido la palabra necesita del contexto donde se enuncia (Morín, 2001, p. 38).*

Todo lo anterior, nos invita a pensar y repensar si ese modo de ser y hacer escuela, ha sido la causante de:

- Los totalitarismos que erigen una 'verdad' parcial como verdad absoluta, y hegemónica que elimina cualquier tipo de diferencia y oposición que les sea contraria. Visión uniforme y homogénea de la sociedad.

- La liquidación del pensamiento del sujeto. Pues ante una 'verdad revelada' no cabe la duda, el argumento, la crítica, el cuestionamiento, el consenso, y la oposición, con la consecuente dificultad para generar comunidad académica, pues cuando no se cuenta con la fuerza del argumento se puede recurrir al argumento de la fuerza.

- Reducir el aprendizaje a la apropiación de un conocimiento ya hecho que reclama para tal fin atención, captación, retención y fijación en la mente del educando sin mayores alteraciones o interpretaciones. (Porlán, R. y Martín, J. 1997)

- La negación del ser siendo, del sujeto como ser histórico, concreto, particular ubicado en unas coordenadas espacio-temporales específicas al que se le antepone el deber ser del pasado que busca legitimar tanto el presente como el futuro.

- La configuración de un saber abstracto, inerte que no dialoga con los intereses del mundo de la vida, lo que de acuerdo con Rodrigo Parra (2006) sienta las bases de la 'escuela esquizofrénica. Por ejemplo, se pretende formar personas autónomas desde lógicas de dominación que no buscan la autonomía intelectual y moral sino la obediencia y conformidad con la normas sin pensar siquiera en su sentido, respuesta a los contextos de situación, pertinencia, construcción comunitaria.

- Relaciones 'pedagógicas' autoritarias, verticales, rígidas y acríticas ante un supuesto orden sagrado (jerarquía) legitimado desde calificativos como: sumiso, obediente, humilde y pasivo.

- Proponer y entregar una imagen de Dios omnipotente y moralista que se mueve en el círculo: pecado-culpa-castigo-perdón.

- Promover valores sociales como la obediencia, la verdad (no como búsqueda y proceso inquietante sino como verdad predeterminada), la pasividad, la sumisión, la humildad y la visión de un único orden (hegemónico).

Escuela academicista o del saber por el saber, del saber dogmático, del saber libresco, del saber desechable que se recicla para nuevamente ser reutilizado. Primera señal de la necesidad de abandonar el empeño de transmitir un conocimiento incapaz de comunicar y promover un sentido de vida más humano.

1.2. La escuela del hacer por el hacer

No cabe duda que en la escuela se hacen muchas cosas: preparar clases, llenar planillas, atender padres de familia, asistir a reuniones de consejo académico, de área y de grado, comités de promoción y evaluación, escuela de padres, convivencias, salidas culturales, feria de la ciencia, olimpiadas matemáticas, corregir previas, revisar cuadernos y trabajos, organizar retiros, etcétera. Actividades propias del quehacer educativo que corren el peligro de convertir el hacer en un fetiche obsesivo, a tal punto de hacernos olvidar no únicamente quiénes somos, sino en quiénes o en qué nos estamos convirtiendo.

La escuela del hacer por el hacer, es la escuela del activismo. Esta escuela, hija de la modernidad que no 'tiene tiempo' para pensarse, para detenerse, para preguntar por el sentido de lo que hace, porque *"la modernidad es el tiempo en el que el tiempo tiene historia. La modernidad significa muchas cosas, y su advenimiento y su avance pueden evaluarse empleando diferentes parámetros. Sin embargo, un rasgo de la vida moderna y de sus puestas en escena sobresale particularmente, como 'diferencia que hace toda la diferencia', como atributo crucial del que derivan todas las demás características. Ese atributo es el cambio en la relación entre el tiempo y el espacio" (Bauman, 2000, p.14).*

La diferencia radica según el sociólogo, en que para la pre-modernidad espacio y tiempo eran unidades inseparables de acuerdo con la experiencia cotidiana. Los desplazamientos ajustados a la capacidad de la tracción humana o animal fueron el derrotero de una época marcada por la percepción de un tiempo lento, sin cambios acelerados. La distancia de un lugar a otro tomaba días, semanas e incluso meses, lo cual demandaba períodos largos de descanso en el trayecto para llegar al lugar de destino.

Tal percepción fue franqueada por la modernidad, 'el espacio y el tiempo se separan de la práctica vital y entre sí' jalonados por la idea misma de velocidad. Ahora los tiempos son más acelerados y los espacios más cercanos gracias al avance tecnológico.

> *Cuando la distancia recorrida en una unidad de tiempo pasó a depender de la tecnología, de los medios de transporte artificiales existentes, los límites heredados de la velocidad de movimiento pudieron transgredirse. Sólo el cielo (…) empezó a ser el límite, y la modernidad fue un esfuerzo constante, imparable y acelerado por alcanzarlo. (Bauman, 2000, p.15)*

Así retrata Marshall Berman (1981) su impresión sobre el espíritu de esta época, a través de uno de los personajes de la novela de Rousseau *La nueva Eloísa*:

> *(…) estoy comenzando a sentir la embriaguez en que te sumerge esta vida agitada y tumultuosa. La multitud de objetos que pasan ante mis ojos, me causa vértigo. De todas las cosas que me impresionan, no hay ninguna que cautive mi corazón, aunque todas juntas perturben mis sentidos, haciéndome olvidar quién soy y a quién pertenezco (p. 4).*

Subrayemos la última expresión del personaje de Rousseau *"haciéndome olvidar quién soy y a quién pertenezco"*, para señalar que la modernidad alberga en su génesis dos posibilidades antagónicas: progreso y destrucción.

Efectivamente, la modernidad como elogio de la razón humana no sólo provoca el nacimiento del sujeto y con él "el progreso de la humanidad" en todos los campos de la vida: las artes, las ciencias, la literatura, las humanidades renacen para liberarnos del yugo del dogma, rápidamente la visión teocéntrica quiere ser desplazada por la antropocéntrica y la confianza en el pensamiento humano se expande:

> *Las nuevas ideas circulan, y los descubrimientos se multiplican: el telégrafo (1684), la máquina de tejer (1735), la máquina de vapor (1764), el gas de iluminación (1786), la primera ascensión en globo.*
>
> *En los 35 volúmenes de La Enciclopedia, que aparecen de 1751 a 1772, se hace el inventario de los conocimientos del hombre: progreso científicos, artes mecánicas, máquinas increíbles… (Díaz, C. 1997, p. 62)*

Pero, con el nacimiento del sujeto gracias a la emancipación de la razón también crece de manera incesante y veloz la capacidad de liquidarlo junto con todo lo creado. Contrariamente a lo que pueda esperarse y pensarse, la razón que emancipa se convierte en el nuevo yugo del ser humano. Liberado del dogma, ahora la razón se erige como nuevo dogma.

La nueva religión es la razón, pero una razón positivista que asocia progreso con crecimiento técnico, tecnológico, y científico. Ésta concepción, de la mano de Augusto Comte, establece una ley universal del conocimiento y de la sociedad; para que esto ocurra el conocimiento necesita pasar por tres estadios hasta alcanzar su evolución: el estadio teológico considerado ficticio y mítico, el metafísico de carácter abstracto o especulativo y el estadio positivo o científico que, supuestamente, nos conduce a la verdad objetiva al aplicar el método empírico-analítico de las ciencias naturales a las realidades sociales. Apoyado en la matemática y la estadística, 'ciencias exactas', el positivismo rechaza toda metafísica para afirmar lo positivo, es decir el dato como guía que orienta la acción del hombre y la sociedad.

Así en la tradición positivista, lo positivo toma por lo menos cinco acepciones: positivo como real en oposición a lo quimérico, conocimiento útil en oposición al inútil, certeza por oposición a incertidumbre, preciso en contraposición a lo vago, sobre todo opiniones vagas, etéreas. Por último, positivo por oposición a negativo en el sentido de que la ciencia ayuda a organizar la sociedad a fin de sacarla de su infancia primigenia o teológica. Positivo en un plano cartesiano es estar en segundo cuadrante donde los números dispuestos hacia adelante y hacia arriba son señal de progreso, lo demás es negativo, atraso, subdesarrollo.

Bajo esta concepción y con el anhelo de objetividad, el espíritu positivista sustentado en el método de las ciencias naturales equipara y homogeniza las realidades sociales; reduce así la complejidad de lo humano a la categoría de objeto, de dato, pues lo exacto es verdadero y a cada causa corresponde un efecto. Por lo menos la escala, el número y un plano cartesiano así lo demuestran. En consecuencia, "el control y dominio de la naturaleza constituye el objetivo de dicho interés. La amenaza que le ronda es, cosificar, reducir a objeto todo, hasta el hombre mismo" (Mardones, J. 1998)

En la modernidad, el ritmo de vida se acelera y las distancias parece que se encogen; con un simple clic se sabe qué pasa al otro lado del mundo, con una llamada por celular se realiza una transacción, se paga un recibo, se cierra un negocio. Sin desplazarse de la sala de la casa, la televisión satelital nos pone en contacto con el mundo, aunque paradójicamente nos aísla o nos saca de él. Una nueva realidad recreada en la pantalla a través de la farándula, el deporte, el espectáculo y la fantasía llena horas y horas de tiempo, alejando al ser humano no sólo de la familia sino de sí mismo, y entre más medios de comunicación menos comunicación humana se da entre los seres humanos; cada uno mira la forma de conectarse, de no quedar aislado, de no estar fuera de…

No obstante, expansión de la razón positivista (progreso) y conciencia social no riman, la inequidad se pasea por doquier, las cifras globales del *informe de Desarrollo humano* de 1999 (citado por Lander, 1994) en ese sentido son inquietantes:

1. *La relación entre el ingreso per cápita del 20% de la población que vivía en los países más ricos y el 20% que vive en los países más pobres, era de 30 a 1 en el año*

1960, se incrementó a una relación de 60 a 1 en el año 1990, y a una relación de 74 a 1 en el año 1997.

2. *La quinta parte de la población que vive en los países cuenta con un 86% del producto territorial bruto del planeta, mientras el 20% que vive en los países más pobres cuenta con el 1% del producto.*

3. *Más de 80 países tienen en la actualidad ingresos per cápita menores, de los que tenía hace una década o más.*

4. *Las 200 personas más ricas del planeta duplicaron su riqueza total entre 1994 y 1998, a más de un billón de dólares. Los bienes de las tres personas más ricas del mundo son mayores que el producto territorial bruto de todos los países menos desarrollados y de sus 600 millones de habitantes.*

5. *A pesar de que el ingreso per cápita en el planeta ha superado los US $ 5000, un total de 1300 millones de personas cuentan con ingresos menores a un dólar diario.*

En este asomo de desigualdad, ambición, indiferencia se comprende la apreciación de Zuleta al plantear que es equívoco equiparar desarrollo humano con técnica, pues el desarrollo humano es global, de tal manera, que no podemos permitir que la técnica o tecnología determinen las relaciones humanas o definan al ser humano. Además, el tiempo de la técnica no es el tiempo de la cultura, pues un avión de 1920 puede ser inferior a uno de 1985 pero no necesariamente un pensador de 1920 es inferior a uno de 1985. La idolatría bien sea de la técnica, la tecnología, la informática o la era digital reclama una maestra o maestro capaz de tomar distancia de esos ídolos, seres humanos capaces de discernimiento, de ubicar cada cosa en su lugar, de relativizar lo trivial y de rescatar como centro de la escuela al ser humano. Pues cuando el ídolo ocupa el lugar del ser humano esa escuela avanza sin horizonte.

Por eso, es importante que “reconstruyamos la idea de desarrollo, como desarrollo del hombre, y no nos hagamos la falsa idea de que la técnica, la capacidad de manipular la naturaleza y a los otros hombres, es la definición del progreso humano. La educación que

agacha la cabeza ante la técnica y tiene la técnica como su meta y su paradigma es necesariamente la más represora de todas las educaciones." (Zuleta, 2001, p. 40).

Asentimos, pues con Morín (2000) que "una idea o una teoría no debería ser pura y simplemente instrumentalizada, ni imponer sus veredictos de manera autoritaria; ella debería relativizarse y *domesticarse.* Una teoría debe ayudar y orientar las estrategias cognitivas conducidas por los sujetos humanos" (p. 33).

Relativizar, domesticar las teorías y las ideas, consigna contraria al espíritu de la modernidad, como lo revela la película *Tiempos modernos,* de Charles Chaplin. Allí, se recrea la visión de 'un ser humano' que tiene ritmos de vida, carentes tanto de ritmo como de vida. Un ser humano cosificado, reducido a la categoría de máquina, que necesita ser engrasado para continuar funcionando, literalmente el hombre se convierte en un engranaje más del sistema en esta fábrica de la inconsciencia.

La modernidad vista así, no alude simplemente al cambio, representa un cambio veloz, acelerado, desenfrenado y a la vez regulado y controlado por mínimas unidades de tiempo con el fin de aumentar la producción. Velocidad que el informe sobre *Educación, La Agenda del Siglo XXI* de las Naciones Unidas destaca con relación a la producción de conocimiento:

> *La revolución científica, es el motor de este tempo de vértigo. Aunque no sea fácil medir el conocimiento, dicen los entendidos que, si la vida del Homo Sapiens sobre la Tierra hubiese durado una hora, el 95% de su saber provendría de los últimos 20 segundos. En los últimos 4 segundos – en el siglo XX- se han producido 9 décimos de aquel saber; y en el último segundo –en estos 25 años – hemos aprendido tres veces más que durante el medio millón de años anteriores (p. 2)*

De tal suerte, que la modernidad se empeña en eliminar toda actividad ociosa que no ayude a aumentar la producción. De todas las formas y por todos los medios hay que llenar cualquier tiempo y ocupar al máximo cualquier espacio; buscar la eficiencia, la eficacia y la efectividad. En otros términos, buscar el equilibrio productivo entre insumos, procesos y productos con el fin de obtener el máximo rendimiento.

Podemos aventurar que la modernidad es una ecuación donde a mayor velocidad en las tareas realizadas en el menor tiempo posible aumenta la producción. Tal fórmula rentable en el campo de la industria y de la empresa no puede ser aplicada a los procesos escolares por cuatro razones fundamentales:

La primera radica en comprender que en el momento en que Colombia adoptó las lógicas de la modernidad y las interpretó como un proceso de modernización afectó la identidad de la escuela. Efectivamente, en el afán de modernizarse, la escuela le vendió su alma al diablo, es decir se volvió mediocre como asegura Rodrigo Parra Sandoval (2006). Al importar el esquema de la *pedagogía distributiva* propia de Europa y Estados Unidos sacrificó la *pedagogía de la creatividad*, el espíritu investigativo y la producción de conocimiento genuino a partir de sus contextos.

De tal modo, que si el conocimiento se distribuye, mas no se crea ni se produce, lo único que se requiere para estar a la vanguardia es optimizar la velocidad por medio de instrumentos que lo dispensen. Si en 'antaño' el depósito del saber eran el libro de texto o el docente, en la sociedad contemporánea la aceleración del cambio cuenta con las editoriales de turno que cumplen tal función: modernizan tableros digitales, ofrecen paquetes de contenidos ya hechos y como valor agregado actualizan al personal docente en alfabetización digital. Por otra parte, se puede llegar a pensar que las aulas virtuales garantizan mayor velocidad, mayor cobertura y, por si fuera poco, la apropiación del contenido, todo a fin de facilitar el quehacer del docente.

Por eso, si como docentes no nos equipamos con un espíritu reflexivo anclado en una lectura crítica de la realidad educativa de cada institución, el sofisma de la cobertura y la expansión puede hacernos creer que la escuela está cambiando y avanzando, mientras permanece anclada en las lógicas del pasado; de ahí que valga preguntarnos ¿de qué sirve cambiar los medios si la imagen de conocimiento sigue estática? ¿Estamos en una escuela modernizada, mas no moderna, que cambia de medios pero conserva el fin: transmitir conocimientos? ¿Será que colocar el catecismo del Padre Astete, el Manual de Urbanidad o los programas curriculares de las disciplinas en cd o a circular en aulas virtuales es una innovación educativa? ¿De qué manera pueden una escuela y un maestro avanzar en la producción y creación de conocimiento cuando se encuentra en medio del triángulo

dialéctico tradición-modernidad-modernización? ¿Qué tipo de escuela y de ser humano puede surgir de este marasmo? ¿Generar conocimiento no requiere de tiempos y espacios de encuentro, diálogo, reflexión, discernimiento y búsqueda conjunta entre docentes, estudiantes y padres de familia para repensar el sentido de la escuela y la sociedad? Y si el conocimiento ya viene listo, entonces ¿qué rol juega el docente en la escuela?, ¿qué formas podemos implementar, enseñar y aprender para seleccionar la información relevante que circula en las redes virtuales para producir conocimiento significativo?

La segunda razón, es que escuela no es sinónimo de fábrica. Un docente forma, potencia y acompaña a sus educandos para que en ambos emerja poco a poco la plenitud de lo humano, así como el guarda bosques ayuda a salir el roble que habita en cada bellota, del mismo modo la forma de ser del docente ayuda a emerger lo mejor que habita en cada educando. Por tanto, debemos reconocer que no trabajamos con objetos a los cuales podemos manipular, controlar, moldear y producir en serie, sino que nos educamos con personas plurales, diferentes, total y legítimamente otros. Obviamente, eso depende de la postura que adoptemos frente al papel que se le endosa a la escuela y a la educación en cada época histórica, como dice William Ospina (1998):

> *La verdad es que si la educación es adiestramiento y trasmisión de habilidades prácticas, los talleres, las fábricas y las oficinas son mucho más competentes para impartirla que las aulas, a menudo dispuestas a contaminarse de todo salvo de realidad (p.196)*.

Tampoco se pretende uniformar conciencias que condenen el espíritu humano a cumplir, adaptarse a una función o manejar una técnica. Mucho menos se busca aumentar la producción a través de la eficiencia, la eficacia y la efectividad a fin de garantizar motores lucrativos para el mercado. La técnica eficiente se convierte así, en la antesala que niega la conciencia de sí. Una sencilla historia recrea esta idea:

> *Eugen Herrigel estaba aprendiendo con un maestro zen. Estuvo tres años aprendiendo tiro con arco, y el maestro siempre le decía: "Bien. Lo que haces está bien hecho, pero no es suficiente." Herrigel se convirtió en un maestro arquero. Su*

puntería llegó a ser perfecta al cien por ciento, y el maestro seguía diciéndole: "lo haces bien, pero no es suficiente."

¡Con una puntería ciento por ciento perfecta!- decía Herrigel-. Pero ¿qué esperas de mí? ¿Cómo puedo mejorar más? Con una puntería ciento por ciento perfecta, ¿cómo puedes esperar más?

Se dice que el maestro zen le respondió:

- *A mí no me interesa tu pericia con el arco ni tu puntería. Me interesas tú. Te has convertido en un técnico perfecto. Pero cuando tu flecha sale del arco no eres consciente de ti mismo, así que no sirve de nada. (Osho, 2004, p. 71).*

Recuperar la consciencia de sí, tarea nada fácil pues la escuela requiere primero detener la marcha, hacer un 'elogio a la lentitud' a fin de que el ser humano, especialmente el docente, se reencuentre consigo mismo y tenga la oportunidad de equiparse en el 'combate para la lucidez', que tenga tiempos para leerse, descubrirse, reconocerse y potenciarse ante un mundo complejo, incierto, en el que las respuestas ya hechas ceden su paso a múltiples preguntas que exigen una búsqueda comunitaria.

Hermosamente lo dice Krishnamurti (1998), la educación es un medio para descubrir nuestra verdadera relación con las cosas, con otros seres humanos, con la naturaleza, con nosotros mismos. La escuela no se hizo para alejarnos de nosotros mismos sino para bucear dentro de nosotros, observar y develar la interioridad, tomar distancia reflexiva de nuestros modos de relación con aquello que nos rodea, descubrir a medida que crecemos por qué a la par crece el deseo de poseer personas, cosas, ideas, lugares, verdades. Se requiere pues, una escuela capaz de acompañar nuestra razón, intelecto, sentimientos, pensamientos, deseos y saberes en la búsqueda de "ser más", no de tener más.

Una escuela que en franca lucha nos muestre que el conocimiento no es para tener cosas sino para despojarnos y relacionarnos en sana libertad y armonía con ellas, a descubrir que las cosas no pueden ocupar el lugar y tiempo de las personas. Por eso indagar, explorar, descubrir, analizar, reflexionar, interpretar, argumentar, criticar, cuestionar no son simples operaciones mentales o intelectuales que utilizamos para salir de

los afanes de una previa, un examen, un logro pendiente sino que son procesos sociales que progresivamente nos ayudan a encontrarnos con nosotros mismos y a la vez nos ayudan a salir de nosotros mismos camino hacia una acción social transformadora.

La tercera razón, atañe a que esa lógica de empresa o fábrica deshumaniza el ambiente escolar. Multiplicar actividades en el menor tiempo posible, lo único que puede producir es la fabricación de la inconsciencia, evidencia el olvido de sí y del otro, enajenación a través de lo que hacemos. La escuela del activismo, es la escuela de un hacer por hacer que niega el ser. Un hacer eficiente, técnico, mecanicista, veloz, irreflexivo que se perfecciona con la práctica repetitiva, no nos hace creadores sino imitadores. Líquida no sólo la conciencia de sí sino de aquellos que nos rodean. Algunas voces escolares así lo sienten:

> *"Al final somos más mecánicas que reflexivas"* ***estudiante grado 11º***
>
> *"Hola y ya. No se detienen a preguntar acerca de los problemas. La niña aclara que el docente no tiene tiempo para hacerlo"* ***estudiante grado 6º***
>
> *"Nos recuerdan la universidad para exigir, para recargar de trabajo"****estudiante grado 11º*** [6]

La cuarta razón, tiene que ver con la generación y producción de conocimiento que según algunos autores (Zuleta, 2001; Parra, 2006; Segura; 2000) es uno de los fundamentos de la escuela. El tiempo de la escuela no es el tiempo de la fábrica, y como veíamos antes el tiempo de la técnica tampoco es el tiempo de la cultura. El conocimiento no se produce por generación espontánea, ni viene empacado al vacío, ni tampoco es una aplicación procedimental que hace un sujeto; cualquier conocimiento, por insignificante que parezca, implica un proceso, unos tiempos, unos espacios, unos ritmos, una búsqueda, unas incertidumbres, unos conflictos personales, sociales, económicos…

Lo que suele ocurrir es que muchas veces en la escuela se revela el invento pero se oculta al inventor, se despojan de humanidad a los sujetos y se pone un halo de sacralidad

[6] Diagnóstico *"una radiografía de nuestro colegio".* 15 de septiembre de 2010.

alrededor del objeto, entonces desconocemos las dificultades, tramas, peligros, alternativas, intentos, fracasos, resistencias, conflictos cognitivos y económicos por los que atravesó un ser humano al intentar poner en escena un saber. Por ejemplo, podríamos pensar en los 5.000 intentos que realizó Thomas Alva Edison en la invención de la bombilla eléctrica, o en el principio de Arquímedes que se enseña en física cotidianamente para medir el volumen de cualquier objeto sólido.

Principio que surgió por encargo del Rey Hieron II quien le puso como tarea a Arquímedes averiguar si la corona que había mandado diseñar con el orfebre de su Reino era de oro puro o no. lo cierto es que después de múltiples experimentos, comparaciones y continuas mediciones, llegó a la conclusión que ésta no era de oro puro. De ahí derivó el principio: el volumen de agua desalojada por un cuerpo equivale al peso del cuerpo. El oro puro tiene un peso diferente al de otros materiales. Al orfebre su engaño le costó la vida y a Arquímedes el olvido del pudor y la excitación del descubrimiento lo llevaron desnudo por las calles de Siracusa. (Alemany, Carlos, 1997).

Tal vez, si en cada escuela de preescolar hasta undécimo se creara el departamento de imaginación, curiosidad y asombro en cada disciplina articulando el invento, su inventor y recreando el contexto de su invención gracias a diferentes lenguajes, las niñas, niños, jóvenes y maestros tendrían la oportunidad y posibilidad de reconocer y reconocerse no sólo como parte de un legado universal que trasciende el momento presente sino como constructores de otros mundos posibles al igual que quienes nos precedieron.

Retomando, si somos conscientes que vamos siendo en aquello que hacemos o dejamos de hacer es fundamental aprender y enseñar a otros a detenernos, reflexionar sobre la forma en que la modernidad impacta la escuela, porque las formas de ser y hacer en el espacio y en el tiempo suelen ser fuente de humanización o deshumanización:

> *El espacio y el tiempo humanos son factores constitutivos de la humanidad o de la inhumanidad del hombre y de las comunidades. En cada aquí y ahora concretos, espacio y tiempo son factores determinantes para establecer la calidad de las relaciones humanas o, si se quiere expresar de otra manera: la salud física,*

> *psíquica y espiritual de los habitantes de un determinado territorio depende en gran medida de la calidad de su ámbito vital. Porque el ser humano es un 'espíritu encarnado', las modificaciones positivas o negativas de su espacio-temporalidad repercutirán positiva o negativamente en sus comportamientos, actitudes y disponibilidades. (Duch, 2007, p. 161).*

En este sentido la escuela puede educar en el hacer, un hacer orientado por la reflexión, para que el hacer sea un hacer auténticamente humano, en los términos que lo plantea Torralba (2007):

> *La acción humana, es auténticamente humana cuando obedece a un fin determinado, pensado y reflexionado previamente, es decir, cuando responde a una intencionalidad singular. Una acción sin intencionalidad, realizada de forma maquinal o estereotipada no es propiamente una acción de un ser humano, porque no es ni racional, ni imaginativa, ni creadora, ni singular. Es pura copia, es la expresión individual de una inercia colectiva (p. 48).*

Escuela del activismo, en la cual hacer muchas cosas nos puede llevar a convertirnos en una cosa más entre las demás cosas. Cosificación de lo humano, conciencia alienada. ¡Hoy se nos pueden refundir algunas planillas, logros, previas, o exámenes! Situación totalmente inocua cuando lo que se refunde en la escuela es el sentido de la vida, cuando se pierde el sentido de lo humano.

1.3. La escuela del saber hacer

"Sólo sabemos, lo que sabemos hacer"

Nietszche

Dejemos claro que ni la escuela del saber por el saber, ni la escuela del hacer por el hacer promueve la realización del ser humano. La primera, porque el saber por saber desarraiga el quehacer educativo del mundo de la vida, lo cual recae en verbalismo, palabra

narrativa y especulativa incapaz de transformarlo. La segunda, porque la acción por la acción no mediada por la reflexión degenera en activismo (Freire, 1968).

Ahora bien, si lo que se busca es abandonar la cárcel de un saber contemplativo, abstracto, estéril que no dialoga con el mundo de lo cotidiano y de un hacer por hacer sin un horizonte reflexivo que oriente la acción, se hace necesario proponer una tercera escuela, la escuela del saber hacer. Este modo de ser y hacer escuela amerita algunas reflexiones a partir de la comprensión de su contenido desde dos miradas: la primera alude a un saber hacer que se orienta a la preparación de los estudiantes para una ocupación laboral. La segunda corresponde al saber hacer como el saber que orienta el quehacer de la práctica docente; veamos de manera breve cada una.

El saber para trabajar parte de una preocupación genuina sentida por padres de familia, la sociedad y algunas instituciones educativas que pretenden articular el saber que circula en la escuela con el mundo productivo. Dicha preocupación se hace manifiesta desde los primeros hasta los últimos grados en las diferentes clases cuando al abordar un tema los estudiantes se preguntan “esto para qué me va a servir”. Inquietud que deja entrever al menos tres posibles justificaciones por parte del docente:

La primera, alude a un saber que servirá para el futuro profesional. Entonces, se acentúa y refuerza el interés por determinado saber que interesa más y más en la medida en que se adecúa a las posibles elecciones profesionales del futuro candidato de bachiller. Así este saber en la escuela se justifica por sus aplicaciones futuras aunque por el momento no encuentre cabida en el presente ni sea necesario.

La segunda corresponde a un saber que exige aplicaciones inmediatas guiadas por un pragmatismo pobre y opaco que justifica el saber en la medida en que en su aplicabilidad asegure la rentabilidad económica, traiga buenas utilidades y otorgue una posición social reconocida. Por eso, no es raro escuchar que cuando se va a escoger profesión o se hace orientación vocacional se siga el linaje familiar o se pregunte por las ganancias que trae consigo esa opción.

La tercera razón es que "bajo el argumento de que se debe responder a las exigencias laborales, se puede caer, por ejemplo, en reducir el trabajo pedagógico a las áreas técnicas (tecnificar el trabajo), en detrimento de las humanidades y el arte" (Jurado, 1998). Esta mirada reduccionista niega la posibilidad al estudiante de acceder a los valores universales de la cultura, mediante los cuales en el encuentro con la literatura, la filosofía, la religión, la ética, la economía, la historia, el arte, la pintura, la poesía y las ciencias sociales puede afinar y refinar su pensamiento para descubrir y comprender que muchas veces cierto modo de hacer no responde a sus necesidades formativas y de la sociedad sino que simplemente obedece a las demandas de un perfil que requiere el mercado; de forma ingenua se homologan necesidades de la sociedad con intereses del mercado y economía con capitalismo como única forma de organización.

Pero para romper esa lógica mercantilista que determina el horizonte del conocimiento y de la educación, "el sistema educativo debe entenderse como algo más que un instrumento o apéndice del mundo de la empresa. La educación deberá resistir la presión que la quiere convertir en factoría de 'recursos humanos' a fin de servir al sistema económico" (Mardones, 2003). Por el momento, no hay que pasar por alto que en el fondo de estas creencias subyace el espíritu de la razón instrumental. Aquella herencia de la modernidad que fragmenta el ser desde un saber especializado que pone al ser humano como medio al servicio de diferentes intereses:

> *"Todos nosotros, junto con los filósofos y los teóricos de las ciencias, somos conscientes de que el uso de la razón, del conocimiento, de la ciencia y de la técnica en forma de especializaciones es una marca de fábrica que nos ha dejado la modernidad y una consecuencia de la necesidad imperiosa de libre método, libre ciencia, libre investigación, libre enseñanza, libre especialización en un determinado y exitoso campo de la ciencia o de la técnica. Es así como el uno especializa e instrumentaliza la razón y el conocimiento para producir motores lucrativos en el mercado, el otro instrumentaliza el saber para crear y dirigir lógicas beneficiosas del comercio, el otro para complacer sus propios gustos narcisistas por el arte, la ingeniería o el caudillismo político" (Parra, Alberto. 2008, p. 4).*

Lo perverso de este tipo de lógica es que el ser humano se convierte en un autómata funcional del sistema. En otras palabras él es el MEDIO, y los intereses, bien sea del mercado, la técnica, la industria, la empresa, la fábrica son LOS FINES a los cuáles él sirve. Pero el problema para la escuela es que esta concepción trasgrede cualquier imperativo ético, pues siendo el ser humano, el valor ontológico por excelencia (Baena, Gustavo. 2004), el fundamento de los valores cualitativos que son tales, en cuanto sirven al pleno desarrollo de su humanidad y dignidad, lo reducen a la categoría de cosa, de objeto, de títere social, despojándolo de toda posibilidad de auto-recreación a través del hacer. Asistimos pues, a la inversión de sentido donde el fundamento de todos los valores que es el ser humano resulta ser ahora el apéndice de los mismos.

De manera que la escuela que es la encargada de cultivar el pensamiento crítico, y flexible no puede prestarse para ser una de las plataformas de la enajenación, donde el ser humano se convierta en un extraño para sí mismo, o reduzca su espíritu a un saber hacer alienante. Así que el saber académico unido a las prácticas de enseñanza-aprendizaje, el ambiente escolar y la evaluación deben cultivar el despertar crítico de su ser y de los otros, evitando así un hacer mecánico, repetitivo, automatizado, que mata cualquier posibilidad de auto-recreación del ser a través del saber.

Algo similar a lo que ocurre en el mundo de la fábrica, donde "el tiempo de trabajar y el tiempo de vivir estaban desunidos; el trabajo, sus herramientas, sus productos adquirían una realidad separada de la del trabajador y dependían de decisiones ajenas. La satisfacción de 'trabajar' en común y el placer de 'crear' eran eliminados (…) (Brunet y Morell, 1998, pp. 356-357), gracias a una razón instrumental que enajena al sujeto, lo convierte en un extraño para sí mismo. Su hacer está separado de su pensar, por un saber mecánico, funcionalista incapaz de recrear el sentido de su existencia. El ser humano no es uno con lo que hace sino que obedece a intereses que no son los suyos, y a veces sin ser consciente de ello, la escuela se presta para alimentar esta intencionalidad, tal como lo describe Zuleta (2001):

> *"La educación y el maestro, sin saberlo, están formando al individuo para que funcione como necesita el sistema; están preparando burócratas, en el sentido amplio de la palabra. De nuestros niños, que a veces hacen juegos de palabras, pintan con cierto talento o les interesa jugar con los números, la educación hace perfectos burócratas; reprime su pensamiento para que puedan "funcionar" en cualquier parte. (p. 32).*

Efectivamente, la razón instrumental es la responsable de propiciar en la academia:

- La constitución de personalidades cerradas e incomunicadas desde el saber mono-disciplinar, especializado, que las hace capaces de 'saber cada vez más de cada vez menos' (Parra, 2008). De ahí la impronta de articular desde la escuela la formación del saber particular con el saber general, el pensamiento convergente con el pensamiento divergente y complejo, el saber institucional, local y regional con las reservas de sabiduría de la cultura nacional e internacional.

- La dificultad para construir comunidad académica y por ende no sólo producir conocimiento sino impedir avances en el proceso investigativo, pues

  > *"encerrado en su propia ciencia, el especialista corre el riesgo de desinteresarse de lo que hacen los demás. En cualesquiera circunstancias, le resultará difícil cooperar. Por otra parte, argamasa de las sociedades en el tiempo y en el espacio, la formación cultural entraña una apertura a otros campos del saber, lo que contribuye a fecundas sinergias entre disciplinas diversas. En el ámbito de la investigación, en particular, en el progreso de los conocimientos se produce a veces en el punto en el que confluyen disciplinas diversas" (Delors, J. 1996, pp. 97-98).*

- El recorte del espíritu humano, desde un saber que moviliza toda la existencia para únicamente hacer o trabajar. Un saber visto como 'mercancía' donde el sujeto configura y ajusta su perfil conforme a las demandas del mercado (Fromm, 1998). Un saber hacer donde la acción no remite al pensamiento, ni tampoco exige pensarse.

- El matoneo epistemológico en el cual predomina cierto tipo de racionalidad que coloniza los demás saberes: las artes, la pintura, la escultura, el dibujo artístico, la literatura, la música, la danza, el teatro, la religión, la ética, entre otros saberes se erosionan, o son simples reductos del espíritu humano, pues todo aquello que no sirva a los intereses pragmáticos de un saber productivo se considera saber inútil. Lo que motiva a veces cierto tipo de afirmaciones:

  "Ojala que música, mecanografía y arte fueran clases opcionales".

  "Que asignaturas como Física, Química y Filosofía se vean desde mucho antes a Décimo y Once". ***Estudiantes grado 8°***[7]

- Una escuela y sociedad competitivas, donde la pasión por el éxito, el lucro, el tener genera personalidades narcisistas que instrumentalizan todo aquello que favorezca sus intereses, incluso a otros seres humanos.

- La promoción de una escala de valores sustentados en la eficacia, la eficiencia y la efectividad en función de resultados.

- La reafirmación del paradigma positivista que considera como conocimiento válido sólo aquel que se pueda medir, controlar, verificar y comprobar. Lo demás, es quimera, ensoñación, 'estupidez de la razón' que lo único que genera es subdesarrollo de los pueblos y las culturas.

- La homogenización cultural y despersonalización donde se pierde todo rastro de singularidad personal y cultural. Todos son, 'piensan' y actúan de la misma forma. Lo único que se requiere para identificarlos y a la vez diferenciarlos es un código.

Señales contrarias al espíritu del aprender a hacer que precisamente adquiere sabor humano cuando se articula con el aprender a conocer y el aprender a convivir que

[7] Esta expresión se asocia con un saber hacer que se evidencia en los resultados de las Pruebas ICFES. En ese sentido ese saber es práctico porque sirve como medio para un fin: obtener buenos resultados. Las demás áreas o asignaturas que no se asocien con dicha finalidad no tienen importancia.

articulados sinérgicamente constituyen los pilares de un conocimiento que posibilita el aprender a ser (Delors, Jacques. 1996. pp. 95-108).

Si lo propio de una educación humanista es "que permita y fomente el desarrollo de la persona, es decir; que las posibilidades del desarrollo del individuo no estén determinadas por el mercado" (Zuleta, 2001, p. 32), que potencie toda su humanidad, que no reduzca su ser a una simple ocupación laboral, la escuela, tiene el imperativo ético de no renunciar a su papel de integradora de la cultura y pensadora crítica de la misma, en la cual no sólo se movilizan sino se configuran las subjetividades y la sociedad.

En consecuencia el aula de clase es el laboratorio propicio para ayudar a formar conciencias críticas y reflexivas, capaces de develar y descifrar los intereses a los cuales sirve el conocimiento que se produce en la escuela y la sociedad, puesto que

> *"al sistema no le interesa mucho, desde el punto de vista de la eficacia de su aparato productivo y de su sistema social, que el individuo se realice y se desarrolle en sus potencialidades, sino que haya interiorizado la humildad frente a sí mismo, que sólo le interese el éxito, la diferenciación, la promoción; mientras más tenga una mentalidad "técnicamente lacayuna" más éxito tendrá" (Zuleta, 2001, p. 32).*

A su vez, rescatar el valor formativo que tiene el saber para hacer, que no se limita a una labor, oficio, profesión, trabajo o técnica, en la medida en que dicho saber coopere en la integración del ser y su recreación en el mundo. Un saber hacer que supera la estrecha visión del sentido instrumental y mercantilista del saber. Desde esa óptica, podemos comprender el homenaje que hace Ospina (2008) por medio de Nietzsche a todos y cada uno de los hombres de acción:

> *sólo sabemos lo que sabemos hacer que parece una concepción al pragmatismo, pero también es un homenaje de un teórico al vasto saber universal de artesanos, albañiles, de agricultores y obreros, de mecánicos y de artistas, ésos que ya hacían instrumentos mucho antes de la aparición de la industria, que construyeron ciudades mucho antes de la aparición de las facultades de arquitectura, que transformaban los árboles en habitaciones, en gabinetes para el placer, en embarcaciones para ir a la aventura, en guitarras y sarcófagos para descender al*

reposo. Un homenaje del filósofo al hombre de acción, que no teoriza sobre lo que sabe hacer, pero que maneja un saber indudablemente" (pp.194-195).

El segundo punto de nuestra reflexión se centra en el saber hacer, referido al saber teórico que articula y entra en tensión dialéctica con la práctica educativa. Teoría y práctica se necesitan si lo que se busca es transformar o reorientar la acción educativa. La actuación de una al margen de la otra lo único que asegura es su mutua banalidad, al decir de Habermas (1982) quien expresa que "el horror a la especulación, el ostensible abandono de lo teórico por lo meramente práctico produce necesariamente en el obrar la misma banalidad en el saber".

Ya hemos dicho anteriormente que este divorcio en parte obedeció a la importación de *la pedagogía distributiva*. Pero, independientemente de ello, en algún momento del quehacer educativo, es necesario detener la marcha, examinar y reflexionar de manera individual y colectiva sobre los enfoques y referentes teóricos que soportan nuestra práctica educativa, porque el exceso de actividades sin una teoría que devele su sentido o ponga en tela de juicio sus supuestos, apela fácilmente al recurso de inflar el discurso pedagógico sobre aquello que no acontece en el aula, entonces la escuela se transforma por la palabra, como alguna vez señaló Rodrigo Parra, el discurso supera en velocidad a una práctica pedagógica que permanece estática dando la impresión de cambio bajo la amplificación del discurso, o el discurso se emplea como estrategia de cambio, un cambio nominal donde por ejemplo reglamento se reemplaza por manual de convivencia, es decir se escribe sobre aquello que no se hace porque simplemente se sigue educando bajo la misma lógica.

El otro extremo, es que durante la marcha de la escuela se encuentran experiencias y prácticas pedagógicas significativas que rompen con el esquema tradicional, pero que no se reflexionan, registran o sistematizan de manera metódica a nivel personal o colectivo por diferentes motivos explícitos o implícitos, bien porque los mismos participantes que intervienen en su desarrollo no las consideran válidas, no saben cómo escribirlas pues muchas veces el temor a la hoja en blanco es más fuerte que la fuerza narrativa de la experiencia o simplemente se la ve como una actividad más que rompe la dinámica de la escuela.

Tomemos un ejemplo. La directora del colegio ha pasado por el salón de undécimo para escuchar, motivar y responder a las inquietudes que tienen las estudiantes con relación al proyecto pedagógico *la feria empresarial*[8] que acompañan y lideran las maestras de contabilidad e informática en sus clases. Las fases de planeación y ejecución parten del interés de las estudiantes quienes por pequeños grupos piensan desde el nombre de la empresa hasta la forma de distribución, comercialización e importación de los productos ya sea uno solo o varios que hacen parte de una línea: aseo, belleza, comercio, industria, repuestos para vehículos, alimentos etcétera.

En la planeación y ejecución las estudiantes tienen en cuenta hasta los detalles más pequeños, el significado e impacto del nombre de su empresa, el diseño del logo, la forma de presentar los productos, los precios al público, las ofertas, la degustación –si es el caso- para los visitantes entre los que se encuentran padres de familia, hermanas (religiosas) docentes de otras áreas, niñas de otros cursos, el personal administrativo y de servicios, el diseño y organización del stand.

Puestos en el recorrido de ese cóctel de experiencias se evidencian múltiples saberes: la matemática y la estadística con sus probabilidades de viabilidad de la empresa, la ecología para determinar el impacto o aporte del producto en la sostenibilidad o deterioro del medio ambiente, la contabilidad pone en juego retención en la fuente, pasivos y activos, ingresos y egresos más el componente ético de impuestos, registro en Cámara de Comercio, sueldos dignos para los trabajadores, economía solidaria y razón social de la empresa. Lenguaje por su parte incuba, madura y gesta la empresa desde la primera idea hasta la culminación del evento, así mismo las competencias comunicativas de la cual hacen gala las estudiantes en el intercambio con los visitantes a fin de promover y dar salida a sus productos.

Desafortunadamente, el momento de la evaluación no supera el formato tradicional de puntualidad, organización, cumplimiento, calificación. De ese modo, la escuela fabrica el olvido, sus actores se desconocen y con ellos se pierden aprendizajes y enseñanzas que se

[8] Aquí es importante señalar que las empresas y los productos que las niñas ofrecen en su gran mayoría responden a las necesidades (previo diagnóstico) del municipio de Chía, lugar en el que se ubica el colegio.

adquieren mediante la escritura reflexionada de lo que se hace o se vive en el acompañamiento de un proyecto pedagógico: impactos y dinámicas en el ambiente escolar, participación de los miembros de la comunidad educativa, aprendizajes tanto de docentes como de estudiantes, pasiones que movilizó el proyecto, futuros sueños que despertó, procesos mentales que involucró, habilidades comunicativas puestas en escena, dificultades en su planeación, ejecución y socialización quedan confinados al cuarto de San Alejo, mientras llega el nuevo año para volver a empezar de nuevo, ¡como si nada hubiera pasado! cada quien vuelve a lo suyo y la escuela sigue sin darse cuenta que no se dio cuenta.

Una vez más el activismo le gana la apuesta a la acción reflexionada, a la memoria escrita la cual puede dar pistas lentas pero firmes para ayudar a transformar la cultura escolar. El currículo evidente paradójicamente se oculta pues no se escribe de manera reflexiva la riqueza en creatividad, singularidad y sentido que arrojó la experiencia que se acompañó durante un año.

Otro ejemplo en menor escala lo recoge una experiencia de la docente de contabilidad en el curso 702 de la cual destacamos cuatro aspectos. El primero, la importancia que tiene articular la teoría con la práctica en el quehacer pedagógico para despertar el interés de los estudiantes y generar comprensión. El segundo alude a que la evaluación pensada como calificación pasa a un segundo plano pues lo que interesa tanto a los estudiantes como al docente es aprender y comprender no tanto perder o ganar. El tercero, compete a la necesidad de escribir la experiencia para reorientar la práctica y a su vez que ésta sirva de insumo para repensar la teoría; por último y ligado al anterior, el papel de la escritura y la lectura como un proceso dialéctico que ayuda a estructurar el pensamiento y formar la conciencia reflexiva y crítica del maestro pues poner por escrito aquello que realmente se hace en el ámbito educativo, no está libre de conflictos, contradicciones, vacíos, etc., incluso en el mismo proceso de reconstruir lo hecho.

El punto de partida fue invitar a la docente a reflexionar y escribir su experiencia alrededor de un curso en el cual percibía alguna dificultad, como fuente primaria y según

lo observado a nivel general se le facilitó en ese primer momento el libro *Los modelos pedagógicos* de Julián de Zubiría[9] veamos:

> *Finalidad de la evaluación: me interesa identificar si las niñas tienen claro cómo interactúan el Agente retenedor y el Sujeto Pasivo de Retención, relacionado con el tema Retención en la fuente y Reteica (Impuesto de industria y comercio).*
>
> *A medida que iban terminando yo iba calificando y me di cuenta que (14) niñas de 37 habían perdido la evaluación. Por lo que entablé conversación preguntándoles por qué no habían estudiado si la evaluación estaba programada. Una de la niñas, Laura Ríos, respondió que la teoría les costaba mucho trabajo y que de 4 puntos de la evaluación 3 eran teoría. Les contesté que la teoría es deducible de los ejercicios prácticos y si tienen claro la teoría seguramente no cometerán errores en la práctica.*
>
> *Teniendo en cuenta la lectura Los modelos pedagógicos y analizando que mi práctica pedagógica es tradicional, decidí implementar una pedagogía instruccional ¨Sólo se debe enseñar un contenido cuando la información previa ya haya sido aprendida¨*
>
> *Estrategia Pedagógica: proponer a las niñas que por grupos de 3 inventaran una empresa perteneciente al Régimen Común, que les permitiera actividad comercial entre ellas, para ejercicios contables en los que pudieran actuar, teniendo en cuenta las bases y tarifas de la retención en la fuente y de la Retención de Industria y Comercio Reteica, tanto de Agente retenedor como de Sujeto Pasivo, con todas sus implicaciones. Es decir emitir los certificados a que hubiera lugar.*
>
> *Recurso Didáctico: cada grupo tenía la libertad de crear su empresa de tal manera que realizaron la representación correspondiente era una "feria empresarial",*

[9] Es decisivo elegir una fuente primaria que en primera instancia le permita al docente reconocer el paradigma o concepciones que movilizan su práctica pedagógica. En un segundo momento, elegir libros o informes de investigación con experiencias docentes concretas que busquen movilizar sus recursos internos para construir alternativas pertinentes y viables según el contexto de su práctica pedagógica. Muchas veces, los libros que se disponen o suministran plantean buenas teorías que no tienen anclaje en prácticas reales de la escuela, sin testimonios reales el cambio se visualiza lejano o imposible.

algunas crearon concesionarios de vehículos, otras realizaban la logística de eventos, otras vendían suministros de papelería y cada grupo pudo comprar y vender productos o servicios actuando en algunos casos de Agente retenedor y en otros de sujeto pasivo.

Conclusión: al finalizar la actividad, cada grupo realizó los asientos contables correspondientes a su empresa, emitieron los certificados correspondientes y dieron sus conclusiones al ejercicio, manifestando haber comprendido en la práctica cómo funciona la actividad comercial en las empresas.[10]

En síntesis, no hay que desestimar la fuerza de la teoría y privilegiar la práctica o viceversa, ambas como las caras de una misma moneda se necesitan si se quiere avanzar en el conocimiento del saber disciplinar y en la producción de saber pedagógico propio, es decir, conforme a los contextos de nuestra práctica de aula.

La teoría amplia el horizonte de comprensión de lo que hacemos dentro o fuera del aula, ayuda a contrastar los supuestos o presupuestos que orientan la acción pedagógica. La práctica reflexionada no busca corroborar la teoría sino mostrar los límites, alcances, tensiones, contradicciones, ventajas y problemáticas que se dan cuando se pone en escena un saber en el complejo ámbito escolar. Por otro lado, a medida que avanzamos en ese proceso podemos percibir que reflexionar y escribir sobre el contexto de nuestra práctica pedagógica es fuente de nueva teoría, pues también tenemos la oportunidad de aprender a desaprender a partir de lo que realmente leemos, decimos, escribimos y hacemos.

1.4. La escuela del saber sin responsabilidad ético-social

"El papel de la educación, es que Auschwitz no se repita"

Theodor Adorno

Uno de los planteamientos del libro *ética para Amador* del filósofo Fernando Savater (1991) señala que el capricho, la costumbre y la orden no son argumentos válidos

[10] Autodiagnóstico de mi práctica pedagógica. Título *Aprender haciendo.* Chía, Agosto 02 de 2010.

ni suficientes para otorgar un sentido ético a nuestras acciones. El capricho, porque su razón en muchas ocasiones proviene de la sinrazón, no sabemos por qué hacemos lo que hacemos pero aun así, lo seguimos haciendo. La costumbre porque el móvil de las acciones proviene de una fuerza externa, que se internaliza en el actuar, de tal modo, que el referente de las acciones obedece a un simple ¡aquí las cosas siempre se han hecho así!

La orden, porque el móvil de la acción proviene también de una fuente externa que no se pregunta por los alcances y consecuencias de sus acciones. Un ejemplo histórico lo constituye el juicio llevado a cabo contra los comandantes del Tercer Reich, responsable de la muerte de millones seres humanos de diferentes nacionalidades. Los enjuiciados simplemente argumentaron que cumplían con su deber: seguir las órdenes de sus superiores.

Ahora bien, la escuela como agente productor de cultura tiene una doble responsabilidad: la primera relacionada con la producción de conocimiento, que si está sustentada en una pedagogía distributiva es escasa o nula, y la segunda, atañe al uso, consecuencias, destino e impactos que tiene en la sociedad la aplicación del conocimiento. En ese sentido planteamos que a la escuela le compete formar a sus estudiantes en el uso racional o ético del conocimiento (Parra, 2008), así que no es suficiente que los diferentes entes educativos se dediquen a la producción, construcción o deconstrucción del mismo por muy importante que esto sea, tampoco que se dejen de lado las discusiones sobre las diferentes formas o posibilidades de integración curricular, ni mucho menos las preocupaciones relacionadas con la articulación entre trabajo, escuela y sociedad, aunque estos aspectos son fundamentales, no hay que pasar por alto en medio de la descomposición de la sociedad actual los intereses a los cuales sirve dicho conocimiento.

La carta que dirige una directora de escuela a Haim Ginnot, (citado por Buscaglia, 1995) quien tuvo la fortuna desafortunada de sobrevivir a los campos de concentración, nos permite apelar al cultivo de una ‘razón sensible’ de una ‘inteligencia ética’ en la escuela para que se reflexione no desde el progreso técnico-científico sino desde la autoridad histórica que proviene del sufrimiento de las víctimas. La carta dice lo siguiente:

Soy una superviviente de un campo de concentración.

Mis ojos han visto lo que nadie debería presenciar.

Cámaras de gas construidas por ingenieros especialistas.

Niños envenenados por licenciados en medicina.

Recién nacidos asesinados por competentes enfermeras.

Madres e hijos fusilados por bachilleres y graduados.

Por todo ello sospecho de la educación.

Mi ruego es que ayudemos a los alumnos a ser humanos.

Nuestros esfuerzos nunca deben producir monstruos,

Psicópatas, ni Eichmans ilustrados.

El leer, el escribir, la historia, la aritmética son sólo importantes si sirven para hacer humanos a nuestros alumnos.

Detengámonos un momento y hagamos de la sospecha de ésta sobreviviente nuestra sospecha contemporánea. Probablemente todos los que asistieron a esta 'escuela de la barbarie' contaban con las capacidades y habilidades necesarias para ejecutar con 'eficiencia' su tarea. Pero ¿de qué manera el proceso educativo potenció su condición humana y el reconocimiento de la misma en los demás? ¿A qué intereses sirvió este tipo de educación? ¿Acaso toda oferta educativa por el simple hecho de ser enmarcada como educativa comunica un sentido de vida más humano? ¿Puede acaso un sistema educativo preocuparse más por el qué enseñar y cómo enseñar desconociendo el para qué de lo que se enseña? ¿Asisten argumentos éticos a esas razones del para qué? ¿Son nuestras escuelas, espacios donde se ayuda a cultivar la memoria sin hacer memoria histórica? ¿Acaso, son igualmente éticos todos los sentidos que emergen y se entrelazan en la escuela?

Por lo tanto, la escuela tiene la responsabilidad ético-social de preguntarse por la dirección y sentido humano que provee el conocimiento académico, más allá de caprichos, órdenes y costumbres. Si todo modelo educativo tiene como propósito ayudar a formar un tipo de persona y de sociedad, y la escuela tiene como una de sus mediaciones el

conocimiento académico, es pues, fundamental reflexionar críticamente sobre la articulación que se establece entre antropología, epistemología y sociología.

De tal manera, que la epistemología no se reduce a la generación de nuevos conocimientos, también implica dotar al espíritu humano en el 'combate para la lucidez', es decir, que desde su génesis, el conocimiento, la ciencia, la técnica, la tecnología y la informática reclaman un uso racional por parte de los sujetos, tanto de los que los crean como de quienes los aplican, como atinadamente lo plantea Zuleta (2001):

> *El logro más triste de nuestro sistema educativo consiste en producir científicos creadores que hacen aportes y que, sin embargo, fuera de su campo estrecho de conocimiento, no tienen ningún interés en la sociedad en su conjunto, ni en su proyecto personal. Eso produce la persona más desastrosa de nuestra sociedad: el científico creador que es al mismo tiempo esclavo del aparato militar o industrial; alguien que hace aportes pero a quien no le interesa para nada la manera cómo van a ser utilizados. Eso da un poder inaudito a todos los Estados existentes, que sin ellos no tendrían el poder militar y de control que tienen. Allí se observa la contradicción entre el hombre que quiere algo y aporta con su trabajo una realización en términos que son completamente ajenos al hombre que los crea. Un ejemplo triste de ello es que en la guerra del Vietnam participaron cuarenta premios Nobel. Esta es una de las situaciones más dramáticas de nuestra civilización (p.38).*

Ahora bien, si creemos que la escuela es una de las apuestas donde se cocina y construye la esperanza a fin de promover una sociedad alternativa, incluyente, solidaria, justa, democrática, participativa, sin indiferencia que disminuya en parte las desigualdades sociales, tal postura implica que desde los diferentes ámbitos de la sociedad y en particular cada escuela piense el tipo de educación que sirve a este propósito.

> *Uno oye decir continuamente que la solución de los problemas de su país, que la solución de los problemas del mundo, está en la educación. La tesis parece evidente, pero ¿de qué educación hablamos? Hasta los funcionarios de la Santa Inquisición tenían métodos educativos, la Alemania Nazi publicaba cartillas para*

> *enseñar el antisemitismo, hay escuelas de terroristas suicidas, hay modelos educativos hechos para perpetuar la discriminación racial, la exclusión social, hay academias que son reductos del espíritu aristocrático, semilleros de la repulsión y de la rigidez mental. ¿Qué pasaría si, aún admitiendo que la educación es la solución de muchos problemas, tuviéramos que aceptar que la educación, cierto tipo de educación, es también el problema? (Ospina, 2008, p.192).*

En efecto, lo más peligroso para un sistema educativo, es ayudar a cocinar desde las aulas 'monstruos terriblemente educadísimos' que no hacen uso recto y racional del conocimiento (epistemología) o que simplemente se prestan para una pedagogía de la muerte, puesto que "de nada valdría tener una educación que formara excelentes científicos y técnicos sin un soporte y una consistencia verdaderamente humanos". (Remolina, 2009).

Sin embargo, no dejemos de interrogar nuestro contexto educativo ya que la pregunta por el sentido jamás sobra: ¿al preparar un tema de clase, al elaborar un contenido, al plantear un ejercicio o actividad curricular, un cuestionario, taller, examen, tarea, somos conscientes del propósito formativo que los acompaña? ¿El para qué de lo planeado, discutido, trabajado y evaluado involucra procesos de vida que superan los escuetos resultados, notas o calificaciones? ¿Será que en los planes de estudio, proyectos de área y demás actividades curriculares los diferentes contextos: político, económico, social, cultural, religioso, ético, afectivo y ecológico del mundo de la vida tienen la posibilidad de decir su palabra o por el contrario estos mueren al cerrarse la puerta del salón de clases?

Y si esto es así, una 'programación' que se construye a espaldas de las realidades institucionales, locales, nacionales, internacionales ¿qué sentido puede comunicar a un niño, niña, en un salón de clase? ¿Acaso, la VIDA no es el gran texto que fundamenta cualquier proceso educativo?

Llegados a este punto, alguien dirá y no sin razón que no estamos en Auschwitz. No obstante Auschwitz puede recrearse en la escuela y la sociedad de diferentes maneras. Por ejemplo cuando:

a) El conocimiento no responde a ningún problema, sufrimiento, ni necesidad humana. Pero, tampoco ayuda a superar el caos de la naturaleza. Por el contrario su mal uso aniquila pueblos, regiones, animales, ríos, montañas, etc.

b) Se in-visibiliza a un estudiante, un maestro, un padre de familia, un pueblo o una cultura al negársele la posibilidad de narrarse, de reconstruir su historia, de ser sujeto constructor de su propio destino.

c) El saber se emplea para engañar, saquear, explotar o las leyes se manipulan favoreciendo intereses particulares.

d) Se emplean discursos demagógicos que utilizan a los pobres, marginados, excluidos, como plataforma de ascenso político, sin la mínima intención y compromiso con reformas estructurales de orden social.

e) Se cultiva la competencia mediante la comparación de resultados[11], situación que genera exclusión, discriminación, preferencias e indiferencia como formas simbólicas de violencia.

f) El educando, es tan sólo un objeto pasivo del proceso educativo escolar al cual se le imprime un saber considerado esencial.

g) La evaluación en vez de potenciar lo mejor de cada uno se presta para descalificar a las personas o los actores educativos.

Pero el sentido ético no se limita al uso recto y racional del conocimiento, también comprende el modo de relación que se da entre el educador y los educandos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El pedagogo latinoamericano Paulo Freire (1968) nos ofrece un prontuario de su experiencia de este modo de relación antiética:

1) el educador es siempre quien educa; el educando es educado.

[11] Este tipo de práctica educativa es muy común en nuestras escuelas. Al finalizar cada bimestre se publican los resultados por salón, por grado e incluso por nivel. El director de grupo, en ocasiones hace el papel de vocero estadístico donde se organizan los grupos de forma descendente del mejor al peor curso. Y está práctica también ingresa al aula de clase, sólo que la clasificación y ordenación es por letras o puntajes discriminadas por asignatura: cantidad de E, S, A, I o D por estudiante.

2) el educador es quien sabe; los educandos quienes no saben.

3) el educador es quien piensa, el sujeto del proceso; los educandos son los objetos pensados.

4) El educador es quien habla; los educandos quienes escuchan dócilmente.

5) el educador es quien disciplina; los educandos los disciplinados.

6) el educador es quien opta y prescribe su opción; los educandos quienes siguen la prescripción;

7) el educador es quien actúa; los educandos son aquellos que tienen la ilusión de que actúan, en la actuación del educador.

8) El educador es quien escoge el contenido programático; los educandos a quienes jamás se escucha, se acomodan a él.

9) El educador identifica la autoridad del saber con su autoridad funcional, la que opone antagónicamente a la libertad de los educandos. Son éstos quienes deben adaptarse a las determinaciones de aquél.

10) Finalmente, el educador es el sujeto del proceso; los educandos meros objetos.

Ante lo cual podemos preguntarnos ¿será que una práctica 'pedagógica' donde el otro es un medio para mis 'fines', donde el otro no es un ser para sí sino para el otro, donde el otro es un objeto dominado y no un sujeto creativo, creador de su propia historia y destino, puede humanizar o liberar?

Escuela sin responsabilidad ético-social del conocimiento, escuela 'bancaria' donde se cultiva la memoria sin memoria histórica, razones que mantienen vigente el clamor de Adorno y vivo el deseo de cultivar el sentido humano en la escuela.

1.5. A manera de conclusión: la escuela del ser humano fragmentado

Una de las pretensiones de la escuela contemporánea es la formación integral del ser humano[12]. Está intencionalidad la sintetizan los colegios mediante la formulación del Horizonte Institucional, considerado el derrotero que cohesiona las diferentes prácticas educativas. El fragmento de una placa sobre la *Filosofía del Colegio*[13] es una muestra de ello:

> *(…) Buscamos la formación integral de jóvenes cristianas,*
> *Que se proyecten activamente en diversos*
> *Campos: éticos y religiosos, intelectuales,*
> *Deportivos, artísticos y culturales (…)*

Sin embargo, este ideal se ve superado en la realidad de la cultura escolar que siendo compleja en su naturaleza se asume desde un saber especializado, el cual rompe la unidad del ser a través del saber, pues éste se expone como un conjunto de verdades compartimentadas, yuxtapuestas, incapaces de comunicación y sin un horizonte de sentido que las integre.

> *La organización curricular, dividida ya desde el primer grado a la temprana edad de seis o siete años en áreas del conocimiento con muy poca o ninguna relación entre sí, fragmenta el conocimiento de una manera que éste no es el resultado de una diferenciación analítica, progresiva hecha por los estudiantes. Por el contrario, el conocimiento se presenta atomizado, recortado en sus aspectos físicos, químicos, biológicos, geográficos, históricos, religiosos, etc., simplificándolo excesivamente, presentándolo como una realidad fija y estática que deben aceptar, y borrando casi todas las relaciones que existen entre los componentes curriculares. Esta presentación fragmentada del conocimiento pocas veces se complementa con*

[12] M.E.N. Ley 115 de 1994. Artículos 1 y 5. Decreto 1860 de 1994. Capítulo III. Artículo 14.

[13] Placa donada por el Grado 9º al Colegio La Inmaculada en el año 1996.

actividades pedagógicas que les permitan a los alumnos reconstruir la realidad." (Vasco, 2001, p. 11).

No obstante, la desintegración del saber trae consigo una cadena de desintegraciones en la cultura escolar que es necesario tener en cuenta, más cuando en esa desintegración circulan múltiples escuelas en una sola escuela o se cruzan infinidad de sentidos que no es fácil dilucidar. Retomemos por ejemplo la escuela del saber por el saber. Esta escuela hace girar toda la dinámica escolar en torno al conocimiento asumido como contenido programático que hay que dispensar de manera secuencial y lineal, lo cual reduce el espacio escolar al aula y los tiempos al cumplimiento del contenido.

La mayoría de las veces los contenidos no parten de los intereses cognitivos del estudiante o del maestro, ni tampoco se articulan con el mundo de la vida en sus diferentes ámbitos, aún más no potencian la creatividad, imaginación, criticidad, análisis o reflexión de ambos actores educativos. Los diferentes dispositivos sean de reconocimiento o control encierran al ser humano sobre sí mismo, pues las preocupaciones de docentes, estudiantes, padres de familia versan sobre el rendimiento académico y el comportamiento que se desprende de los deberes asociados con el cumplimiento del programa: tareas pendientes, vacío en algunos temas por ausencias, anotaciones en el observador por bajo rendimiento, nivelación de temas[14], deudas con logros pendientes. En fin, toda una gama de conflictos que alteran la marcha 'normal' de esta escuela.

Por otra parte la formación de los docentes centrada en su campo disciplinar dificulta el diálogo de saberes. Así se produce una desintegración en diferentes planos: entre actores y saberes, entre contenidos y mundo de la vida, entre pensamiento, conocimiento e información, entre lógicas del pasado y dinámicas del presente. Quizás una las dificultades radica en comprender las transiciones de una época marcada por la lentitud, arraigada en la tradición a una época marcada por la velocidad y el cambio, además, que no

[14] En este tipo de disposición curricular por contenidos temáticos, ajustados al libro de texto oficial, es frecuente escuchar que el docente anterior dejó mal preparados a los estudiantes, lo cual justifica la nivelación que hace el nuevo docente.

es fácil identificar los códigos culturales propios de una época y comprender la forma como estos se encarnan o cobran vida en el quehacer pedagógico del docente[15].

Entonces, a la escuela del saber por el saber le sale al paso – o a la carrera- la escuela del activismo, la escuela del hacer por el hacer. De tal modo, se acrecienta la separación entre actores, ahora porque el tiempo se percibe más veloz y el espacio parece que se reduce. La cascada de información apoyada en las nuevas tecnologías ocupa todos los espacios y sirve a varios propósitos: enriquecer el programa, mejorar los contenidos, descubrir diferentes alternativas y recursos didácticos, pero el docente no tiene tiempo ni para sí, ni para el otro, el encuentro se pospone, y paradójicamente la escuela lugar para posibilitar el encuentro se coinvierte en un espacio más para el desencuentro.

El saber se separa del hacer, la teoría va por un lado y la práctica por otro, si acaso el único saber útil, valioso, es el pragmático, no importa que ese saber hacer reduzca el espíritu humano a un hacer mecánico o funcionalista, rentabilidad y conciencia social no van de la mano y pensamiento y acción hacen caminos paralelos. El producto de la acción corresponde a un hacer mecánico, repetitivo, que en poco o nada contribuye a la recreación del sentido de vida del sujeto, ni en su responsabilidad ético-social. Asimismo, la escuela del pasado, moderniza sus estructuras mientras conserva sus lógicas, así pasado y presente tampoco logran reconciliarse, aunque la escuela se percibe más veloz en el discurso, se conserva estática en las prácticas. Al saber mono-disciplinar se suma la multiplicación de actividades que corren paralelas al programa, así, el diálogo de saberes ya no es difícil sino imposible, el activismo le gana la apuesta a la reflexión, como sintetiza una estudiante de noveno grado: *"tantas cosas, tantas materias, saturan, aburren, por lo cual no se hace nada, también esto hace que no exista interés por las asignaturas"*.

[15] El docente en una misma época tiene que adaptarse a los múltiples cambios educativos jalonados dentro o fuera de la Institución. Sin terminar de digerir un cambio los entes externos o internos ya han propuesto el siguiente, entonces paradigma tradicional, tecnología educativa, revolución digital, pedagogías contemporáneas, objetivos, logros, indicadores, competencias, estándares se dan cita para ayudar a configurar una escuela donde el maestro se encuentra en una encrucijada.

Pero, ya llegará el momento de liberarse de aquella carga pesada de información y confusión:

> *El bachillerato es la cosa más vaga, confusa y profusa de la educación colombiana. Es una ensalada extraordinaria de materias diversas (geografía, geometría, 'leyenda patria', etc) que el estudiante consume durante seis largos años hasta que en el examen de Estado o del ICFES, se libera por fortuna de toda aquella pesada carga de información y confusión* (Zuleta 2001).

Por eso, de vez en cuando como en el cuento de Alicia se requiere que un gato salga al cruce de caminos e interrogue a la escuela por su horizonte, por su sentido(s), entonces poco a poco emerge la escuela del saber hacer. Teoría y práctica comienzan a encontrarse, lectura y escritura conversan, los sujetos se reconocen y el saber reflexivo detiene por instantes la apresurada marcha.

Pero, la cuestión de fondo es que la formación integral en estos tiempos se ve amenazada en su realización porque una dimensión monopoliza a las demás, asunto de orden epistemológico, herencia de

> *La cultura occidental* ***"moderna"*** *que ha privilegiado de manera unilateral el cultivo o desarrollo de la* ***"razón teórica"****, es decir, de la facultad del conocimiento; Y últimamente, en la llamada 'Sociedad del conocimiento y de la información' ha privilegiado de manera especial el conocimiento en su* ***dimensión técnico científica e instrumental*** *en la que ha alcanzado triunfos inimaginables. Pero ha relegado de manera notable la* ***razón "práctica"*** *en cuanto a la determinación de la voluntad, o del querer y por consiguiente de la dimensión* ***ética y moral*** *del ser humano. Por eso mientras nos vemos inundados y desbordados por la cantidad y calidad de conocimientos técnicos y científicos, hemos olvidado el* ***"para qué"*** *de todos ellos (…) (Remolina, 2009, pp. 5-6).*

Aquí cabe también la posibilidad de considerar la circulación del afecto en la escuela. Es necesario reivindicar el lugar de los sentimientos, las emociones, las pasiones, los impulsos, en el proceso de conocer, de relacionarnos. Tal como lo afirma el filósofo Marina, "no es que nos interesen nuestros sentimientos, es que los sentimientos, son los

órganos con que percibimos lo interesante, lo que nos afecta. *Todo lo demás resulta indiferente"* (Citado por De Zubiría, 2005, p. 303) así el bucle afecto-conocimiento (Morín, 2001) requiere ser integrado nuevamente, pues se corre el peligro de que en la escuela circule afecto sin conocimiento (Parra Sandoval, 2006) o conocimiento sin afecto.

En conclusión, a nuestra escuela contemporánea le queda el reto de aprender a crecer integralmente, reconciliando lo que el paradigma occidental ha opuesto o separado durante mucho tiempo: razón-sentimiento, cuerpo-mente, estética-ética, individuo-sociedad, concreto-abstracto, deductivo-inductivo, particular-general, autonomía-heteronomía, pensamiento-acción, teoría-práctica, materia-espíritu, permanencia-cambio, fe-ciencias, ciencias-letras[16], individuo-naturaleza, escuela-sociedad.

Dicho de otro modo, nuestra escuela contemporánea requiere buscar alternativas de articulación que superen los horizontes propuestos por la escuelas del saber por el saber, el activismo, el saber instrumental que a la larga desconocen la responsabilidad ético-social del saber, a su vez que cooperan en la formación del ser humano fragmentado o unidimensional, despojándolo progresivamente de un horizonte que con el saber le devuelva su sabor humano, un sabor que lo religue consigo mismo, con los otros y con la naturaleza de manera más armónica, más humana. En definitiva un saber que lo trascienda.

[16] Anota Fernando Savater en *el Valor de educar* (1997) que la separación entre cultura científica y literaria es un fenómeno que no se inicia hasta finales del siglo pasado para luego consolidarse en el nuestro, por razones de abarcabilidad más de saberes cada vez más técnicos y complejos que desafían las capacidades de cualquier individuo imponiendo la especialización, la cual no es sino una forma de renuncia. pp. 115.

2. Una mirada a una Escuela 'Tradicional'

La realidad forcejea por decir su palabra

Karl Rahner

"Nuestro problema no es programático, sino paradigmático"

Edgar Morin

En el primer capítulo hemos abordado algunos horizontes de sentido que se le proponen a la escuela, cada uno de ellos desde su mirada ayuda a configurar un tipo de persona. Por un lado, la escuela del saber por el saber encierra al sujeto en sí mismo desconociendo así la función social del aprendizaje y del conocimiento. A esa escuela le sale al encuentro la escuela del activismo que camina en todas las direcciones sin un horizonte reflexivo que oriente su acción educativa. Activismo que aprovecha la razón instrumental para recortar el espíritu humano, al reducir el saber al hacer de un autómata funcional, atento sólo a las necesidades del mercado laboral. Reduccionismo que también reclama el nacimiento de la escuela del saber hacer para conjugar teoría-práctica, reflexión-acción, lectura-escritura en el quehacer pedagógico.

De la modernidad como elogio supremo de la razón, emerge la escuela del saber sin responsabilidad ético-social. Esta escuela pone el saber al servicio de la muerte, la injusticia, lo inhumano, como lo atestigua históricamente Auschwitz, es la escuela de la memoria sin memoria histórica, que corre el peligro de ser recreada en la escuela de diferentes maneras. Como conclusión de ese cruce de horizontes surge la escuela del ser humano fragmentado o unidimensional frente a una escuela contemporánea que pretende la formación integral.

Sin embargo, aún queda pendiente analizar el horizonte que propone la escuela tradicional, partiendo del hecho de que es en la cotidianidad de la cultura escolar que se pone en juego la construcción de un sentido de vida más humano. Es en la cultura escolar en el que las múltiples concepciones, significados, creencias, saberes, intencionalidades, poderes, normas, valores cobran vida gracias a la interacción de los diferentes actores educativos. De tal manera, que la escuela y el aula se comprenden como escenarios de interacción simbólica, de intercambio, de construcción de significados, de sentidos (Díaz y Bernstein, 1990; Jurado, 1997) pues cada actor mira desde un lugar cultural que lo ha configurado, desde la biografía de su propia biología en palabras de Gasset, y a partir de esa zona de comprensión otorga un significado a lo que es, dice y hace como a lo que otros son, dicen, hacen o dejan de hacer en la escuela. Entonces el sentido en la escuela es en realidad juego de sentidos; alteridad, pluralidad, sinfonía, trama, cruce de caminos. En ese cruce se tejen dos posibilidades: construir caminos de negociación y nuevos sentidos o dejar que un único camino uniforme a los caminantes.

Por eso, para comprender algunas dinámicas de relación que se dan entre los actores escolares en una escuela 'tradicional' específicamente entre el docente y los estudiantes es necesario abordar de manera reflexiva el término paradigma desde cinco miradas: el paradigma como antesala de la práctica educativa, el rostro del paradigma, el paradigma como para-dogma, el ideal de ser humano como paradigma y por último, el paradigma de la Escuela Tradicional.

2.1. El paradigma como antesala de la práctica educativa

"Los individuos conocen, piensan y actúan según los paradigmas inscritos culturalmente en ellos"

Edgar Morín

El dilema del vaso medio lleno o medio vacío depende del ángulo o punto de vista que adopta el observador. Zuleta (2001) comparte al respecto la siguiente anécdota: "animales inofensivos: el tigre, el león y la pantera; animales altamente peligrosos: la

gallina, el ganso y el pato, decía una lombriz a sus hijitos". Eso es en términos generales un paradigma, una manera de ver, un ángulo, un lado desde el cual se observa, se conoce, se interpreta, se opta, se valora, se comprende, se toma postura frente a una realidad.

Así por ejemplo, una persona cuenta con un nutrido 'capital cultural' ya que tiene la oportunidad de acceder a diferentes escenarios, lenguajes, símbolos, costumbres, libros, tradiciones, conversaciones, viajes, estudios, lenguas, dialectos, culturas. Dentro del mundo de posibilidades que le ofrece este vasto campo cultural, el individuo visualiza y forja un horizonte de vida alrededor de la cultura. La cultura es el medio y a la vez el puerto que orienta su destino. La cultura es el lente desde el cual visualiza la existencia.

De manera similar una persona ha configurado su estilo de vida alrededor del tener. Tener es ser, es la consigna que orienta su modo de vivir. En consecuencia, la identidad del individuo se establece en términos de tenencia, de posesión; "soy lo que poseo, soy lo que tengo". En tal caso, el progreso y el éxito individual o social se miden por la cantidad y variedad de lujos y accesorios que se puedan exhibir o poseer. Desde ese lente, la profesión, el saber, el salario, el estudio, la escuela, las personas, las ideas, se vuelven significativos si sirven a tal interés, todo se vuelve medio en función de un solo fin: acumular, como dice Fromm tocando los dos extremos, sin un mínimo tener es imposible ser, pero demasiado tener también niega el ser.

Si tiempos atrás la religión era considerada el opio del pueblo, actualmente el consumismo es su sucesor y el mercado ligado a la tecno-economía se encargará de fabricar el deseo, de crear falsas necesidades, de construir un tipo de persona:

> *La tecno-ciencia y el mercado poseen una lógica que se va deslizando a través de las prácticas sociales dentro de nuestros cerebros y de nuestra visión del mundo. Terminamos viendo e imaginando el mundo a través de las cosas y los instrumentos, es decir desde su lógica y racionalidad funcional". Pero, "lo más grave, de un mundo penetrado y dominado por la tecno-economía es que termina introduciéndose en nuestro modo de imaginar, pensar y valorar. Dicho de otro modo: la sociedad tecno-económica educa y produce un tipo de persona" (Mardones, 2003).*

El mercado sienta entonces, las bases del sujeto consumidor y con esa lupa todo se vuelve mercancía. Por eso vale la pena preguntarnos ¿Hacia dónde nos pone a ver el mercado? ¿Qué quiere que veamos y qué se esconde en aquello que muestra? ¿Será que mientras el mercado fabrica el deseo, la escuela fabrica la inconsciencia? ¿Cómo lograr desde la escuela el desplazamiento de una conciencia mercado- céntrica a una conciencia humanista y ecológica? ¿Será que cierto tipo de escuela se apoya sin darse cuenta en las lógicas del mercado? y, no pasemos por alto el cuestionamiento punzante del prolífero filósofo ¿Cómo puedo ser yo y no perder el hilo de mi propia vida?

Interrogantes que constituyen un imperativo ético para el quehacer docente, donde es necesario agudizar la mirada, de tal manera que no se extrapole la añoranza del pasado al presente, ni tampoco se pretenda predeterminar o controlar al máximo el futuro. A la vez, exige aprender a tomar distancia reflexiva de lo que hemos sido, estamos siendo, de lo que podemos llegar a ser y de lo que otros quieren que seamos. En otras palabras, hacer de la vida y de la escuela un interrogante permanente para evitar que el inmovilismo interior paralice nuestra creatividad so pretexto de condicionamientos genéticos, culturales o históricos que cierren las posibilidades a un cambio de rumbo más humano en nuestra historia personal y profesional, porque ¡si la escuela no educa en la esperanza entonces en qué educa!

Interrogantes que impulsan a la escuela para que pase del cultivo de la mirada ingenua, acrítica e irreflexiva al cultivo de la mirada epistemológica, aquella que nos lleva a darnos cuenta que en ocasiones no nos damos cuenta de que estamos viviendo la vida de otros, que en vez de bucear dentro de nosotros mismos para descubrir el potencial que tenemos miramos para otro lado, a fin de parecernos a los demás, que vemos según el espíritu que atraviesa la época, que vemos hacia donde otros quieren que veamos, que cada época crea un 'Gran Otro' al que convierte en ídolo, que un paradigma no es igual que otro, que optar por uno o por otro es apostar por un sentido de vida diferente y que un paradigma no se da en estado puro, ya que la vida es un caleidoscopio permanente que no se deja congelar por las palabras.

Tales insinuaciones, nos invitan en el escenario escolar a reconocer que nadie llega al aula limpio de realidad, en un estado aséptico; que todos llegamos cargados de saber y a

la vez de ignorancias. En efecto, detrás del quehacer docente hay una escuela que habita su memoria afectiva, unas experiencias, unas travesías de seres humanos que lo han atravesado y que de una u otra forma han marcado su vocación docente. Veamos algunos de esos rostros:

El rostro del autoritarismo:

> *"Siempre observé la educación enmarcada en el autoritarismo. Desde preescolar hasta la enseñanza primaria sufrí el temor de asistir al colegio presintiendo cada día por qué regañarían cada día. Estas experiencias irían siendo reincidentes desde la repetición de vocales hasta la resta de propiedades heterogéneas"*[17].

El rostro del miedo:

> *"Hubiera querido que mi primer día de escuela hubiera sido inolvidable, pero no fue así, fue el momento más miedoso de mi vida. Una señora con aspecto mal humorado nos recibió a mí y a mí hermana en la entrada del salón, apenas nos miró de arriba abajo y con unos buenos días a media voz, nos ordenó sentarnos especificando el puesto donde deberíamos permanecer por el resto del año"*[18].

El rostro de la ternura y la alegría:

> *Algo muy significativo en mi vida escolar fue mi primer año de escuela (…) Mi profesora, la recuerdo muy bien sobre todo por su sonrisa y cariño hacia todas las estudiantes (…) mi profe se llama Inés; digo se llama porque he preguntado si todavía vive y me dicen que sí, pero nunca he podido visitarla, porque no se me ha presentado la oportunidad.*
>
> *Los días en la escuela eran de fiesta: matemáticas, español,…todo se revestía de ilusión, ganas por estar allí, todos éramos felices y el día se pasaba muy rápido (dos jornadas), tanto es así que yo llegaba a la casa con mi hermana Ceci (dos años*

[17] Martha. Docente de Inglés y Español. 12 años de experiencia en el campo educativo. Narrativa y conversatorio realizado el 13 de marzo de 2010.

[18] Mery. Docente de Inglés. Ocho años de experiencia en el campo educativo. Narrativa y conversatorio realizado el 13 de marzo de 2010.

mayor) y me ponía juiciosa a hacer las tareitas que me dejaba la profe; todo lo que ella nos explicaba nos parecía muy chévere.

Hoy día recuerdo a mi profe Inés y me gustaría reflejar lo que mi profe reflejaba [19]

A tal punto trasciende la escuela, que en ocasiones se convierte en una huella indeleble de nuestra identidad personal y profesional:

Todavía guardo mi uniforme de porras y la banda de mi grado, no con el pensamiento de que todo pasado fue mejor, sino con la plena alegría y la plena convicción de que todo eso me formó y me hizo ser quien soy (…).

En fin, fueron muchas cosas, también hubo cosas tristes y personas molestas, como mi directora de curso en séptimo, la cual odié por la forma en que nos trataba y en quien pienso cuando a ratos se me sale 'la piedra' en clase [20]

Visto así un paradigma es la antesala cultural de la práctica educativa, un telón de fondo que entrama en un mismo quipú, pasado, presente y futuro desde los múltiples escenarios con los cuales se teje la vida: familia, amigos, escuela, barrio, iglesia, etcétera. Entonces, comprender no es agotar, ni mucho menos predeterminar. La trama de nuestra existencia está atravesada por múltiples trayectos que hacen parte de nuestro proyecto vital: discursos, vivencias, dramas, traumas, pasiones, deseos, abandonos, expectativas, éxitos, frustraciones, encuentros, desencuentros, pérdidas, hallazgos, silencios, gritos. En fin, toda una infinidad de hilos, unos delgados otros gruesos, unos hilvanados otros deshilachados, unos leídos, otros olvidados que aunque nos permiten acercarnos a la múltiple gramática de lo humano, no por ello garantizan seguridad del conocimiento propio y de los demás.

Por lo tanto, los relatos anteriores no presuponen que si hemos sido formados por maestras o maestros autoritarios, necesariamente vamos a reproducir ese estilo en nuestra práctica 'pedagógica', en el cual el temor, el miedo y el pánico se interpretan como sinónimo de respeto, autoridad o exigencia. Por el contrario, tal vez movilicen otras

[19] Hermana Yaneth. Docente de educación religiosa en básica primaria y bachillerato. Narrativa y conversatorio realizado el 13 de marzo de 2010.

[20] Daissy. Docente de ciencias sociales. Narrativa y conversatorio realizado el 13 de marzo de 2010.

búsquedas para generar una ruptura con ese tipo de lógicas y dinámicas en la práctica educativa. Tampoco se puede profetizar, que por haber contado con maestras o maestros cercanos, abiertos y flexibles, por tal razón, nuestra práctica pedagógica está libre de adoptar posturas verticales, autoritarias e impositivas, hasta llegar a convertirse en la antítesis del paradigma o modelo que nos ayudó a formar.

Es claro, que el asunto del paradigma es una cuestión compleja que impide visualizar las fronteras entre la certeza y la incertidumbre, la verdad o la falsedad, porque todos actuamos bajo una lógica que aunque en ocasiones es fácil identificar, describir y caracterizar, no por ello se logra comprender, pues la mayoría de las veces no logramos ver las cosas, las situaciones y las personas como son en sí, sino como somos y desde donde hemos sido configurados culturalmente.

Vemos la VIDA desde el lugar donde pisan nuestros pies. No es lo mismo contemplar la vida desde un frío iglú en Alaska que contemplarla bajo el quemante sol del desierto; no es lo mismo ser maestra o maestro en un colegio privado que en una escuela distrital, pues aunque ambas son escuelas, tienen dinámicas propias que las hacen diferentes, únicas y por ende configuran un modo de ser, vivir y sentir la profesión docente. Incluso, las prácticas pedagógicas en una misma escuela no son iguales y más aún las diferencias de un curso a otro en un mismo grado son abismales. Tampoco es igual hablar cuando se cuenta con un sueldo fijo de doce meses que cuando no se tiene un empleo o este depende de la empatía con el jefe de turno para conservarlo.

Seguramente el bosque, el agua, los animales no se ven igual desde la perspectiva de los indios Koguis de La Sierra Nevada de Santa Marta que desde la mirada de un grupo de empresarios e industriales. Puede que para los primeros signifiquen la huella sagrada de Dios, mientras que para los segundos representen una oportunidad para acrecentar su capital.

Con ello queremos señalar el carácter subjetivo de lo objetivo en la condición humana, pues aunque todos vemos lo mismo, no todos lo observamos de la misma manera. A veces entre más nos acercamos, descubrimos que lo que decimos conocer se nos hace extraño, lo cercano se ve lejano, lo evidente se llena de misterio, lo claro se torna confuso,

lo organizado se vuelve caótico y lo simple es en realidad complejo. Todo a fin de reconocer que ninguna categoría –hechura humana- ni ninguna mirada agota, recoge, o sintetiza lo que es la complejidad de la vida y del ser humano. Aun así, en el cuarto de la inconsciencia, sin darnos cuenta, el sema se hace soma, el significado toma cuerpo, el significado cobra vida, por ello es necesario develar el rostro del paradigma.

2.2. El rostro del paradigma

Haciendo una lectura de Morin (2001) podemos extraer tres principios que nos ayudan a precisar la identidad del paradigma, a descubrir algunos de sus rasgos: el principio de selección axiológica, el principio de sentido y el principio de flexibilidad.

El principio de selección axiológica

El paradigma, cuenta en su seno con categorías maestras que seleccionan y a su vez rechazan aquellas que se le oponen. Por ejemplo, una concepción idealista en la escuela rechaza, invalida y se opone a toda visión materialista de la existencia. Así mismo, si la escuela se fundamenta en una visión teocéntrica de la realidad hará prevalecer lo sagrado sobre lo profano, el deber ser sobre el ser siendo, la esencia sobre la existencia.

En efecto, el paradigma actúa como criba, cedazo o filtro axiológico que propone una escala de valores en el acto educativo conforme a su estructura conceptual. Así un paradigma nos indica qué vale y qué no vale en una práctica pedagógica, qué es significativo y qué no; determina de este modo, lo esencial de lo accesorio al momento de ver y elegir conceptos, ideas, personas, discursos, teorías, ejemplos, actitudes, acciones, procedimientos, textos, situaciones o prácticas pedagógicas, según sea el paradigma de formación del docente. Así por ejemplo, el docente privilegia el cumplimiento de los contenidos temáticos por encima del desarrollo de los procesos mentales, en tal caso, lo que importa no es tanto el desarrollo humano sino el cumplimiento del programa, aunque en el discurso lo segundo prime sobre lo primero. Es posible que detrás de esta elección el paradigma tecnológico sea el referente de la acción educativa.

Otro ejemplo, hace referencia a la concepción de la escritura en la cual se puede tomar partido por una de dos perspectivas: lingüística o comunicativa. La primera valora y

enfatiza el empleo y uso correcto de los signos de puntuación (competencia lingüística), de ese modo la atención del docente se centra en el tamaño y estética de la letra, la alineación de la misma en el renglón, la cantidad de planas, el silabeo, la imitación de frases estereotipadas tomadas de diferentes textos, en definitiva, se monta todo un andamiaje para que la escritura se convierta en un acto prescriptivo más no recreativo de los intereses del sujeto.

Por su parte la competencia comunicativa privilegia la producción de sentidos, la construcción de significados a partir de situaciones propias del lenguaje que acontecen en la vida cotidiana, con ello se abona el terreno para futuras perspectivas de análisis, interpretación y recreación de nuevas apuestas comunicativas, tanto de estudiantes como de docentes (Jurado, 1998). Es claro, que la primera postura pone al sujeto en función del canon programado, mientras la segunda desafía la auto-recreación del sujeto al entrar en diálogo y confrontación de sus textos con el gran texto (mundo de la vida) que lo asombra, interpela, y reclama su transformación.

Un tercer ejemplo, lo podemos hallar en dos concepciones de evaluación. La primera de corte tradicional, la segunda como práctica social. En la primera, la evaluación es la resultante de la confrontación entre objetivos y resultados, objetivos previamente determinados, los cuales en la mayoría de ocasiones son ajenos a las realidades e intereses de los educandos, del docente y de las problemáticas sociales (Gimeno Sacristán, 1997). Aquí, estudiantes y docentes forcejean mutuamente para adaptar su existencia a un interés que les es ajeno, y la pregunta ronda nuevamente ¿Cómo hacer que el extraño se convierta en cómplice en el acto evaluativo?

En cambio, en una evaluación concebida como práctica social se reconoce que el contexto regula el trato (Bajtin, M. y Medvedev, P. 1993) se dice aquello que se cree se puede decir en un lugar, con ciertas personas y ajustando el lenguaje conforme las condiciones requeridas en dicha situación. En ese sentido la escuela y el aula pueden ser un potenciador o un inhibidor que construye o no confianza epistemológica y pedagógica entre docentes y estudiantes, directivos y docentes, docentes y padres de familia, etc., según sean los procesos de interacción y comunicación que el contexto genera. La expresión de Bajtin invita a leer de manera reflexiva las dinámicas de relación e interacción dentro o fuera del

aula para la producción de conocimiento, saber y sentido en la construcción de subjetividades. Desde ese lugar, también es necesario reconocer las dinámicas de poder que atraviesan el acto evaluativo que en ocasiones reducen la evaluación a una puja entre ganadores y perdedores, vencedores y vencidos. En esta lógica, no encaja tampoco la evaluación como un simple estímulo que genera una respuesta donde la evocación es la clave o aquella que reduce la evaluación a una preocupación técnica o a la escala numérica. Aquí, no se trata de evocar sino de provocar la construcción mutua de nuevas alternativas frente a una situación que problematiza mediados por el lenguaje.

Otro ejemplo, es cuando la escuela asume la visión positivista como paradigma del conocimiento válido. Bajo ese horizonte se consideran significativos aquellos saberes presuntamente objetivos, es decir, que se pueden verificar, comprobar, medir, calcular y controlar a la luz de la experimentación y verificación de hipótesis apoyados en una lógica formal. En tal caso, la primacía la tendrán la matemática, la estadística, la química, el cálculo y las ciencias naturales. Otros saberes como arte, música, danza, pintura, literatura, ética, religión y teatro sencillamente carecen de 'validez científica' y poco o nada contribuyen al progreso y evolución del espíritu humano.

Primacía que se evidencia en la escuela en la organización curricular, en la disposición de las asignaturas en el plan de estudios, la intensidad horaria, las exigencias en la evaluación "el rigor académico", el protocolo para las pruebas tanto internas como externas, la importancia en la orientación profesional, los discursos de padres y maestros sobre lo que es útil frente a lo que es inútil, según el microscopio de la rentabilidad.

Señales que indican que "un paradigma puede al mismo tiempo dilucidar y cegar, revelar y ocultar. Es en su seno donde se encuentra escondido el problema clave del juego de la verdad y el error" (Morin, 2001). Por eso, uno de los papeles del principio axiológico es provocar el cambio de mirada, para aprehender a desaprender la forma de mirar, a ver a los educandos en la escuela, a valorarlos en sí mismos, tal como están siendo, más allá de la mirada moralista que estigmatiza y amplía el objeto y minimiza al educando; se trata de re-significar la mirada, como nos enseña la profesora de informática:

> *(…) generalmente se aprende a observar a la estudiante que no trae la tarea, que siempre está hablando con sus amigas, tal vez de algo que no tiene referencia con la clase y es aún más difícil desaprenderlo simplemente juzgando y estigmatizando con una lupa que amplía siempre las mismas situaciones, pero no a percibir otras actitudes que tal vez sean las que realmente importan.*[21]

El principio de sentido

El paradigma organiza en una estructura coherente el mundo del individuo y de una comunidad, les permite comprender y auto-comprenderse. En una palabra, el paradigma actúa como referente de sentido que cohesiona a un grupo humano.

> *El paradigma representa efectivamente el éxito en el reconocimiento compartido de determinada solución planteada para problemas emergentes – de carácter particular o general-, solución que propicia la adhesión refleja o no, por parte de los participantes de una comunidad, un movimiento, una nación, o incluso de la humanidad como un todo (Leite, Luiz et al. 1999, p.18)*

Segura (2000) apoyado en Thomas Kuhn representa esa estructura como una matriz disciplinaria que permite a una comunidad científica la 'unanimidad en sus juicios y la comunicación entre sí'. Alrededor de esa estructura circular convergen cuatro elementos que constituyen el universo de sentido del paradigma disciplinar: las generalizaciones simbólicas, la metafísica, los valores, y los ejemplares:

- Las generalizaciones simbólicas corresponden a las teorías, leyes, principios, fórmulas conceptos, postulados de una disciplina. Por ejemplo: Densidad = Masa/Volumen, Energía = Masa × Velocidad de la Luz^2, Velocidad = Distancia/tiempo.

- La metafísica hace referencia a las creencias que se tienen sobre un tópico particular dentro de una disciplina. Por ejemplo, la explicación de que el átomo actúa como un sistema solar donde el núcleo es el sol y los electrones son los

[21] Narrativa de clase. 21 de Agosto de 2010. Docente de Informática.

planetas que giran alrededor del sol. Representación que comúnmente se hace con bolas de icopor y círculos concéntricos de alambre. Otro ejemplo, es la creencia mítica y mágica de dios que se representa con un señor de barba blanca entre las nubes, extendiendo los brazos y del cual salen destellos de luz de las manos. Dichas creencias asisten a la escuela para ser movilizadas del sentido común para la construcción, deconstrucción y producción de nuevo saber (camino de la doxa a la episteme) en el vasto campo de las ciencias naturales, humanas y sociales[22]

- Los valores aluden a las cualidades y características que debe poseer el estudio con relación al fenómeno examinado para ser validado por la comunidad 'científica'. Por ejemplo, la VERDAD ha sido una pretensión de las ciencias naturales que reúne para ser tal, las cualidades de objetividad, veracidad, precisión apoyada en la matemática y la estadística. Lo que hay que cuestionar es si detrás del objeto no hay un sujeto y un contexto cultural, económico, social, político que determina, modifica y afecta las condiciones del fenómeno estudiado en cada momento histórico. Acaso, ¿Se pueden controlar todas las variables de un fenómeno, cualquiera que éste sea y aunque así fuera, se puede predecir en su totalidad? Vale la pena señalar, que de los valores depende en gran medida la visión de mundo, de sí mismo y de conocimiento que tiene el docente.

- Por último, los ejemplares corresponden a las soluciones que circulan en los textos –a veces al final del libro- cartillas, manuales, folletos, experimentos que comunican la imagen de conocimiento que se considera válido en un momento histórico dado.

Si esa imagen de conocimiento ya hecho, guiado por cierto tipo de creencias, respaldado por ciertos modelos o ejemplares lo único que reclama en la actividad de clase es la comprobación y ejecución del procedimiento tal cual lo indica la guía, el taller, etc.,

[22] Existe una creencia generalizada, en la cual la ciencia se restringe al campo de las ciencias naturales. La verdad como valor supremo caracterizada por la exactitud, la precisión, la objetividad apoyadas en la matemática y la estadística envían al cuarto de san Alejo a las ciencias humanas y sociales. Está visión positivista desconoce que la ciencia cualquier que esta sea la precede un sujeto que la hace posible.

para llegar a la respuesta única que descansa al final del libro de texto, cabe preguntarnos, si podemos hablar de procesos de construcción de conocimiento o lo único que se hace es comprobar los resultados de la ciencia ya hecha. Si se reconoce que en cuestión de conocimiento nadie inicia de cero, porque todo conocimiento es una construcción histórica –colectiva ¿Qué espacio de juego para la imaginación, la creatividad y el cultivo del pensamiento crítico y divergente se abre en las diferentes clases para cuestionar e interrogar las hipótesis, teorías, experimentos que vienen dados?

Si bien es cierto que bajo esta concepción el paradigma constituye una unidad de sentido y ofrece un orden interno a la comunidad que lo comparte, también es cierto que no le ofrece seguridad frente a un universo escolar complejo en el cual convergen disonancias e incertidumbres. Así por ejemplo, una comunidad académica que ha sido formada bajo el paradigma tradicional asumirá el conocimiento como una acumulación de verdades objetivas que se trasmiten en paquetes de contenidos de forma lineal y secuencial de forma compartimentada, otra forma de organización o disposición curricular, en la cual el centro no es el conocimiento sino los procesos de interacción comunicativa entre los actores, puede parecer absurda, compleja e incomprensible.

Lo anterior, en cierta medida ayuda a comprender al menos dos situaciones: La primera, la resistencia de algunos miembros de la comunidad que se aferran al paradigma encarnado, porque ya lo sienten cómodo, 'funcional' y seguro. Asociada a la primera, las dificultades propias al quehacer pedagógico al momento de sugerir cambios que afecten el paradigma mutuamente encarnado. En dado caso, lo que se pretende es minimizar al máximo los ruidos y anomalías internas o externas que pongan en riesgo y trastoquen esta concepción y práctica educativa.

El relato de la docente de química de grado décimo nos pone en sintonía con lo anteriormente mencionado. Por un lado expresa la 'habitación' del paradigma por parte de las estudiantes. Por otro lado, revela el desaliento de la docente motivado por 'el pragmatismo de las estudiantes y la complejidad de los contenidos' que invitan a que el cambio se quede en el plano de las buenas intenciones:

> *A pesar de que uno como docente plantea clases con una metodología diferente para ellas, las estudiantes responden de una manera apática enfocándose en acciones definitivamente provenientes de una pedagogía tradicional. El hecho de querer hacer "muchos" ejercicios de química, obtener buenos resultados en su evaluación, que además de todo debe ser escrita, copiar tal cual lo que el docente está hablando, no comprender y no apropiarse de actividades que requieren una responsabilidad y autonomía que dé entrada a la enseñanza de las ciencias.*
>
> *Aunque reconozco que en ocasiones no sólo es el pragmatismo de las estudiantes sino la complejidad de los contenidos que ahogan las intenciones llevando nuevamente a recaer en una pedagógica fría y aburrida. Es entonces necesario reflexionar sobre las múltiples ocasiones en las que permito que la lucha al cambio quede en una simple intención*[23]

Y ante esa situación, nada halagüeña, es la docente quien se pregunta y nos pregunta:

> *¿La metodología utilizada es la adecuada? ¿Quién lo determina? ¿Puedo usar la misma estructura de enseñanza de las ciencias con los diferentes cursos, cambiando simplemente algunos factores o será que todas las estudiantes pueden aprender a investigar investigando? ¿Qué puedo hacer con las estudiantes que definitivamente están reacias a una intervención que genere cambio o peor aún con las que no intervienen de ninguna manera frente a mi propuesta?*

Sin embargo, como lo anotábamos unas líneas atrás, si la educación no educa en la esperanza, en un sueño o en el cambio, esa escuela no es escuela. Por eso, y siendo consciente que no se cambia por decreto, orden o imposición la profesora de química desafiada por sus propias preguntas decide apropiarse de una de ellas, acompañar al grupo de décimo y compartir nuevamente la experiencia[24]:

[23] Autodiagnóstico de mi práctica pedagógica. Docente de Química y Biología.

[24] En ese sentido, la postura de la docente coincide con uno de los planteamientos de Freire: "No soy sólo objeto de la *Historia* sino que soy igualmente su sujeto. En el mundo de la Historia, de la cultura, de la política, *compruebo,* no para *adaptarme,* sino para cambiar. (…) Al comprobar, nos volvemos capaces de *intervenir* en la realidad, tarea incomparablemente más compleja y generadora de nuevos saberes que la de

Partiendo de la primera pregunta ¿La metodología que utilizo es la más adecuada?

La verdad no lo sé, pero sí puedo probar otra en la que seguramente surjan productos más convincentes para mí y para mis estudiantes moldeando el proceso, quitando una cosa o poniendo otra.

He realizado los procesos conceptuales de la mano con los procedimentales obteniendo así muy buenos resultados, sobre todo despertar la capacidad de asombro de ciertas estudiantes que eran apáticas a algún tema, viendo ahora la utilidad o el simple hecho del poder manejar reactivos e instrumentos que manipulados producen sustancias comunes. Citando un caso específico, el tema era ácidos, bases y sales, explicando de varias maneras la formación y reacción de dichos grupos. No teniendo buenos resultados, decido conducir a las estudiantes para que ellas mismas hicieran sal común de cocina, dándole los pasos pero no las reacciones y mucho menos productos, lo que llevó a ellas a deducir y analizar dicho proceso. Esta actividad integró mucho a unas alumnas que veían la química como algo complejo e inalcanzable.

De esta manera muestro cómo estas actividades prácticas orientan mucho más a las estudiantes. Decidí también involucrar al proceso talleres que contenían varios ejercicios que más que cantidad proponían ingeniosidad, donde cada ejercicio formulaba una nueva ruta de solución, despertando un sentido de reto en cada ejercicio, pero en algunos casos frustración.

En los casos de frustración utilicé el trabajo cooperativo donde a las estudiantes que se les facilitó la solución de los ejercicios o el tema, guiaran a las compañeras que tenían cierta dificultad. De esta forma agilice mi trabajo, puesto que me era difícil asesorar personalmente a cada estudiante. Las jóvenes que guían sienten la importancia de su rol dentro del grupo y por otro lado las estudiantes asesoradas sienten un poco más de confianza con sus compañeras o tal vez descubren que a través de ellas el entendimiento de cierto tema es menos complejo.

---

simplemente adaptarnos a ella". Paulo Freire, (2006). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa.* México, Siglo XXI, p. 75.

Haciendo eco de las posibilidades a las que nos incita la experiencia anterior, extraemos algunos aspectos para el aprendizaje mutuo. El docente tiene la responsabilidad ética de acompañar sus propias preguntas, al igual que desentrañar fruto de la reflexión sobre la práctica el sentido que contienen las mismas, tanto para él como para las estudiantes. Un posible criterio para la formación del espíritu imaginativo, crítico, creativo es privilegiar la calidad de las experiencias sobre la cantidad de información, en ese sentido es valioso proponer experiencias pedagógicas que provoquen conflicto cognitivo y epistemológico en el estudiante.

Además, el trabajo cooperativo guiado por experiencias significativas le ayuda a comprender al estudiante que el conocimiento es una construcción social y no una aventura en solitario que forma espíritus competitivos y egolátricos. Una ciencia, cualquiera que ésta sea, si no responde a una necesidad genuina de conocer, a un problema sentido en la cotidianidad no suscita el interés y despierta la curiosidad, en ese caso actúa como un placebo que engaña al estudiante y al maestro creyendo que se hace ciencia cuando en realidad se reproducen los resultados de la ciencias ya hecha.

Por último, cualquier cambio requiere un acompañamiento progresivo, sistemático, riguroso, metódico por parte de docentes y estudiantes, pues el cambio por el cambio en sí mismo no se justifica. Todo qué y cómo siempre reclama un para qué, es decir, el cambio reclama un horizonte que se pregunte por el sentido del cambio: qué se cambia, cómo se cambia, para qué se cambia, quiénes cambian, a qué intereses sirve ese cambio, y qué tipo de ser humano y sociedad generan ciertos cambios en la escuela.

El principio de flexibilidad

Cualquier paradigma, debe asumirse como una verdad provisional y no como una verdad absoluta. Es tan sólo una pista de lanzamiento, no un campo de aterrizaje, es una mirada entre el caleidoscopio de miradas que enriquecen la existencia. Por lo tanto, no puede asumirse como una razón absoluta, hegemónica o totalizante que liquida otras formas de ver, expresar y sentir la vida, "así actúa la tradición, se impone, se establece y se produce, casi sin darnos cuenta, con el poder oculto de hacer ver como eterno lo que sólo es temporal" (De Zubiría, J. 1994). El peligro que subyace es creer que una parte es el todo,

así se legítima una razón insensible desde la cual se exterminan saberes, grupos humanos, pueblos, regiones, países, especies animales y naturales.

En consecuencia y desde una sana epistemología es necesario reconocer que el paradigma como construcción humana está expuesto al 'error y a la ilusión'. Como bien señaló el biólogo chileno Humberto Maturana, conocemos conforme nuestra estructura biológica nos permite conocer, puesto que somos seres biológicos no omnipotentes, tesis que reclama mentes flexibles, racionales, dialógicas, falibles y abiertas al cuestionamiento, la crítica, la argumentación y sobre todo a la proposición. Si este tipo de mentalidad no se asume como parte del quehacer educativo es posible que el dogma se convierta en el paradigma.

2.3. El dogma como paradigma

Marcos Fidel Barrera (2008) acuña el término paradogma para diferenciarlo de los paradigmas. Establece el pensador que "lo particular del paradigma es que contiene un principio de alteridad, pues el reconocimiento de un paradigma tiene entre otros, dos aspectos esenciales: la identidad consigo mismo y la identidad con respecto al otro".

Por su parte el paradogma se erige como única manera de percibir la realidad. De tal modo procede que su forma de afirmarse es negando, excluyendo e ignorando otras voces, rostros, visiones y percepciones. Para el paradogma no hay múltiples realidades sino una sola realidad: la que sus ojos quieren ver.

Por eso, el principio de alteridad libera al paradigma de convertirse en paradogma, de promover y condenar a estado vegetativo otros modos de pensar, conocer, aprender, hacer ciencia, hacer escuela, sentir y vivir la vida. El paradogma, por su parte enraizado en la mismidad como razón cerrada, especializada, única, exclusiva e inmóvil acentúa su posición geográfica, económica, política, histórica, religiosa, moral, o educativa para atribuirse el derecho de legitimar y validar y a su vez de excluir e invalidar otras latitudes y coordenadas de comprensión.

El dogmático cree que es en la negación de los otros, postura totalmente arbitraria, pues el dogma no es la realización de sí, sino la negación de sí. Ante una verdad revelada y

objetivada se cierra a la posibilidad de pensarse desde otras perspectivas, no se da la oportunidad, ni abre a la posibilidad de pensar y dudar sobre la verdad o supuestas verdades que han configurado su forma de ver, ser y vivir.

Si la realización humana se da en términos de alteridad, de salida de sí mismo en relación con los otros, lejos de los lenguajes de dominación, explotación, posesión o cosificación de los demás, el dogmático es su antítesis, pues actúa movido por la posesión de una verdad estrecha y focalizada que lo posee. Verdad que le niega la posibilidad de relacionarse abiertamente, de comunicarse fuera del ámbito de la imposición, verdad de clausura que niega las diversas y heterogéneas formas de vivir.

Por eso, cuando el paradigma se interpreta o vivencia como paradogma en el ámbito educativo escolar, la primera reacción que provoca es la intolerancia, la crítica, el cuestionamiento y la resistencia ante una postura relativa con sed de absoluto:

> *¿La religión se debe evaluar como ciencia única según la visión del catolicismo? Muchas veces se pide lo que el profesor quiere pero no se inculca la motivación para aprender a pensar y tomar posiciones frente a la religión, la sexualidad, frente a la iglesia, etc. Estudiante Grado 8º*
>
> *Algunos profesores son groseros ante la diversidad religiosa o de opinión o de costumbre de cada estudiante. Se entiende que sea un colegio Católico pero muchas de las estudiantes no creen en Dios de esa forma y si no lo hacen deben mentir para poder pasar la materia (religión). Grado 8º voz interpretativa del docente de Español.*

Frente a este tipo de apreciaciones, es necesario hacer una digresión para plantear algunas consideraciones sobre la Enseñanza de la Educación Religiosa Escolar (E.R.E).

Según el artículo 23 de la Ley 115 de 1994 la Educación Religiosa es un área de conocimiento. Este hecho demanda una exigencia ética a la escuela y al docente de ERE en la producción y construcción de conocimiento religioso significativo. La clase de educación

religiosa no es un espacio para adoctrinar conciencias o hacer proselitismo religioso de acuerdo con una confesión religiosa particular[25]

De acuerdo con lo anterior es fundamental determinar y aclarar el estatuto epistemológico del saber religioso, lo cual implica, en un primer momento, indagar sobre las comprensiones y visiones que tienen las y los docentes de dicho saber, tanto en la teoría como en la práctica con relación a su objeto de estudio a partir de cuatro interrogantes: ¿qué estudia la ERE? ¿Para qué se enseña la ERE? ¿Qué sentido tiene la enseñanza de la ERE para los estudiantes y padres de familia en la escuela? y ¿cómo se enseña la ERE? Sin un estudio, fundamentación, investigación y debate sobre estas cuestiones fundamentales, la ERE camina sin horizonte en la escuela o simplemente se le atribuyen horizontes contrarios a su naturaleza, tal como lo plantea Fabián Salazar[26] quien observa que

> *en varios establecimientos se continúa confundiendo educación religiosa con catequesis católica y no es raro observar que estos espacios de la clase se utilicen para las ceremonias litúrgicas, las confesiones o las fiestas. Esto empobrece la asignatura, pues se reemplazan espacios académicos y se mezclan con espacios doctrineros y celebrativos, los cuales, en muchos casos, aparecen como obligatorios, lo que trae como consecuencia que estudiantes confundan lo religioso como área de conocimiento con las devociones. En otras instituciones se sigue aprovechando la ERE para preparar a los sacramentos.*

Según Alberto Parra S.J. (2004) estudioso del tema es necesario ampliar el horizonte de comprensión de la ERE en las escuelas confesionales para no reducirla a la catequesis, más aún cuando estamos inmersos en una ambiente de pluralidad religiosa:

[25] Un elemento que impacta de manera significativa la enseñanza y aprendizaje de la ERE en el aula es que el docente enseña desde la tradición (católica) que más ha incidido en su formación, lo cual genera choque con aquellos estudiantes que no comparten su "opción de fe", pues se hace más desde una creencia que desde una perspectiva epistemológica sólida y estructurada que justifica la E.R.E como área de conocimiento y formación en la dimensión trascendente del ser humano.

[26] Director del Centro de Estudios Teológicos de la Universidad del Rosario, propone en el artículo *Los cinco problemas de la E.R.E.*: 1. La materia u objeto de estudio que debe tratar el área. 2. La formación de los educadores del área. 3. Los libros y recursos pedagógicos para el área. 4. La no integración de la ERE con otras áreas del conocimiento y 5. Cada confesión estira para su lado.

> *La comunidad cristiana tiene derecho a una investigación y a una profundización en su propio y específico credo religioso. Sólo que, posiblemente nuestros quehaceres educativos no convocan únicamente niños y niñas católicos, sino que está abriendo una dimensión más universal, más abarcante. Entonces por eso se ha dicho que la catequesis sea un poco estrecha y haya necesidad de avanzar a una ampliación más grande del conocimiento religioso y por eso se ha propuesto este asunto de la ERE.*

Afirmación que no conlleva la supresión radical de la catequesis en el ámbito escolar [27], pues según sea su orientación puede contribuir en la formación de la experiencia religiosa y la dimensión trascendente de la persona y la comunidad, siempre y cuando, ésta se ofrezca como posibilidad de libertad de formación para aquellos estudiantes que buscan ahondar en una opción de fe madura que los comprometa y solidarice en la transformación de la miseria de las estructuras y realidades sociales que generan injusticia, hambre, desigualdad, pobreza, violencia, etc.

Además aclara el teólogo, que la Educación religiosa va en sintonía con los fines de la educación, puesto que aporta en la formación del sujeto social:

> *La ERE no trata de formar personas en una confesión. Trata de formar unas conciencias, para que puedan decidir delante de su propia conciencia. Y por eso es claro que es distinta a la catequesis. La catequesis es formar en una determinada confesión. Aquí en cambio, es para los fines fundamentales de la educación: la humanización, la personalización, la socialización. Las religiones tienen que llevar precisamente a que el educador entregue en el área religiosa elementos que le puedan servir para humanizar a la persona, para hacer que la persona sea un*

[27] Es fundamental que los cambios en una escuela 'tradicional' se realicen de manera procesual, progresiva y consensuada como comunidad. Si, los cambios se realizan de manera unilateral, se puede generar malestar escolar. Por ejemplo, es probable que en el imaginario de los padres de familia de 'tradición católica' la catequesis siga siendo un espacio válido para la formación de sus hijas e hijos. Entonces, la cuestión es reflexionar sobre el sentido que se le otorga a ésta en el ámbito escolar. ¿Una fe que no se piensa, reflexiona, argumenta, e investiga históricamente, simplemente tiene que ser creída? ¿Será esa la causa de tantas y diversas violencias religiosas: fundamentalismos, fanatismo, dogmatismo, pietismo, espiritualismo, ritualismo que niegan (alienan) y en ocasiones liquidan (matan) al ser humano?

sujeto social, un sujeto comunitario y llevarlo a que, mediante lo religioso, alcance los fines fundamentales de la educación: humanizar, personalizar, socializar.

Si alguien invita a las religiones a la academia, es porque comprende que lo religioso es una reserva de humanidad, es una reserva de sociedad, es una reserva de crear los grandes valores de la humanidad. Por eso la invita. De lo contrario, si la religión no fuera educativa y si la religión no fuera formativa, no tendría por qué tener un puesto en la escuela, pero lo que se comprende precisamente es eso: que la religión en general, -no la confesión- es una reserva fundamental para alcanzar los fines propios de la educación.

Por lo tanto, el papel de la ERE en la escuela, con su reserva de sabiduría y de sentido, junto con las demás áreas y saberes, es ayudar a formar una persona y sociedad justa, equitativa, democrática, incluyente y solidaria, así no se presta para "adoctrinar, ni bautizar poblaciones". Ante este planteamiento cabe preguntarnos ¿qué tipo de persona se está ayudando a formar con las prácticas pedagógicas y educativas de la ERE en los colegios confesionales? ¿Qué tipo de comunidad y ambiente escolar genera este tipo de concepción?

La ausencia de este tipo de reflexiones y cuestionamientos en la escuela como espacio académico lleva a que la ERE también se confunda con 'educación moral', 'se reemplace por ética', 'se reduzca a un compendio de carácter enciclopédico sobre la historia de las grandes religiones' o simplemente se asuma como una asignatura de 'relleno o costura'. De ahí que no pocas veces estudiantes, padres de familia e incluso maestras o maestros de otras áreas se pregunten por el papel de la ERE en la escuela o ¿para qué es la ERE?

Pero, quizás la consecuencia más relevante del vacío epistemológico sobre la enseñanza, aprendizaje, metodología y horizonte de la ERE en la escuela de carácter confesional es que traslada las lógicas de la parroquia y de la comunidad religiosa al mundo académico. Esta extrapolación afecta la identidad de la escuela como espacio cultural para

la producción de conocimiento y saber religioso como un saber que configura un tipo de subjetividad e identidad[28].

Es así que actividades como la catequesis de primera comunión y confirmación, los retiros, la eucaristías semanales o mensuales, la celebración de la semana santa con los momentos de cuaresma, pasión y resurreción, el mes de mayo, la celebración de los fundadores y santos de la congregación y otras fechas del calendario litúrgico regulan y marcan los ritmos de la escuela católica.

Ahora bien, sin desconocer su valor y sentido formativo, para ser tales reclaman por parte de la comunidad educativa y especialmente del equipo docente una toma de postura reflexiva, argumentada y crítica que los lleve a repensar su sentido y pertinencia en la escuela. Más allá de omitir, quitar, dejar o imponer estas actividades que hacen parte del entramado cultural e identidad de este tipo de escuela[29] se requiere que las y los docentes empleen las reuniones de área, las jornadas pedagógicas u otros espacios que consideren convenientes para debatir, reflexionar, estudiar y poner en escena de manera rigurosa, metódica y sistemática estos y otros tópicos como parte de su formación, y autoformación, pues impactan e inciden de manera significativa en la vida escolar.

Retomando nuevamente, el paradigma no puede ser asumido como dogma de fe, verdad revelada y palabra encarnada sin tomar distancia reflexiva y crítica por parte de quien lo padece o posee, pues el paradigma asumido como dogma al momento de ser cuestionado o perdido puede ser fuente generadora de crisis de identidad:

> *"Llamaremos dogma a toda convicción que haya llegado a ser para quien la posee – o la padece- una referencia de su propia identidad; algo que por lo tanto no puede ser perdido- por ejemplo, superado- sin que abra inmediatamente la cuestión*

[28] La constitución del sujeto pedagógico puede ceder su paso a la constitución del sujeto religioso a fin de que el docente se identifique con los rituales propios de cierto tipo de confesionalidad en aras de confirmar su sentido de pertenencia Institucional. Eso evidentemente, si se considera que lo religioso es lo fundamental para la identidad de la "escuela católica".

[29] Ciertos aspectos y características del discurso y práctica pedagógica de algunas congregaciones de la escuela católica se pueden encontrar en el capítulo 2. Pedagogía y catolización del libro *pedagogía, saber y ciencias* del profesor Javier Sáenz Obregón (2010)

> *esencial de la angustia: ¿quién soy yo ahora que no pienso así, ahora que no creo en esto? (Zuleta, 2007, p. 19)*

Sin embargo, y para no hacernos ilusiones, es importante aclarar que ninguno de nosotros está libre de dicha carga, angustia o padecimiento. De uno u otro modo, todos somos dogmáticos, pues "dogmático fue ya nuestro ingreso en el mundo: una palabra incuestionable designó, valoró y configuró la imagen primera de la realidad y de nosotros mismos; la palabra de un ser supremo, objeto de todo, de la identificación, de la necesidad, del amor, del deseo, de la demanda, de la hostilidad" (Zuleta, 2007, p. 19).

De manera similar consciente o inconscientemente nuestra práctica educativa se alimenta de creencias y concepciones sobre la enseñanza, el aprendizaje, la evaluación, la disciplina, el conocimiento, la educación, el papel de la escuela, que en uno u otro momento puede llegar a convertirse en verdades fosilizadas sino se cuestionan a fin de develar y comprender su naturaleza, fuerza, funcionamiento e impacto en la cultura escolar. Se trata de hacer visible lo cotidiano, problematizar lo que a los ojos de todos no es problema, volver un lugar extraño lo que se ha tornado en lugar común.

Porque aunque hemos visto, conocido, leído, interpretado e ingresado al mundo de la vida acompañados por la visión de otros: padres, amigos, hermanos, maestros, pantallas, etc., admitiendo con ello que todo conocimiento es mediado, sujeto a condiciones históricas y culturales, y que no conocemos de forma trasparente las realidades, las cosas en sí y las situaciones, sino que tan sólo abrazamos en parte las apariencias de lo que son en un momento histórico, aun así y a pesar de esa verdad de Perogrullo, el dogma se consagra como una verdad totalizante que no admite diferencia, refutación o resistencia alguna.

Pero el problema del dogmático no radica en la búsqueda de la verdad, sino en creer que la posee. El dogmático cree tener la respuesta única y verdadera para todo lo existente. A la pregunta abierta la precede la respuesta única - aunque se mimetice como múltiple respuesta - sin asomo de duda, sin tomarse un tiempo para la reflexión, así sea sólo para repensar y comprender el sentido, profundidad y valor de la pregunta, la verdad del dogmático emerge como certeza de catecismo.

Desde la orilla hegemónica el dogma organiza, ordena, cohesiona y recrea un mundo de sentido para aquel que lo posee. La biología, la matemática, las ciencias naturales, humanas y sociales junto con otros saberes se reducen a su mínima expresión a la luz del pensamiento dogmático que tiene la respuesta a la mano, "que tiene la verdad en el bolsillo bajo la forma de un catecismo, de un librito rojo, o cualquier otra autoridad absoluta, y entonces, nos viene a demostrar continuamente nuestro error haciéndonos ver su verdad" (Zuleta, 2001, p.33).

Y el peligro de este modo de pensar es que nos instala en una 'zona cómoda'. Si ya hay una verdad predeterminada para qué tomarnos el trabajo de replantearla, cuestionarla, dudar de ella o siquiera examinarla de cerca. Por eso, para evitar los embates de la argumentación y la crítica, el dogmático se alimenta de la opinión, opinión que convierte en convicción gracias a que se multiplica, extiende y refuerza con la costumbre y la repetición: si la mayoría lo dice es porque es así, es porque es verdad, 'no puede ser que la mayoría esté equivocada'. Pero lo único que se refuerza con tal actitud no es la búsqueda de la verdad sino la democratización de la ignorancia.

Al respecto, Zuleta apoyado en la obra el *Sofista* de Platón nos recuerda que toda teoría del conocimiento presupone una teoría de la ignorancia, y que hay una ignorancia más perversa que todas las demás; la ignorancia de creer que se sabe lo que realmente se ignora:

> *La ignorancia no es pues un estado de carencia, sino por el contrario, un estado de llenura; un exceso de opiniones en las que tenemos una confianza loca y, desde luego, mientras mayor sea la ignorancia, mayor es la creencia en que se sabe lo que no se sabe. Si ustedes consultan con un científico por ejemplo, para una enfermedad, es posible que les diga: hombre no sé; habría que hacer exámenes de tales y tales, vamos a averiguar de qué se trata, no está claro. Pero vamos a la plaza donde una señora que vende hierbas y díganle los síntomas y verán que sí sabe: tiene el cuajo volteado o tiene un viento encajado o mal de ojo, y para eso es maravilloso el agua de boldo en ayunas. Y si siguen más allá y van a una sociedad mágica, allí sí saben todo, allí no falla nada, no hay un solo huequito de no saber. Si pasó un eclipse, queda muy claro que el señor sol y la hija luna entraron en un*

> *incesto, cosa peligrosísima para el orden de la vida y del mundo; entonces van a esconder los instrumentos por temor a que se levanten contra el que los maneja porque todo el orden está en peligro. (Zuleta, 2001, p. 30).*

Es el espíritu dogmático, en gran medida, el causante de esta *minoría de edad*, de esta acumulación de ignorancia, aquel estado que engendra la pereza mental. Leemos un panfleto, ojeamos un artículo de prensa, vemos un noticiero, escuchamos a un experto, reproducimos un discurso, abordamos la síntesis de un autor y su obra, después aprendemos y lanzamos al aire unas cuantas de sus grandilocuentes frases y por ese simple hecho damos por sentado que sabemos del tema, que conocemos, que somos expertos, que hemos aprendido o que por tales señales por efecto de espejo la enseñanza ha sido efectiva.

Ese estado de letargo y postración mental allana el camino para que otros nos mantengan como menores de edad y se erijan así en tutores permanentes, según lo visualiza Kant (1848):

> *La pereza y la cobardía son las causas de que la mayoría de los hombres, después que la naturaleza los ha librado desde tiempo atrás de conducción ajena (naturaliter majoirennes), permanecen con gusto como menores de edad a lo largo de su vida, por lo cual es muy fácil a otros el erigirse en tutores. ¡Es tan cómodo ser menor de edad! Si tengo un libro que piensa por mí, un pastor que reemplaza mi conciencia, un médico que dictamina acerca de mi dieta, y así sucesivamente, no necesitaré esforzarme. Si sólo puedo pagar, no tengo necesidad de pensar: otro asumirá por mí tan fastidiosa tarea (p. 4).*

Así creemos, crecemos y nos convencemos de que repetir es conocer, memorizar es comprender, leer es subrayar, asistir es participar, escribir es trascribir, calificar es evaluar. Entonces, de manera falsa y progresiva la ignorancia se instala y acrecienta para evitarnos la fatigosa y penosa tarea de pensar y repensar una y otra vez sobre el sentido de lo que decimos, pensamos, hacemos o la manera en que conocemos, aprendemos y enseñamos.

Si pensar es difícil, repensar es imposible para la mente dogmática. Volver una y otra vez la mirada sobre un texto, una frase, un párrafo, cotejar y confrontar uno o varios autores, sus puntos de vista con el punto de vista particular a fin de ampliar la perspectiva,

replantear lo escrito y darle un nuevo giro, ampliar los horizontes de la lectura por medio de textos que desafían la mente o enriquecer los caminos de la escritura con nuevas ideas, conversaciones, documentos, adquirir el coraje de buscar y encontrar la propia voz, no sólo son síntomas de problemas de aprendizaje sino señal inequívoca de lentitud y falta de seguridad en los procesos.

¡Como si leer, escribir, comprender, explicar, extrapolar, pensar, conocer, interpretar, discernir, dialogar, escuchar, argumentar, preguntar, etc., fueran simples operaciones en las cuales la mente se adhiere de manera mecánica y automática a una verdad eterna, alrededor de la cual todos deben asentir sin excepción! Lectura superficial de una mente, equipada con una visión lineal del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Aquí conviene decir que una mente dogmática confunde rigurosidad académica con rigidez mental. Así la exigencia se visualiza como sacrificio o auto-sacrificio, imposición, autoritarismo, verticalismo. Por esa vía se multiplica la cantidad de tareas, talleres, ejercicios, previas, evaluaciones, en un cóctel de información que se lleva a su máxima expresión como sinónimo de rigurosidad.

Mientras más ocupados y copados tengan los tiempos y los espacios los estudiantes y los docentes, más exigente se es: ¡No hay tiempo que perder! ¡Pensar puede resultar peligroso¡ Aquí no cabe la pregunta por el sentido y razón de ser de lo que se hace, de lo significativa que puede resultar una actividad académica para ambos actores educativos – incluso los padres de familia[30]- no se piensa sobre la pertinencia o no de las actividades; parece que se actúa más por acumulación de información que por discernimiento y selección. Mucho menos cabe la pregunta por el tipo de estudiante que ayudan a formar cierto tipo de actividades, porque el criterio empleado es la cantidad. Tampoco interesa el valor cognitivo de las preguntas, su pertinencia y la producción o movilización de conocimiento que ayudan a generar.

[30] Muchos de los espacios familiares, incluyendo fines de semana, se emplean para 'hacer tareas' o buscar materiales que ponen en aprietos al estudiante y su familia. Por ejemplo, para la clase de biología se pide que cada estudiante lleve un corazón de vaca. Uno de los 'criterios de evaluación' propuesto por la docente es que cada estudiante cumpla con el material solicitado, de lo contrario se puede llegar a perder la asignatura.

Ahora bien, si se revisan o califican la totalidad de ejercicios o tareas que se han puesto, se considera que el docente es disciplinado, responsable y ético. Aspectos que ensalzan su profesión, pero que a la vez invitan a reflexionar sobre la forma en que se concibe el trabajo académico y en el cual no se pueden pasar por alto los procesos mentales, estilos de aprendizaje, aspectos sociales y culturales en la concepción, desarrollo, 'evaluación' e impacto de ciertas actividades en el mundo escolar.

Para concluir este apartado, cabe señalar que detrás del espíritu dogmático se esconde el poder disfrazado de miedo. Miedo de perder el control porque los múltiples rostros de la realidad educativa desbordan la capacidad de enseñanza, miedo de quedar huérfano de las 'seguridades' que han amparado y orientado hasta el presente la vida profesional, miedo de reconocer que como maestras o maestros no nos las sabemos todas y que estamos llamados a aprender y des-aprender permanentemente.

Tarea esta última nada fácil de lograr, porque es tal la fuerza del pensamiento dogmático que pone una barrera, crea una coraza alrededor de su arsenal de verdades, a tal punto que "estas convicciones son tratadas como partes de nuestro yo, cuya pérdida significaría una herida narcisista. Nos convertimos en guardianes y protectores de estas "verdades" (Zuleta, 2007, p. 20).

Parece que si se pierde el dogma quedamos huérfanos de sentido, dejamos de ser lo que éramos, ya no podemos ser, ni seguir siendo. En ese estado de orfandad quedan dos posibilidades: emigrar para reconstruir la identidad profesional en una aventura intelectual apasionante o aferrarse al dogma como tabla de salvación. Esta última, parece ser la opción de la razón dogmática, a pesar de que con ella se entregue o renuncie a lo que le es más propio, su subjetividad.

2.4. El ideal de ser humano como paradigma

Una idea bastante generalizada es aquella que asocia el paradigma con un modelo de persona, un ideal de ser humano. El modelo encarna y sintetiza con su forma de ser o estilo de vida un conjunto de cualidades y valores que se convierten en referente de identidad o de sentido para un colectivo humano. Pensemos por ejemplo en hitos históricos como Jesús, Buda, Galileo, Einstein, Da Vinci, Nietzsche, Platón, son modelos de vida que han

impactado históricamente un campo específico de la cultura, la religión, la ciencia, la literatura, la política, la educación y que se hacen dignos de imitación o seguimiento.

Aunque en su origen, el término paradigma fue utilizado por Aristóteles como 'ejemplo' con fines persuasivos ante su público, más adelante adquirió en Platón la concepción de 'molde eterno e inmutable' gracias a la conocida doctrina del mundo de las Ideas, así que de la Idea perfecta emergen todas las demás cosas. Un sencillo diálogo del *mundo de Sofía* aclara este aspecto:

> *¿Por qué todos los caballos son iguales, Sofía? A lo mejor piensas que no lo son en absoluto. Pero hay algo que todos los caballos tienen en común, algo que hace que nunca tengamos problemas para distinguir un caballo de cualquier otro animal. El caballo individual 'fluye', claro está. Puede ser viejo, cojo, y, con el tiempo, se pondrá enfermo y morirá. Pero el 'molde de caballo' es eterno e inmutable.*
>
> *Esto quiere decir, que, para Platón, lo eterno y lo inmutable no es 'una materia primaria' física. Lo que es eterno e inmutable son los modelos espirituales o abstractos, a cuya imagen todo está moldeado. (Gaarder, Jostein, 1995, p. 101).*

Con la teoría del mundo de las ideas, Platón sienta las bases para que prime la idea sobre la materia, el alma sobre el cuerpo, la esencia sobre la existencia, porque la materia es finita, mientras que la idea es eterna. La idea es la raíz de modelos e imágenes abstractos que constituyen el principio generador de todo lo demás. Estas ideas o 'imágenes modelo' se convierten en aspiración o ideal al cual se quiere ajustar la materia.

Así por ejemplo, la idea o forma de una mesa se materializa o hace realidad cuando el hombre aplica su intelecto, pensamiento y acción sobre el tronco de un árbol. De tal forma, la idea de mesa precede a la mesa como tal. Aunque la idea de mesa, es decir, la idea o forma se antepone a la realidad o materia de la mesa, hay que anotar que una y otra, forma y materia hacen posible su existencia.

Eso en cuanto a la materialización y modelación de las cosas a partir de la Idea 'perfecta' que se hace el hombre de ellas. No obstante, la situación cambia cuando se refiere a la modelación de sujetos, tomando como referente de vida una imagen ideal de ser

humano que se propone o antepone en la cultura escolar. Por ejemplo, y para el caso de esta escuela confesional, la imagen modelo a la cual se remite es la de Jesús de Nazaret de la cual se desprenden múltiples imágenes. Miles de pinturas, esculturas y representaciones a lo largo de la historia proponen una imagen ideal de Jesús que la mayoría de veces toma lo secundario o accesorio de su personalidad para ser seguido o en su defecto imitado.

En ese sentido, se pronuncia el especialista en teología bíblica Gustavo Baena (2002) al señalar que por principio de selección[31] escogemos lo secundario o lo que más nos gusta de la imagen de Jesús para seguirlo o imitarlo:

> *Cuando dicen seguimiento lo que quieren es imitar los ejemplos de algunos rasgos de la vida de Jesús. Por ejemplo: pues a muchas personas les gusta Jesús maestro, entonces imitan a Jesús maestro; que Jesús hizo milagros, pues se ponen a hacer milagros. Y así les pudiera decir muchas cosas. Miren no vayan lejos, en la Edad Media había en Nazaret, allá en Palestina, había muchas carpinterías de cristianos imitando a Jesús carpintero, esa era la imagen que les llamaba la atención. Jesús carpintero pues a hacer carpintería. Otros desde el siglo II hasta el día de hoy les parece que lo más simpático de Jesús para ellos es la oración de Jesús en los 40 días y 40 noches que pasó en el desierto, pues les cuento que allá en Palestina hay unos monasterios para imitar a Jesús en la oración de la cuarentena, ya llevan 18 siglos. Yo diría que eso es secundario.*

Pero si eso es lo secundario, entonces ¿quién es Jesús y qué es lo fundamental de su práctica? El mismo autor, nos invita a tomar en serio los Evangelios y desde ahí aproxima una respuesta sobre su identidad; al respecto nos dice:

> Jesús *"es un hombre absolutamente volcado hacia fuera sin buscar una millonésima de interés. Eso sí es Jesús. Eso quiere decir que Jesús es un ser que aparece en este mundo cuya realidad es jugársela toda por aquel que se encuentra, cualquiera, el que se encontró: un rico, o un pobre, un pecador, una pecadora, un anciano, un niño, un varón, una mujer, eso es Jesús."(p.3).*

[31] Aquí vale la pena tener en cuenta el principio de selección axiológica y de sentido que configura el paradigma, enunciados en el apartado 2.2. de este capítulo.

Apoyado en la exégesis recurre a cuatro pasajes bíblicos Mateo 10, 38; Lucas 14, 27; Juan 12, 26 y Marcos 8,35, para sustentar su tesis. Estos pasajes, especialmente el último sintetiza la forma como Jesús se ve a sí mismo, se auto-interpreta, 'es la imagen de Jesús vista por él mismo'. El pasaje dice "El que quiera guardar o salvar su vida la pierde, en cambio el que quiera dar la vida ese es el que la salva" (Mc.8, 35) .Continúa el exegeta diciendo, "Esa frase ¿qué significa? Que un ser humano que viene al mundo tiene dos alternativas: a) viene al mundo a buscar cosas y a recoger cosas y Jesús le está diciendo: "el que venga al mundo a buscar y a recoger cosas perdió la venida al mundo, no vino a nada, se frustró. b) El que venga al mundo a dar la vida por los otros a jugársela toda por los otros, ese es el que salva la vida", esa es la autenticidad de la vida, esa es la imagen de Jesús vista por él.

Y concluye el traductor que en esa salida de sí, compasiva, solidaria, sin un mínimo de interés se pone en juego el sentido de lo humano, responsabilidad y desafío que compromete al educador en la formación de ese tipo de persona:

> *(…) si un ser humano viene a buscar cosas, a amontonar cosas y a buscarse a sí mismo no vino a nada, vino a ser un montón. Qué objeto tiene ser un montón? Dejarle la tarea a los que vienen, para que lo vuelva a regar. Qué objeto tiene que un ser humano acumule una fortuna, eso que efecto tiene, un problema porque eso se lo quitó a los otros y el problema va a ser el cómo regar eso otra vez, o sea el ser humano viene al mundo a servir a darse por los otros, a servir y si no, no vino a nada. Ese es el ideal la autenticidad del hombre. Por eso esa es la imagen con la que nosotros debemos estar funcionando. Qué tipo de ser humano quiero formar como profesor, como educador.* ***Un ser humano abierto a los demás, sensible a la emergencia del otro y eso tiene un nombre y ese nombre se llama LA SOLIDARIDAD.***

Y entonces, ¿por qué se ha perdido aquello que se considera fundamental en el mensaje de Jesús? Tal vez, la selección o proyección de esas imágenes que conjuga el ideal, se construyen sin un contexto que facilite la comprensión en la unidad. De la misma manera, como se arma un rompecabezas donde todas las fichas están dispersas, la mente selecciona una de las fichas y de ahí deduce o reduce el todo de la composición a esa ficha.

Así sin una aproximación al contexto histórico, geográfico, político, económico, social y cultural de la Palestina del tiempo de Jesús se teje una imagen lejana y despojada de humanidad.

De tal manera, que con el paso de los siglos se ha acentuado a través de diversas imágenes, prácticas y discursos el imaginario mítico, mágico, piadoso, omnipotente, doctrinal de Jesús, que poco o nada nos compromete con la transformación de las estructuras que generan exclusión, inequidad, injusticia, hambre, pobreza, sufrimiento y no con la imagen del Jesús histórico, el actor social y liberador que se la jugó por los demás a costa de su propia vida.

Como anota Zuleta (2007):

> *(…) es fácil constatar en la vida (sobre todo en análisis) que la idealización es un proceso que opera por medio de imágenes, que toma determinados momentos del pasado, aislándolos del conjunto, de la totalidad articulada y de la continuidad y confiriéndoles un valor de emblemas, como si en ellas se condensara todo el sentido o se contuviera la esencia de una relación, de una persona o de una época de la vida. Pero en realidad el sentido que así se ejemplifica con una imagen es más una proyección que una interpretación –incluso errada- puesto que lo que de esa manera se aísla, se separa de los antecedentes, de las consecuencias y las circunstancias que le imponen su interpretación objetiva – le confieren un sentido-, no es el objeto de una interpretación propia, ya que la imagen ideada o recordada, el hecho o el gesto, son captados como manifestación de una esencia y no como un síntoma de una problemática, efecto de una situación compleja. (p. 41).*

Ahora bien, este paradigma puesto en el escenario escolar como ideal de ser humano es ambivalente. Por un lado puede convertirse en una razón válida que sostiene y motiva el arduo trabajo de la escuela, como lo deja entrever la siguiente voz docente en la narrativa titulada *el cansado oficio de aprender*[32]

[32] Fragmento de una narrativa del docente de Español y Literatura de secundaria. 20 de Agosto de 2010.

A veces en un día largo de trabajo, el cansancio apremia y las cargas cotidianas se hacen más pesadas. Pesan los libros que llevamos al salón y se hace largo el camino si también te pesan los pies por el constante caminar. Pesan los ojos en una hora de "descanso", en la que calificas algunas evaluaciones o revisas unos informes y sientes como estos se van cerrando poco a poco; sacudes la cabeza, das una vueltita y sigues.

Son muchas las razones para sentir cansancio. A veces también te puedes cansar porque intentas una y otra vez con esa niña que presenta alguna dificultad, con esta otra que está en conflictos o, con aquella que simplemente no tiene ningún interés en lo que le deseas enseñar. Pero, aún más notable es el cansancio que te provocan los trabajos extra, porque con ellos viene un gasto intelectual, de tiempo y de espacios que podrías utilizar en otros asuntos.

Entonces surge en ti una pregunta: ¿por qué? ¿Por qué cargar libros o equipos para hacer más variada tu clase?, ¿por qué seguir caminando a buscar unas llaves, a traer un vaso de agua para la niña enferma, a hacerle a algún compañero un favor, si estás cansado y tus pies llegan a decirte ¡detente!? ¿Por qué revisar y leer las cosas que a veces escriben las niñas y corregir la ortografía, la redacción, pidiéndoles más coherencia en escritos que a veces no entiendes? ¿Por qué trabajar tanto y desgastarte por tu labor?

A mi cabeza viene una respuesta que puede sonar piadosa y que escuché hace unos años en otro lugar y en un momento parecido a esta jornada pedagógica: ¿Por qué? ¡Por ti Jesús!... Al menos esa razón es válida para mí cuando pesan tantas cosas.

Por otro lado el ideal - cualquiera que sea- como proyección puede secuestrar y desconocer la realidad de los educandos a quienes se les intenta anteponer un deber ser que busca homogenizar o estandarizar los procesos, como ocurre en la práctica de enseñanza-aprendizaje:

> *Si no entendemos algo, así parezca obvio, la labor del docente es enseñar con caridad. Pero algunas veces piensan que ya sabemos lo que ellos saben o que lo podemos aprender igual a ellos. Más somos distintos y eso se les olvida. Estudiantes grado 8º* [33]

O esta otra apreciación en la cual el proceso educativo en vez de potenciar y sacar lo mejor de cada estudiante de acuerdo con una lectura reflexiva de sus capacidades y talentos, emplea expresiones comparativas que descalifican y ofenden:

> *Hay profesores que han llegado a compararnos con animales cuando no hacemos algo para lo que muchas veces no tenemos capacidad. Si no podemos aprender música por ejemplo, no quiere decir que seamos lo peorcito o tengamos alguna deficiencia mental. Estudiante grado 8º* [34]

Comparación que contrasta con la conocida fábula *la escuela de animales* donde el deber ser intenta uniformar la existencia, logrando el efecto contrario, estropear el ser e identidad de cada uno:

> *Un conejo, un pájaro, un pez, una ardilla, un pato y otros animales, decidieron fundar una escuela. Todos se pusieron a discutir qué es lo que se debía enseñar. El conejo insistía en que la carrera debía figurar como asignatura. Lo mismo hizo el pájaro con el vuelo; el pez, con la natación, y la ardilla con la trepa de árboles. Todos los demás animales querían lo mismo, que sus especialidades figuraran en el repertorio de disciplinas. Hecho de este modo, cometieron el error garrafal de que todos los animales habían de seguir todos los cursos. Al conejo le fue muy bien en carrera, pero al insistir en que aprendiera a volar saltó al vacío, se fracturó el cráneo y se rompió una pata. Ya ni podía correr decentemente. Obtuvo en carrera un aprobado y en vuelo lo suspendieron. Con el pájaro ocurrió algo parecido: volaba a su antojo, haciendo toda clase de piruetas en el aire, por lo que era*

[33] Diagnóstico General del Colegio. Septiembre 15 de 2010.

[34] Diagnóstico General del Colegio. Septiembre 15 de 2010.

candidato seguro al sobresaliente. Pero, quisieron que excavara agujeros como un topo. Naturalmente, se quebró, las alas, el pico y todo lo demás, por lo que ya no pudo volar satisfactoriamente (Buscaglia, Leo 1995, pp. 23-24.)

Concluye esta historia diciendo que lo mismo ocurrió con los demás animales y subraya que el alumno más distinguido fue una anguila retrasada mental que podía hacer todo más o menos bien. Al parecer, "la esencia del sistema educativo consiste en conseguir que cada uno de nosotros se parezca a los demás".

Esta escuela del ideal, es la escuela del no ser, porque el deber ser se superpone al ser siendo, la esencia niega la existencia, el sujeto ideal reemplaza al sujeto real, bien sea porque el pasado quiere legitimar el presente o porque el futuro se asume como realidad presente. En ambos casos, la escuela del ideal avanza hacia el futuro movida por las lógicas del pasado, pero también avanza hacia el futuro predeterminando el presente.

¿Cómo están tus hijos?

Están los dos estupendamente, gracias.

¿Qué edad tienen?

El médico, tres años; el abogado, cinco.

(De Mello, 1990, p.4).

De cierta manera, ya no amamos lo que las personas son sino lo que creemos debieran ser. Se estructura así toda una escuela que funciona para seres abstractos, irreales, imaginarios, mientras perdemos de vista el potencial, riqueza y capacidad que puede surgir con el proceso educativo de aquellos que están a nuestro lado. Es la escuela donde los universales, los meta-relatos se abren paso para liquidar al sujeto particular, concreto, contextualizado, ignorando los múltiples factores espacio-temporales que influyen en su ser y que reclaman una mirada propia, particular, lejos de la frontera etérea que el ideal supone e impone.

Parece que en el afán de domar la realidad, la escuela construye ideales: formula perfiles para el estudiante, el padre de familia, el docente, el personal administrativo en una

lista interminable de cualidades y virtudes. Síndrome de un posible anhelo de perfección donde las virtudes de Apolo buscan eliminar los vicios, defectos y demonios que posee Dionisio[35] a fin de satisfacer las expectativas personales, institucionales o sociales creadas alrededor de un yo inexistente. Es la falsificación o negación del sujeto, de tal modo que el yo ausente ideal siempre será superior en todo al yo presente real.

El padre o la madre como parte de esta economía de la idealización (Zuleta, 2007) esperan y reclaman que el comportamiento, los resultados y puesto que ocupa su hijo o hija dentro del curso y colegio correspondan con sus expectativas y así se evite en la medida de lo posible la desilusión, el fracaso, el duelo o desengaño que trae consigo enfrentarse a la 'realidad' de lo que realmente él o ella son por encima de lo que debieran ser (esquizofrenia escolar).

Proyección de una imagen que no libera, desafía o desata desde dentro la búsqueda de sí, sino que somete, esclaviza, falsifica y lesiona las relaciones humanas ante el deseo de que el otro no sea un ser para sí, sino un ser para el otro. Efectivamente, el otro para ser tiene que ser otro, un otro que necesariamente no es la realización de mí ser, por lo menos de ese modo lo deja entrever Attar de Neishapur en el cuento *¿Quién soy yo?*

El amante llamó a la puerta de su amada.
"¿Quién es", preguntó la amada desde dentro.
"Soy yo", dijo el amante.
"Entonces márchate. En esta casa
No cabemos tú y yo".
El rechazado amante se fue al desierto,
Donde estuvo meditando durante meses,
Considerando las palabras de la amada.
Por fin regresó y volvió a llamar a la puerta.

[35] En la mitología griega Apolo es el símbolo del orden, la mesura, la serenidad, la claridad. Es la racionalidad. Dionisio representa lo impulsivo, excesivo, desbordante, indeterminado, complejo. A partir de estas dos figuras míticas elabora Nietzsche una idea del hombre que complementa la antropología tradicional la cual reduce al hombre a la razón. Así razón e instintos intervienen y se condicionan mutuamente como parte de la comprensión de la naturaleza humana.

"¿Quién es?".

"Soy tú".

Y la puerta se abrió inmediatamente.

(De Mello, 1982, pp. 133-134).

Pero, quizás allí donde más se evidencia el deseo de un ideal en la escuela, es en la formulación del Horizonte Institucional. Este conjuga en la misión, visión y valores la identidad de la escuela con relación al tipo de persona y sociedad que se pretende ayudar a formar con el proceso educativo. Veamos tan sólo un fragmento de un horizonte:

> *Somos una comunidad educativa católica que pertenece a la Obra Misionera de Jesús y María, comprometida desde la pedagogía de la Misericordia, en la formación de personas críticas, reflexivas, autónomas y creativas que emplean el conocimiento, la ciencia, la técnica, la tecnología, la investigación y los diferentes saberes al servicio de la construcción de una escuela y una sociedad solidaria sin indiferencia ante el sufrimiento humano y de la naturaleza*[36]

La intención es loable para una comunidad educativa que se congrega alrededor de un ideal común y lo teje en la reflexión, argumentación y conversación. Sin embargo, las preguntas aparecen nuevamente ¿qué tan ética puede ser una escuela que configura el destino del ser humano a través de un ideal? pero como contrapartida ¿qué pasa si la escuela avanza sin un ideal que sirva de motor y guía para la práctica educativa? En virtud, de tales cuestionamientos vamos a contrastar el ideal propuesto anteriormente con el paradigma o modelo pedagógico que fundamenta la práctica educativa en la escuela tradicional.

[36] Existe una preocupación sentida por parte del equipo directivo y docente del Colegio por formular de manera clara y coherente el Horizonte Institucional como un referente que 'garantice y asegure' la Identidad Institucional. Esta formulación elaborada colectivamente es fruto de conversaciones y reflexiones permanentes en torno a su sentido e implicaciones. No obstante es claro que la formulación del Horizonte Institucional sin un contraste reflexivo y crítico con las prácticas educativas corre el peligro de ayudar a promover la escuela esquizofrénica (Parra Sandoval, 2006).

2.5. El modelo pedagógico de la Escuela Tradicional

Transmitir la cultura, los valores y las normas aceptadas socialmente en un tiempo histórico, constituye el para qué de la escuela tradicional. Tal propósito lo ha llevado a cabo gracias a un modelo pedagógico que conjuga seis interrogantes: ¿Qué enseñar? Los contenidos e informaciones propios de la disciplinas aceptados socialmente ¿Cuándo enseñar? Según la secuencia lineal del orden temático propuesto por el programa o el libro de texto ¿Cómo enseñarlo? De manera expositiva, visual u oral por parte del docente ¿Con qué enseñarlo? carteleras, cuadernos, guías y textos con imágenes lo más cercanas a la realidad representada ¿qué evaluar? La retención e impresión de lo transmitido o enseñado fruto de la repetición. (Cfr. Zubiría, J. 1994)

De manera sintética, ese es el modelo pedagógico o mapa que actúa como referente y guía de la práctica educativa tradicional del docente. El modelo ayuda en cierta forma a explicar las concepciones, supuestos y condiciones en las cuales se realiza una práctica pedagógica, siendo una representación simbólica le permite a la comunidad educativa, comprender si el modelo coadyuva en la consecución del ideal propuesto en el horizonte Institucional o por el contrario este no le hace justicia.

No obstante, el problema surge cuando en la práctica educativa no se toma distancia reflexiva del modelo, sino por el contrario se intenta adecuar, ajustar y adaptar las diversas realidades escolares al mismo. Entonces, la representación toma el lugar de lo representado, el deseo de ser más del ser humano en el escenario escolar, por antonomasia, teje el ser menos. Por otro lado, se interpreta que la falla no se encuentra en el modelo sino en las personas que no se adaptan a él. Esta aplicación mecanicista provoca algunos ruidos, anomalías o resistencias que eclipsan el sentido de lo humano. Veamos, tan sólo algunos de los aspectos más significativos.

2.5.1 La imagen de conocimiento y la negación del sujeto

Uno de los fundamentos de la escuela es el conocimiento. El conocimiento dinamiza gran parte de la vida escolar: las tareas, talleres, salidas pedagógicas, semana de la ciencia, semana cultural, jornadas pedagógicas, exámenes, previas, exposiciones, clases y otras

actividades hallan su razón de ser en la construcción, deconstrucción y recreación del conocimiento.

Este parece ser un axioma que no admite discusión. Sin embargo, la escuela tradicional concibe el conocimiento como un conjunto de verdades reveladas, absolutas y definitivas que se acumulan en el archivo de la historia y se transmiten de generación en generación por medio de instrucciones, consignas y dictados. Allí conocer es repetir y enseñar es transmitir.

La docente de química, a partir de su experiencia nos comparte como el modo de conocer propuesto por el modelo tradicional abona el terreno que impide avanzar en la construcción del conocimiento científico:

> *Uno de los errores de la enseñanza tradicional ha sido la 'exposición' de los conocimientos científicos por parte del profesor a sus alumnos, casi con exclusividad. Esta enseñanza enciclopédica, fragmentada y dogmática poco contribuye a la elaboración y comprensión de los conceptos científicos; por el contrario, en muchos casos, proporciona una visión estática, deformada y parcializada de la construcción del conocimiento científico".*

Esta imagen de conocimiento propia de la Edad Media (Segura Dino, 2000) surge de una visión sagrada de la realidad. Desde ese lugar, se explica, justifica e intenta dar cuenta de los múltiples fenómenos naturales y sociales.Las realidades pierden su autonomía y quedan subordinadas a un supuesto orden divino, inmutable, eterno que gobierna como 'motor inmóvil' todas las cosas.

> *El carácter dogmático de la ciencia de la Edad Media es patético. No sólo la verdad estaba consignada en los textos sagrados, sino que las interpretaciones eran únicas y cualquier intento de interpretación por fuera de lo determinado podía conducir – y en efecto condujo- a su persecución como Herejía (Segura, 2000, p. 38).*

Basta recordar el hecho histórico de la lucha sostenida entre fe y ciencia alrededor de la teoría Galileana. La verdad del dogma doblega y persigue la búsqueda de la verdad

científica. Galileo afirma –fruto de la investigación- que la tierra al igual que los demás planetas giran alrededor del sol. Este hecho contradice la teoría reinante de Ptolomeo la cual afirma que la tierra es el centro del universo. Como Galileo no renuncia a su 'herejía', es condenado por el tribunal de la Inquisición a prisión perpetua.

Tal evento nos lleva a reconocer que cualquier conocimiento es un producto histórico-cultural, que su imagen no es homogénea y que está determinada por las coordenadas y espíritu de su tiempo. En los siguientes términos lo plantea Elkana:

> *La ciencia, como la religión, la magia o el arte, está construida históricamente, está sometida a estándares de juicio históricamente definidos, puede ser cuestionada, discutida, afirmada, formalizada, enseñada y, por sobretodo, varía de manera extrema de una persona a otra; puede, en algunos puntos, variar de una disciplina a otra, y varía sin duda en forma extrema de una época a otra. (Citado por Segura, Molina y otros, 1995, p.35).*

Pero, la escena de Galileo, va más allá de una anécdota histórica, representa uno de los problemas centrales de la epistemología: la pugna entre dos formas de posicionarse frente al conocimiento. Por un lado, el espíritu de la premodernidad y por el otro el espíritu de la modernidad, por el modo de relación que se da entre el sujeto que conoce respecto al objeto cognoscente.

En la premodernidad, podemos afirmar que la primacía la tiene el objeto sobre el sujeto, "Aristóteles al igual que Santo Tomás dijeron propiamente que el conocimiento es la conformidad del entendimiento con el objeto, y que el conocimiento es real y es realista cuando mi conocimiento es casi que una fotografía del objeto, sin error ninguno" (Parra, 2005). Entonces, la tarea del 'sujeto' no es transformar el objeto sino adaptar la mente al objeto, reproducir el objeto, dicho de otro modo, el sujeto se subordina o adecua al objeto. El sujeto es prisionero del objeto.

En tales circunstancias el sujeto pierde su identidad o hace de la pasividad el referente de una identidad homogénea; en este caso no hay diferencias, ni etapas de desarrollo, ni estadios evolutivos, todos piensan y aprenden del mismo modo y al mismo tiempo:

> *"No sólo con la clase se logra que todos los alumnos den las mismas respuestas a las mismas preguntas que se les proponen (cuando se trata de una buena clase) y que los alumnos protesten si se les pregunta por algo que no se les ha enseñado, sino que en el colmo de la pasividad se pierda toda posibilidad de representación individual. La pasividad es entonces una condición para el éxito personal en una sociedad como la nuestra. No sólo aprendemos en la pasividad, sino que aprendemos a ser pasivos" (Segura, 2000, p. 2).*

Esta imagen de conocimiento fue reforzada por abadías, comunidades religiosas, conventos y seminarios. Así, el orden divino fue el principio regulador de las demás esferas del ámbito humano. La economía, la política, la cultura, las ciencias hacen depender su acción, resultados, organización de un 'orden sagrado' inmutable, eterno y omnipresente.

Dinámica de las realidades, búsqueda de la verdad, espíritu científico, renacimiento del sujeto se oponen totalmente a una época marcada por la quietud, el espíritu hegemónico, el autoritaritarismo de una sociedad teocéntrica, que niega al sujeto en su pensar, razonar, argumentar, reflexionar, dudar, criticar, crear e investigar ante la ÚNICA VERDAD REVELADA[37]. Es la época de los llamados "universales" que buscan, como su nombre lo indica, imponer leyes y principios objetivos, fijos, estáticos a todos los campos sociales y a todos los seres humanos, sin tener en cuenta diferencias, contextos, culturas. Si la educación sintoniza con ese horizonte su función será repetir y reproducir los modelos quietos, verdaderos y únicos, en consecuencia, su variante la "escuela será pues el espacio terrible para la quietud".

Por otro lado, el espíritu de la modernidad constituye 'la resurreción del sujeto frente al objeto', la polaridad se invierte y el sujeto comienza a pensarse, a cuestionar, dudar, indagar, explorar, e investigar los fenómenos que le rodean y de los cuales él hace parte. El sujeto empieza a sacar a las ciencias del encierro metafísico al que han sido condenadas; la química, la matemática, las ciencias naturales, la física empiezan a pronunciar su palabra debido al posicionamiento del sujeto. Ya no hay que captar

[37] Aclara Alberto Parra, S.J. que las características de inmóvil, omnipotente, inmutable, eterno atribuidas a Dios corresponden más a una visión filosófica que a una visión bíblica, respecto a la tradición hebrea de la imagen de Dios, pues el Dios bíblico es la antítesis de dichas categorías.

pasivamente el objeto, pues las ciencias son consecuencia de la evolución histórica del espíritu humano.

Es y fue el sujeto el que hizo posible el desarrollo de las ciencias y no a la inversa, razón por la cual se empieza a reconocer que

> *"(…) Los objetos de conocimiento, son un producto del sujeto, no son la cárcel del sujeto, sino un producto del sujeto llamado a modificarse siempre que el sujeto cambie sus propias hipótesis de conocimiento; siempre que el sujeto cambie sus hipótesis es susceptible que la matemática cambie, o que la biología cambie, o que la filosofía cambie, o que cambien las materias del conocimiento, cambien a medida que el sujeto precisamente avanza en nuevos conocimientos, nuevas hipótesis, nuevas formas de percibir y nuevas formas de resolver sus propios asuntos." (Parra, 2005. p.6).*

No obstante, la escuela pre-moderna anclada en una visión de conocimiento estático, genera una epistemología cerrada, es decir, un conocimiento de clausura que aísla a la escuela de los problemas y emergencias sociales. Esa ceguera epistemológica niega al sujeto en su alquimia personal y configura la escuela como un sistema cerrado como si lo que allí se enseña fuera neutro (Segura, 2007) lo que impide un compromiso ético-social del conocimiento de las ciencias naturales, humanas y sociales.

2.5.2 Avalancha de información y erosión del espíritu crítico

Dijo en su momento Montaigne que valía más una cabeza bien puesta que una cabeza bien llena. Por su parte Krishnamurti (1998) con su agudeza habitual anota que "tiene que haber un cultivo total de la mente y no sólo la transmisión de informaciones. En el proceso de impartir conocimiento, el educador ha de invitar a la discusión, alentará a los estudiantes para que investiguen y piensen de manera independiente". Esto, a propósito de otra de las imágenes de conocimiento que circula en la escuela tradicional que asocia conocimiento con cantidad de información. Ese es el criterio que en ocasiones emplean docentes y estudiantes que creen que exigencia académica equivale a cantidad de información.

Entre mayor sea la cantidad de ejercicios mejor docente se es y, por extensión, quien más ejercicios realice se posiciona como el mejor estudiante. Esa imagen se trasladará a los padres de familia quienes emplean el cuaderno o el libro como evidencia de lo que se hace en clase: un cuaderno o un libro de texto lleno tranquiliza la conciencia, es signo de que el profesor es exigente, por el contrario un cuaderno con poca información genera dudas sobre la capacidad profesional del docente:

> *"Anteriormente había una profesora de química que era 'la más temida' que dejaba a casi todo el mundo, ponía muchísimos ejercicios y además muy difíciles, era muy estricta. Exactamente en décimo cuando yo llego y propongo cambiar cantidad por calidad y rigidez por amabilidad, ellas piensan que no hay exigencia académica. En un punto decidí dejar mi objetivo a un lado y unirme a ellas. Así que les dejaba todos los ejercicios que ellas querían (como 50 0 60) mejor dicho les dejaba mucho trabajo, y sorprendentemente se acabaron sus quejas, estaban felices"*[38]

Pero, este espíritu lo único que consigue es ahogar la capacidad crítica del estudiante quien guiado por el nominalismo aprende una lista interminable de nombres, fechas y datos de diferente índole: plantas, animales, músculos o por el formulismo reproduce y aplica una serie de fórmulas infalibles hechas por otros que lo conducen al saber establecido (Bustamante, Z. y Jurado, V. 1997).

Por otra parte, la visión de conocimiento como suma de información violenta la capacidad del ser humano. Imaginemos por un instante un plan de estudios dispuesto con 12 o más asignaturas con una intensidad horaria por asignatura entre una y seis horas semanales, 5 o más logros por período, subdivididos a su vez en tres, cuatro o más indicadores de logro. A eso agreguemos que el colegio cuenta con Aulas Virtuales en las cuales cada docente cuelga sus tareas, consultas, documentos, etcétera y fuera del espacio escolar los medios de comunicación hacen lo suyo con la publicidad, el mercadeo, la oferta, las promociones…

[38] Narrativa de mi práctica pedagógica. Docente de química, grado 10º. Octubre 30 de 2010.

Ahora, por cada hora de 60 minutos el docente dispone de 40 o más minutos entre consignas, dictados, instrucciones, evaluaciones, explicación, correcciones, observaciones, tareas, etc. Según todo lo anterior ¿Cuánta información puede circular desde esta visión acumulativa, secuencial, lineal y enciclopédica del saber en el transcurso de un año o por el espacio de 12 años de escolaridad? ¿Qué tipo de persona puede ayudar a formar esta visión del conocimiento? y si son 10 o más docentes especializados cada uno en el campo de su disciplina ¿qué ambiente escolar se puede generar? ¿Qué ocurre entre los docentes, cuando cada uno considera que su materia es la única, la más importante y la que más atención, 'estudio' y tiempo requiere? ¿Qué efectos tiene esta avalancha de información con relación a las tareas, 'el rendimiento académico y la autoestima del educando?

Por eso, una sociedad de la información y de la era digital como la nuestra requiere de maestras y maestros que sepan buscar, elegir, discernir y clasificar las diferentes fuentes de información internas y externas a la escuela para resolver problemas que sirvan para construir conocimiento significativo en la medida en que responde a los intereses del docente y del estudiante y los pone en actitud de búsqueda. Por ello, no hay razón para desechar la información como base en la construcción de conocimiento, pero tampoco se justifica para hacer de la información (datos, fórmulas, leyes, teorías, nombres…) objeto de evaluación que pone a los sujetos en estado de evocación más no de provocación.

2.5.3 La planeación y el olvido del educando

Cualquier actividad en la escuela por sencilla que sea amerita unos tiempos y espacios para su planeación y realización. La preparación de una clase, una salida pedagógica, una convivencia, el diseño de una prueba, el planteamiento e implementación de un proyecto de aula con su estructura, contenido, recursos, materiales, bibliografía, demandan del docente una postura ética que elimine cualquier asomo de improvisación.

No obstante, en ocasiones se planea pensando en lo mejor para los educandos sin contar con los educandos, a partir de la mirada docente se idean objetivos, logros, temáticas, materiales. Pero, resulta que sin darnos cuenta la planeación se convierte en una camisa de fuerza, en un fetiche que aunque piensa en el otro, lo olvida al momento de su encuentro en el aula:

En las asignaturas que dicto, me he cuestionado en que no hago articulación entre las personas y los temas, o sea estoy más pendiente de cumplir con la planeación para no quedarme atrasada[39]

Un eco de la tecnología educativa se puede percibir en el comentario anterior. En esta tendencia cada paso del quehacer educativo dentro y fuera del aula de clase está fuertemente demarcado, empezando por la planeación lineal de la secuencia temática en el programador de clase.

Vale la pena recordar, siguiendo los planteamientos de Gimeno Sacristán (1997) que este enfoque incursiona a comienzos del presente siglo en Estados Unidos de la mano de Federico Taylor (1890), como contrapartida a una escuela tradicional que según Bobbit necesita actualizar los contenidos y procedimientos pedagógicos para responder a las necesidades sociales. La pedagogía tradicional carece de rigor, lo que exige para su renovación una perspectiva científica y tecnológica.

Así, en pleno auge de la época industrial, la industria será el modelo eficaz que sirva para la organización y desarrollo de la educación, pues lo que se quiere es optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje. En consecuencia, el currículo escolar se organiza conforme a los presupuestos teóricos y prácticos del esquema-patrón de la industria, incluyendo sus procesos y valores, junto con "el culto a la eficiencia" pregonada por Bobbit. El espíritu utilitarista marca el ritmo y determina el horizonte de la escuela.

Para Bobbit, el reformista de la escuela tradicional, "la escuela y el currículo tienen que dar respuesta eficiente a lo que la sociedad pide de ella. El educador es el experto, mecánico que no filósofo, cuya función no consiste en pararse a pensar *qué hay que hacer,* sino en ofrecer una técnica eficiente para cumplimentar lo que se dice *que tiene que hacer:* debe encontrar los caminos y los medios para hacer lo que se le pide" (Gimeno, S. p. 18).

En otras palabras, unos piensan el currículo (expertos) otros lo ejecutan (docentes) y los últimos se adiestran para cumplir con las demandas del sistema (estudiantes) al igual que ocurre con la división social del trabajo:

[39] Narrativa de clase del 21 de agosto de 2010.

> *Lo mismo que en la industria, los niveles de investigación, decisión y ejecución se separan y los responsables de cada uno tienen funciones propias según en qué nivel operen. La enseñanza es un instrumento que necesita estructurarse en funciones separadas: decidir su contenido (presión social), pensar sus mecanismos (expertos pedagogos, psicólogos, etc.) y su ejecución (profesores). (Gimeno, p. 24).*

Al albergar la lógica de la fábrica -"la empresa educativa"- que busca la 'eficiencia social' requiere racionalizar, diversificar y controlar al máximo todos los procesos empezando por la planificación donde se indican los contenidos, se fijan los objetivos (concretos, medibles y observables) se busca una metodología que logre su consecución (adquisición de destrezas) y se optimicen los tiempos de cada actividad (tareas).

Una vez más el positivismo hace de las suyas al anular el sujeto gracias a la tecnología educativa, pues "se pone el énfasis en el mundo real, exterior, en lo observable y no en los procesos subjetivos del que reproduce la destreza. Cuenta la destreza conseguida no el proceso que sigue el que la adquiere. El énfasis está en el producto y en la actividad que lo puede conseguir más segura y rápidamente." (p. 23).

Por eso, en sintonía con Tanner (1980) tenemos que enfatizar, que "el modelo industrial no es válido para el ámbito educativo, porque la educación no se ocupa de producir objetos inanimados, sino de seres humanos en desarrollo que deben ser capaces de comportarse competentemente, pero no sólo ante problemas fijos, sino ante aquellos que van a surgir"

Entonces, al adoptar las lógicas de la fábrica en la escuela es posible comprender el cuestionamiento que se hace la docente sobre los caminos paralelos que hacen la planeación, las temáticas y los estudiantes. Pero, de la práctica reflexionada no sólo emana la preocupación y cuestionamiento sino también emergen propuestas que ayudan a dar pequeños giros en la práctica pedagógica, así por ejemplo, es posible:

a) Cuestionar los principales desafíos que propone la sociedad contemporánea a la escuela en la configuración y modelación de las subjetividades: los medios de comunicación, el mercado, la publicidad con sus diversas ofertas de identidad y desde una

visión interdisciplinar estudiar, analizar, y develar sus alcances, impactos y consecuencias personales y sociales.

b) Conversar con los estudiantes las temáticas previamente organizadas para descubrir expectativas, identificar intereses, registrar otras que no se han considerado inicialmente, fusionar otras y, llegado el caso, prescindir de las que no movilicen pasiones. Otro camino es buscar puntos de convergencia desde un tópico[40] que las problematice y complemente.

c) Organizar el trabajo en pequeños grupos de tal manera que las búsquedas e inquietudes comunes promuevan el diálogo de saberes entre estudiantes y docente.

d) Pensar la pertinencia como un criterio pedagógico en cuatro frentes: la selección de tópicos que articulen lo local con lo global, lo particular y lo general, lo personal y lo grupal, la escuela y la sociedad. La búsqueda y selección de las fuentes de información conforme el tópico problema, el grado de interés de los educandos y la etapa de desarrollo evolutivo del estudiante.

e) Descentrar la mirada de los procesos de enseñanza y concentrarla en los procesos de aprendizaje personal y grupal.

Por último, repensar los propios intereses de la práctica educativa, a fin de promover búsquedas genuinas y legítimas[41] que movilicen y renueven la experiencia pedagógica, de tal modo que se intente romper con la dinámica ritualista y rutinaria, de 'maquillar' o reformar temáticas anualmente.

[40] Aquí es importante señalar la diferencia que establece Carlos Vasco (2001) entre temas y tópicos. "(…) un tema es un enunciado cerrado que define un sector del conocimiento culturalmente dado como cierto, un tópico, por el contrario, es un enunciado abierto que pretende apuntar a lo desconocido, a lo incierto, que incita el movimiento, a la búsqueda. Un tópico, es en síntesis, una pregunta que plantea un problema. Carlos Vasco (2001) *El saber tiene sentido.* Bogotá-Colombia, Anthropos, cinep, pp. 96.

[41] En este sentido el investigador Dino Segura emplea esta expresión, por oposición a aquellas búsquedas que de antemano cuentan con una respuesta que se encuentra en el libro de texto, la guía o el saber del docente, lo que contradice la tan reiterada versión de que el conocimiento es construcción y deconstrucción permanente.

Se trata en todo caso, de flexibilizar la planeación con relación al contenido programático, de tal modo que este se ponga al servicio del aprendizaje de ambos actores del proceso enseñanza-aprendizaje, para que el programa no se convierta en un fetiche que organiza, controla y regula la práctica pedagógica, los ritmos, los tiempos y espacios de la escuela al punto de negar el proceso de interacción y comunicación que enriquece el crecimiento intersubjetivo.

2.5.4 El centro del proceso educativo: el contenido

Es un lugar común oír decir que el centro del proceso educativo es la persona. En antaño la pedagogía tradicional reservó ese puesto al docente, en la pedagogía activa se le asignó al estudiante. Sin embargo, cuando observamos los elementos constitutivos del proceso de enseñanza-aprendizaje de la escuela tradicional: el docente, el estudiante y el contenido, el centro es desplazado a la periferia, pues el contenido de aprendizaje constituye la meta del proceso educativo, tal como lo ejemplifica el siguiente caso:

> *En mis actitudes creo que he sido un poco fría con ellas, porque casi no realizo actividades lúdicas de acercamiento, de llamar la atención* ***sobre algo que les llegue y las haga pensar*** *y creo que en parte es porque por* ***temor a dejar temas sin ver,*** *me preocupo por llegar a* ***dictar la clase lo más rápido posible, realizar suficientes ejercicios y observar el grado de comprensión de los temas.*** *Esto también se debe a que ha habido* ***muchas actividades no académicas en la institución*** *que justamente han coincidido con las horas de clase de mis chicas de octavo. (…) porque* ***veo un poco difícil encontrar que los contenidos que corresponden al curso de matemáticas de octavo respondan a situaciones reales del contexto***[42]**.**

Hemos subrayado en negrilla los elementos que se conjugan para subordinar al docente y las estudiantes en función del contenido programático. El primero de ellos es la sombra del temor que paraliza la creatividad humana. Quien teme no crea, quien teme

[42] Narrativa de clase de matemáticas 20 de agosto de 2010.

obedece y con ello cede su poder auto-creativo para que otros lo manden. Donde hay temor no importa de dónde provenga, no puede hablarse de acto educativo o formativo, mucho más si se le otorga el poder a un guión o un libreto que quita la espontaneidad, la originalidad, que opera como ventrílocuo donde somos lo que el guión traza.

Por eso se pregunta Krishnamurti (1998) ¿No es función de la educación ayudar a cada individuo a librarse del temor, de modo que pueda ser inteligente? ¿De qué sirve que los maestros hablen de no tener miedo si ellos mismos temen lo que sus vecinos podrían decir, si temen a sus esposas?" Y la paradoja se abre ¿El guión que da seguridad es al mismo tiempo la fuente de inseguridad? ¿Qué pasa si el libreto se pierde? Peor aún ¿Qué pasa si nos perdemos al seguir el libreto? Y extendiendo los interrogantes a la condición humana: ¿Qué nos atemoriza como seres humanos? ¿Qué y cuáles libretos seguimos sin darnos cuenta? ¿Será que Heidegger tenía razón al afirmar que nacemos siendo uno y morimos siendo muchos? ¿De qué manera la educación en vez de acercarnos a nosotros mismos termina alejándonos?

Por supuesto, la imagen de un saber estático disocia el pensamiento del conocimiento. El sujeto cognoscente es extrañado o alienado por el objeto conocido. Como señala Zuleta, se puede enseñar matemática sin pensar matemáticamente, enseñar biología sin pensarnos y vernos biológicamente, enseñar historia sin la necesidad de constituirnos como sujetos históricos, enseñar geografía sin ubicarnos y reconocernos espacio-temporalmente. Sin embargo, es necesario "subrayar que si el conocimiento es aprendizaje de un saber y el pensamiento es producción-reproducción de un saber, esa diferencia no se refiere a la existencia o inexistencia previa del saber, sino a la forma, a la significación y a las consecuencias de los dos procesos." (Zuleta, 2007, p. 24)

Por lo anterior, parece ser que conocer no implica pensar sobre aquello que se dice conocer, ni identificar y comprender otras formas de conocer y aprehender el objeto 'conocido', preguntarse por el sentido de aquello que se enseña o aprende con relación al conocimiento, o pensar sobre lo pensado. Por ello, bien vale la pena preguntarnos si el saber no problematiza su objeto de estudio, o el pensamiento no encuentra en su objeto factores que lo estimulen, cuestionen, atraigan y potencien qué valor pueden tener los contenidos.

Por eso, renunciar a proponer actividades que provoquen una demanda de pensamiento puede ser señal que conjetura una clase no significativa, tanto para los estudiantes como para los docentes. En tal situación, se legitima y naturaliza el discurso que justifica el saber por una nota, un logro pendiente, una demanda externa (ICFES) o la falsa necesidad de cumplir con todo el contenido programático sin caer en la cuenta que éste no impacta ni pone en juego las estructuras cognitivas, afectivas y comunicativas de docentes y estudiantes. En consecuencia, el saber matemático como otros pueden resultar saberes ajenos que poco o nada tienen que decir a la vida.

De otro lado, no puede generarse comprensión, cuando se excluye de la clase el fenómeno de estudio. Más cuando éste es un obstáculo si lo que se pretende es aprender un contenido. En lo tocante a esta cuestión y desde el ámbito de la física, señala Segura (2007):

> *por ejemplo, si el contenido que debe aprenderse es el principio de Arquímedes, el juego con cuerpos que flotan y no flotan, con líquidos de diferentes densidades y otras variables como los pesos y las formas de los cuerpos, se hace para darle sentido al principio de Arquímedes; esto es, para aprenderlo, no para comprender el fenómeno de la flotación. En la mayoría de los casos el fenómeno no es necesario en la clase y existe evidencia de que a veces es inconveniente si lo que se quiere es llegar a los contenidos. (p. 20).*

En lo concerniente a la matemática, si el contenido se aborda de manera mecánica y procedimental tampoco hay excedentes de comprensión:

> *La enseñanza instruccional muestra que el niño puede trabajar correctamente con algoritmos matemáticos que no comprende. El infante realiza operaciones básicas y el joven extrae raíces cuadradas, logaritmos o derivadas, sin que ello signifique que las haya entendido. Con lo cual se demuestra que el hacer las cosas no garantiza su comprensión. (Zubiría, J. 1994. p. 82).*

En efecto, la cantidad de ejercicios no asegura o satisface la demanda de pensamiento matemático. Puede suceder que una gama variada de ejercicios implique tan sólo combinaciones de orden procedimental, donde la respuesta predeterminada reposa en

el saber del docente o el libro de texto, con lo cual se genera una transferencia ‘didáctica’ y de poder frente al saber establecido: del programa al docente, del libro al docente, del libro al estudiante, del estudiante al cuaderno. Es claro, que el reinado de los objetos domina el mundo de los ‘sujetos’.

Una posible salida a esta dinámica de clase es proponer situaciones problema recreadas desde la cotidianidad, que tengan el potencial de poner en juego diferentes procesos mentales para acceder a los códigos del lenguaje matemático. De tal forma que el análisis, la interpretación, la hipótesis, se den cita en el aula para poner en escena diversas lógicas que reclaman ser escuchadas, argumentadas, reflexionadas, contra argumentadas por todos los integrantes del curso para ver y descubrir las múltiples formas en que se aborda un problema de la realidad desde el saber matemático. El énfasis ya no será el contenido sino la creación de situaciones de aprendizaje personal y comunitario que involucren, potencien y despierten la capacidad imaginativa y creativa de unos y otros.

Cabe anotar que en esta serie de eventos el texto escolar eclipsa al ser humano, restringe las interacciones de los actores en el proceso de enseñanza-aprendizaje, quienes buscan hacer coincidir sus respuestas con la respuesta dada en el libro o derivan ejercicios similares que la mayoría de las veces omiten contextos de situación que favorecen la comprensión y recrean el pensamiento, de ese modo se condena el saber matemático al mundo de la metafísica.

Suele ocurrir por ejemplo, que el ejemplo del libro no encuentra puntos de articulación entre lo abstracto y lo concreto, lo simple y lo complejo, lo cercano y lo lejano, la matemática y el mundo real. Dichos ejemplos se reducen a casos típicos como aquel de las cuatro operaciones básicas cuya aplicación estereotipada es la compra en la tienda. En efecto, esta primacía del texto sobre el contexto redunda en un déficit de creatividad para el quehacer docente, porque las respuestas quietas del texto aniquilan poco a poco las preguntas vivas de los contextos cotidianos en que nos sumergimos docentes y estudiantes (Parra, A. 2008).

Ya no es el contexto el que regula el trato sino es el texto el que regula las interacciones en el aula; la participación, preguntas, tareas, evaluaciones, trabajo grupal

tienen un común denominador: el libro guía. En tanto, que el pensamiento se ha visto espoleado durante bastante tiempo a la convergencia y seguridad que provee el texto, el efecto, que se origina bajo el dominio de la "razón quieta" es la pasividad y uniformidad tanto del docente como del estudiante.

Huelga decir, que la actividad académica no se reduce al cumplimiento de los temas programados para la clase, al punto que se desestime el valor formativo de otros escenarios y actividades culturales que dentro o fuera del mundo escolar enriquecen el espíritu humano: foros, seminarios, intercambios, conversatorios, visitas a museos, actividades deportivas, e incluso los recreos que tienen el potencial de darnos a conocer la variada gramática de lo humano, eso sí estamos dispuestos a dejarnos asombrar y admirar del extraño cotidiano.

Así mismo, el aula de clase necesita expandir sus fronteras, romper sus muros y entrar en diálogo con diferentes espacios de socialización: la calle, el barrio, el vecindario (Brígido, 2000) que sin duda alguna son escenarios que sirven de puente para despertar el interés de las estudiantes con relación al mundo matemático, geográfico, artístico…

A lo anterior se añade que la revolución tecnológica ha transformado las dinámicas de relación, conocimiento e interacción en la escuela, al extremo que inquieta saber que nos conectamos a otros mientras nos desconectamos de los que están a nuestro alrededor. Por su parte, las Aulas Virtuales replantean el concepto de conocimiento y realidad quienes amalgamadas con los diferentes dispositivos electrónicos desafían y ponen en juego permanente la comprensión de los universos y códigos simbólicos, la capacidad creativa, reflexiva y crítica del saber docente. De la forma como se lean, analicen, interroguen, interpreten y problematicen las transformaciones e impactos que estos dispositivos generan en la constitución de la subjetividad se pueden avizorar oportunidades de crecimiento o una cascada de problemas que entorpecen el 'ritmo normal' en este tipo de escuela.

Llegados a este punto y de acuerdo con lo planteado anteriormente tendríamos que preguntarnos sobre alguna alternativa frente a la planeación en la escuela, el papel de los contenidos, y la existencia de otros (s) criterio(s) o formas de organización curricular cuyo eje no sea el conocimiento asumido como contenido programático.

Tal vez, un posible camino para los tres es el cultivo del pensamiento flexible (Riso, 2007), este estilo cognitivo actúa como punto de equilibrio entre el pensamiento líquido carente de referentes o criterios pedagógicos y el pensamiento rígido, incapaz de avanzar si no tiene todo bajo su control y dominio. De un dejar hacer o improvisar cualquier actividad para ocupar tiempos y espacios a un hacer predeterminado sin tener tiempos ni espacios para el encuentro, el debate, la socialización, se necesita un punto intermedio que lea los contextos de situación en el aula y determine lo más pertinente.

Así, una mirada flexible de la planeación permite anticipar y a la vez proyectar: 1) El docente parte de unos tópicos problema de base que pone en escena. 2) A medida que acompaña a los educandos identifica sus ritmos de aprendizaje, intereses y deseos[43], de tal modo, que pueda determinar cuáles realmente movilizan y cuáles no interesan. Así en medio de su puesta en escena piensa en los giros que hay que hacer al igual que sus alcances, limitaciones y pertinencia. 3) De la lectura reflexiva sobre dichos tópicos, la capacidad de negociación entre los actores y los resultados de la experiencia deciden continuar por el mismo camino o, llegado el caso, abandonarlo. A fin de cuentas la pedagogía es un saber reconstructivo que nos ayuda a reinventar-nos por medio de diversas rutas epistemológicas, metodológicas, curriculares…

Frente a los contenidos, estos serán pertinentes si surgen de los proyectos de largo aliento a partir de una necesidad real del contexto grupal, institucional, local, del entorno inmediato o a nivel más general, que reclama la puesta en escena de las competencias, intereses cognitivos y afectivos, tanto de estudiantes como de docentes, o también puede nacer de una pregunta legítima en la cual ninguno de los dos actores conoce de antemano la respuesta. Tal vez, esta situación de incertidumbre desate una búsqueda colectiva genuina en la cual se vislumbren posibles puntos de partida que se sabe de dónde nacen pero al igual se desconocen hasta dónde van a llevar ¿Será esta una de las claves para concebir e imaginar el aula de clase como un laboratorio de investigación permanente?

[43] El deseo, se asocia más con la pasión que moviliza los afectos e intereses cognitivos de la persona. Es la raíz de cualquier proyecto auténtico, lo que hace posible que supere con mayor tenacidad las dificultades que emergen en su travesía. De ningún modo, se puede asociar con el gusto momentáneo y caprichoso que rompe la rutina o formalidad de la clase para hacerla más “entretenida” o “divertida”.

Ahora bien, de cara a un currículo centrado en contenidos se puede apostar por una configuración curricular que favorezca las dinámicas de interacción comunicativa entre los actores educativos. Tal dinámica puede ayudar a que la periferia, es decir, las personas vuelvan a ser el centro en la práctica pedagógica, así los contenidos serán tan sólo un pretexto para la producción o recreación del conocimiento de sí y de los otros de quienes también se aprende. Se trata de crear caminos que liguen la comprensión subjetiva y objetiva en la producción de conocimiento, la una es imposible sin la otra, esa parece ser la "misión espiritual de la educación: enseñar la comprensión entre las personas como condición y garantía de la solidaridad intelectual y moral de la humanidad" (Morin, 2001)

En otros términos, se trata de crear apuestas de integración curricular que pongan en diálogo actores, saberes y contextos: persona - familia, local - global, escuela - sociedad, ser humano-naturaleza. Por eso, el conocimiento no es un fin en sí mismo, sino un medio que recrea el sentido de vida del ser humano, para volvernos más humanos. En el momento actual, no es suficiente ni pertinente que nosotros y nuestros estudiantes sepamos cosas sino que ese saber colectivo nos lleve a pensar, vivir y convivir de otra manera, dicho camino implica que la persona sea el centro en la práctica educativa. No obstante, cabe preguntarnos si acaso no fue esa la apuesta de la escuela activa.

2.5.5. Pedagogía activa: ¿El juego en función del contenido? [44]

Una alternativa frente a la escuela tradicional fue la escuela activa. A partir de lo que había observado y escuchado en su práctica pedagógica, la maestra de matemáticas manifiesta su deseo de 'enseñar con agrado' a fin de evitar 'clases aburridas', no obstante lo que más le preocupa es que en el quehacer pedagógico el afán es dar un conocimiento olvidando las estudiantes:

> *Experimenté que a las niñas les agrada trabajar en grupo y compartir sus opiniones, interrogantes, expectativas, angustias y otro tipo de situaciones, que me*

[44] Apartado elaborado a partir de un fragmento del *autodiagnóstico de mi práctica pedagógica*. Docente de matemáticas de primaria. 17 de Agosto de 2010.

llevan a pensar que nosotros como docentes nos limitamos a dar un conocimiento sin pensar en las personas que tenemos a nuestro lado, sin saber su parte afectiva

De acuerdo con esa situación, se aventura a explorar el camino de la pedagogía activa. Entonces, fundamenta su propuesta apoyada en Celestin Freinet y Francisco Larroyo (1986). De Freinet señala que "si el interés de la clase no se sigue y no se integra a la enseñanza, el pensamiento se desintegra y aparece la apatía y el aburrimiento. Lo importante es que el niño sienta el valor, el sentido, la necesidad y la significación individual y social de lo que hace".

De Larroyo enfatiza que el estudiante deja de ser sujeto pasivo y se convierte en sujeto activo y autónomo cuando el aprendizaje, mediado por una experiencia o actividad, despierta y jalona sus intereses. Propósito que se puede llevar cabo mediante actividades lúdicas que motivan, llaman la atención, refuerzan el trabajo cooperativo y vinculan la temática propuesta con la vida cotidiana. En estas condiciones el aprendizaje se vuelve significativo para la estudiante. Desde ese lugar, decide crear "el rincón de juegos" matemáticos para cada uno de los cursos que enseña.

Previo al fundamento teórico la docente caracteriza de manera general la problemática de los grupos:

- Presentan dificultad para entender y seguir tareas e instrucciones lo cual impide un correcto proceso educativo.
- Se presenta irresponsabilidad al no presentar a tiempo las actividades e informes que el docente asigna.
- Como consecuencia, la estudiante no le da importancia, ni pone empeño en el aprendizaje de las matemáticas, conformándose con aprobar los cursos y olvidar sus contenidos.

De camino al salón de clase del curso 4º me comenta que también está trabajando 'constructivismo' por medio del juego. Cuando llegamos al salón, agrega que se encuentra en tiempo de recuperaciones de los temas mínimo común múltiplo m.c.m. y máximo común divisor m.c.d. Efectivamente, en el tablero tres estudiantes se encuentran hallando el

máximo común divisor de 20, 40 y 60. El juego propuesto para la temática, consiste en una serie de fichas de varios colores que contienen números diferentes, entre los cuales se halla aquel que corresponde al m.c.m. y el m.c.d. de los números propuestos en el tablero.

Dispuestas en círculo cada niña trabaja en su cuaderno a la par con sus compañeras que están en el tablero. La niña que primero logre hacer la operación, escoge el cartón correspondiente y se lo muestra al grupo y a la profesora. La dinámica se repite una y otra vez variando los números. Generalmente, levantan la mano y participan las estudiantes que logran dar con la respuesta, las demás permanecen en silencio sin integrarse al juego.

Al contrastar la mirada de la preocupación inicial con la puesta en escena de la experiencia lúdica se evidencia que el propósito inicial se extravía en el camino: las estudiantes quedan subordinadas al contenido programático por medio de un juego que no despierta su interés cognitivo, además no se retroalimenta el proceso por el cual se llega a la 'respuesta'. Tan sólo interesa la respuesta individual, hecho que contradice el fundamento que sustenta el aprendizaje cooperativo y aunque así se hiciera la matemática no se problematiza a través del contenido, ni demanda estadios de reflexión ante un conocimiento ya hecho.

Aunque los fundamentos teóricos y las señales expuestas en la problemática general invitan a replantear la pedagogía tradicional, al final lo que se logra es un 'activismo-tradicional' donde las estudiantes y la docente se mueven en función de un contenido estático. La apuesta didáctica centrada en el cómo enseñar deja de lado el horizonte reflexivo y de sentido que proporciona el saber matemático, ante lo cual cabe preguntarse: ¿Será que se comprende la pedagogía activa como movimiento sin acción del pensamiento? ¿No es contrario hablar de recuperaciones cuando la práctica pedagógica se sustenta en la escuela activa y el constructivismo? ¿Qué es lo que se recupera y qué es lo que se construye? ¿Cómo lograr que el discurso se articule con la práctica pedagógica? ¿Qué papel y potencial pedagógico tiene el juego dentro del aula? ¿Qué fuentes primarias se abordan para comprender estas concepciones? ¿Será que el juego es la única actividad que es un fin en sí mismo? ¿No se pierde el sentido del juego cuando éste se instrumentaliza para aprender lo planeado en clase?

Aun así, es mayor el saldo pedagógico que extraemos de esta experiencia, pensando en las posibilidades del cambio en la escuela:

a) El cambio, en la escuela nace de una preocupación sentida en el propio quehacer docente. Las agencias externas pueden demandar, exigir e incluso imponer el cambio, pero mientras el docente no se sienta identificado, tocado o haga parte del mismo no se involucra realmente. No se cambia por decreto.

b) El cambio real amerita el acercamiento a fuentes de primera mano para ser comprendidas, discutidas y reflexionadas de manera individual y grupal, a fin de extraer la sustancia de sus fundamentos teórico-conceptuales. Las lecturas y documentos de primera mano nos ayudan a comprender y auto-comprender los referentes desde los cuales podemos movilizar nuestra práctica pedagógica. De lo contrario, caemos en la moda de promover prácticas eclécticas que sin ser apropiadas nos llevan al punto de partida. En este caso, la pedagogía activa y constructivista se sustituyen por la práctica tradicional.

c) Pregonar el cambio no es garantía en sí misma que éste se dé. Primero hay que identificar, conceptualizar, analizar, caracterizar y problematizar el paradigma que sustenta nuestra práctica pedagógica, en contraste con el tipo de persona y sociedad que queremos ayudar a formar, sacar a la luz sus sombras y contradicciones para luego comprender en qué y por qué es necesario cambiar, pues sucede que muchas veces los cambios son sólo de forma y no afectan estructuras mentales, ni prácticas reales. En ese caso la pregunta sobre el para qué del cambio se justifica. En cierta forma, se trata de pensar puestos en el contexto de cada escuela, en el horizonte del cambio; sus implicaciones, resistencias, miedos, dificultades e impactos reales en la práctica personal, comunitaria y en la cultura escolar

d) Las preguntas obligadas de un docente inquieto frente al cambio agenciado externamente: ¿A quién favorece ese cambio? ¿A qué intereses sirve? ¿Qué destino o rumbo comienza a tomar la Institución si se asumen dichos cambios? ¿Cómo afecta ese cambio el horizonte de la educación y la identidad del quehacer

pedagógico? ¿Qué argumentos doy desde mi experiencia pedagógica reflexionada para mostrar y demostrar que ese cambio es o no pertinente en la escuela?

Por último, hay que señalar que cualquier cambio implementado en la práctica pedagógica requiere que no se abandonen los estadios de reflexión y crítica permanente por parte del cuerpo docente y del docente que lo implementa, pues en ocasiones sin ese horizonte de reflexión crítica el cambio corre el riesgo de caer en aquello que se quiere combatir, es decir, hacer más de lo mismo pero de diferente forma, como lo sintetiza la voz de las estudiantes de séptimo:

> *Estimulan la memoria en el caso de matemáticas con los juegos, pero que tampoco esto se generalice con los juegos, porque otros profesores como en religión, biología, contabilidad,… han dejado juegos y se vuelven repetitivos.*

Voz que se torna contradictoria al momento de evaluar, pues solicitan que "las evaluaciones sean más didácticas, mediante el juego".

2.5.6. La práctica pedagógica: el olvido de sí y de los educandos

La visión logo céntrica pone el conocimiento como eje del proceso educativo, en esa forma niega de manera progresiva tanto al docente como al estudiante en la práctica pedagógica. Este eclipse de lo humano prioriza el conocimiento objetivo sobre el conocimiento subjetivo. De ahí que es atinado el comentario de Segura (2000) el cual invita a la vigilancia epistemológica para no hacer de los descubrimientos dogmas:

> *Si se considera que las leyes de la ciencia son leyes naturales que se han descubierto, las cuales, en la medida en que son descubrimientos se convierten en dogmas, el determinismo hace su aparición, y en nombre de ellas y de una única racionalidad posible de colonizarse el mundo. Es así como en nombre de la ciencia puede destruirse cualquier interpretación o construcción alternativa pues ello significa actuar en nombre no sólo de un modo de ver, sino de la verdad. (p. 44).*

Por eso, cuando la escuela entrega la visión de ciencia o conocimiento como algo acabado, listo, absoluto y verdadero dispuesto en un paquete de contenidos, organizados de forma lineal y secuencial en el plan de estudios que se pueden transmitir de forma oral,

verbal o visual en un orden predeterminado se abona el terreno para eclipsar poco a poco al docente y al estudiante, pues los coloca en una condición de pasividad frente al saber establecido:

> *La Escuela Tradicional le asigna al maestro la función de transmitir un saber, al tiempo que el alumno debe cumplir el papel de receptor sobre el cual se imprimirán los conocimientos. Ninguno de los dos es considerado activo en el proceso educativo, ya que el maestro es un reproductor de saberes elaborados por fuera de la escuela, y el estudiante debe ser un reproductor de los saberes transmitidos en la escuela. (Zubiría, J. p.56)*

Lo que está en juego bajo el dominio de 'la razón quieta' no es sólo la pasividad que ambos actores se comunican, sino que ésta empieza a constituirse en un rasgo de la identidad humana. La identidad deja de ser búsqueda y proyecto para convertirse en prescripción que homogeniza y liquida la diferencia.

Paradójicamente, el salón de clase que potencialmente puede ser un espacio para el encuentro, el diálogo, el debate, el cuestionamiento, la manifestación de las incertidumbres, la comprensión humana de lo humano e inhumano de este mundo, o un punto de articulación entre la escuela y la sociedad, se convierte en un escenario para el desencuentro[45]. Veamos este aspecto tomando como base una clase de administración[46]

> *"Docente: Karen ¿qué es la dirección?*
>
> *Karen: silencio.*
>
> *Docente: dictado sobre los tres tipos de líderes.*

[45] No obstante hay que aclarar que el aula de clase es un microsistema, una red simbólica donde las resistencias, disidencias, disociaciones, deseos, esperanzas, conflictos, anhelos y luchas de poder entre los diferentes actores se dan cita. La condición humana de lo humano nos atraviesa a todos: el homo demens y el homo sapiens nos habitan y nos acompañan a lo largo de toda la vida.

[46] Observación del 16 de Abril de 2010. Grado 9º. Número de estudiantes 23. Tema: el proceso administrativo. Es significativo subrayar que el dictado en la clase fue de 55 minutos sobre 60 que constituye el tiempo total de clase. Hay que aclarar que la docente no es licenciada, ni normalista sino profesional en contaduría.

Observador: la docente toma como base para dictar la clase, su cuaderno de apuntes. Comienza el dictado sobre la cuarta etapa del proceso administrativo. Se dicta al pie de la letra la etapa CONTROL.

Algunas niñas se quejan por la velocidad del dictado.

Docente: entonces, ¿Qué es el control?

Clase: las niñas replican lo que se les ha dictado en voz alta a un solo coro.

Docente: dictado sobre los factores de control; verificación, producción, personal.

Observador. La disciplina y el silencio se regulan por el ritmo y velocidad del dictado y por preguntas relacionadas con el contenido dictado.

Pilar una estudiante se 'camufla' en un puesto de atrás y adelanta las tareas y el dictado pendiente de sistemas, pues no asistió el día anterior.

Docente: ¿Para qué controlamos la parte financiera?

Niña 1. Para verificar ingresos y gastos.

Niñas en coro. ¿Para qué no nos roben? ¡Risas!

Observador. Después de 30 minutos de dictado, una niña menciona un hecho relacionado con el tema de clase: 'anoche en televisión, mostraron que en una empresa despidieron muchos trabajadores'.

Docente: ¡ah., ya! Sigamos.

Docente: hoy terminamos teoría de las 4 fases del proceso administrativo. La que quiera tomar apuntes sobre algunos procesos de control, ¡hágalo!

Observador: la gran mayoría de las niñas se relaja y no toma apuntes. Liberadas del dictado conversan en voz baja y hacen ruido con los bolígrafos. Ante la ausencia del dictado surge la espontaneidad.

Docente: observa el grupo y añade "como tienen tiempo, les voy a dictar los logros del segundo período"

Observador: algunas niñas replican, pues desean decorar el cuaderno.

Docente: "no se les olvide que la evaluación queda para dentro de 8 días a la misma hora. Recuerden que dos logros son de administración y dos de contabilidad"

Observador. Una niña cierra fuerte el cuaderno y exclama: ¡ahora sí, ya no copiamos más! En ese preciso instante, suena el timbre para el cambio de clase."

2.5.7 A manera de conclusión: un modelo que niega y fragmenta el ser humano

Derivemos de la clase anterior y de lo observado en esta escuela algunas consecuencias que tiene la imagen de un conocimiento listo en la práctica pedagógica, el ambiente de aula, el ambiente escolar y la evaluación de cara al propósito de la escuela de formar para ser más:

- Las fuentes del conocimiento son el cuaderno de apuntes, el saber del docente, el texto guía o las fichas no la realidad. En tal caso, el conocimiento dado niega epistemológicamente al docente y al estudiante, porque ante un conocimiento acabado o dado no cabe la duda, el cuestionamiento, la incertidumbre y la creatividad, tan sólo cabe la posibilidad de ser pasivo. Por otra parte, esa imagen de conocimiento pone la escuela a espaldas de las realidades sociales negando así su compromiso social.

- La imagen de conocimiento de la escuela tradicional no se da en estado puro, pues la escuela como 'dispositivo histórico social' está atravesada por las dinámicas y lógicas de su tiempo. En este caso, el paradigma cuantitativo, positivista y

tecnológico[47] se entrecruzan afectando de manera negativa la identidad de la escuela, del quehacer docente y el sentido mismo del conocimiento.

- El dictado en diferentes ritmos y tono de voz regula la atención, el orden, la disciplina y el silencio en clase. Estos valores propios de la clase tradicional reclaman más la obediencia y la pasividad, antes que la posibilidad de ser seres para sí mediante el ejercicio de la libertad responsable.

- La interacción entre las estudiantes y el docente se limita al lenguaje instruccional y a la petición de disminuir la velocidad del dictado. El monólogo eclipsa el diálogo y el acto pedagógico como acto comunicativo no supera la comunicación clásica de emisor, receptor, canal, y código.

- La interacción entre las estudiantes es nula. A propósito de este aspecto acota Segura (2007):

> *En la clase deben restringirse al máximo las interacciones entre estudiantes (hasta el punto que la conversación entre ellos puede considerarse una falta disciplinaria). Para el sistema, los estudiantes son independientes entre sí y estos en cuanto al aprendizaje se individualizan, de tal suerte que cada quien es responsable de sus aprendizajes. (p. 19).*

- Las preguntas de la clase por parte de la docente buscan regular la atención y verificar la retención de lo enseñado. En ese mismo sentido se comprende la evaluación como un dispositivo de control que busca verificar que se 'comprende' lo que se enseña.

- La pregunta de carácter cerrado no trasciende las fronteras del libro o el cuaderno de apuntes. No moviliza para indagar y explorar, contrariamente, es una pregunta que

[47] Esta representación mental del conocimiento como cantidad de información (ejercicios, tareas, talleres) circulando en los cuadernos alimenta en muchas ocasiones la imagen entre estudiantes y padres de familia –e incluso los mismos docentes- de que la clase y el docente es buena y exigente, y por lo menos justifica que se utilizan los materiales que se piden, en el caso de los cuadernos y libros de texto.

no cuestiona, ni problematiza, tan sólo incita a memorizar lo dictado. La pregunta abierta es escasa o nula.

- La estructura de la clase es propia de la tecnología educativa con tiempos, y momentos claramente demarcados: repaso, tema, objetivo, desarrollo del tema, evaluación. Esta última, reclama la toma completa y atenta de todos los apuntes para ser devueltos en las previas posteriores, de la misma forma en que fueron trasmitidos.

- La teoría y la práctica del saber administrativo y contable se disocian. En vez de ser saberes complementarios, al igual que la teoría y la realidad.

Hay que anotar, que se pasa por alto la intervención de la estudiante por cumplir con el programa. La pregunta corresponde a una situación del mundo de la vida que se puede articular por medio de interrogantes que sirven de puente entre el campo contable, el campo administrativo y la situación enunciada.

Hagámoslo de manera hipotética: ¿Quiénes de sus padres son independientes? ¿Quiénes han montado empresa? Por favor, entrevístenlos teniendo en cuenta las cuatro fases del proceso administrativo. Incluyan otras preguntas y reflexiones que durante la entrevista consideren relevantes. Algunos tópicos de reflexión pueden ser: salarios, impuestos, justicia social, parafiscales, quiebra, aranceles, factores de riesgo, sostenibilidad y medio ambiente.

Y si la empresa tiene una responsabilidad ecológica ¿Qué estrategias se pueden implementar para mantener el equilibrio entre lo que se produce, el cómo se produce y lo que se distribuye para no agotar los recursos no renovables del planeta? Al igual, si la empresa tiene una responsabilidad social, cabe preguntarnos ¿cómo se pueden generar propuestas de economía y empresa solidaria que contribuyan en la construcción de justicia social, más allá de una ‘falsa caridad’ el ‘asistencialismo’ o la ‘filantropía egolátrica’? (Freire, 1968)

En definitiva, lo que se pretende es aprender a leer el contexto del aula para potenciar la capacidad exploratoria e investigativa de todos los actores en la práctica

pedagógica, mediados, interpelados y desafiados por el mundo de vida. En este caso, de una situación que emerge de la vida cotidiana se pueden plantear 'temáticas generadoras' (Freire, 1968) de las cuales se desprenden múltiples preguntas que sirven para reconocer lo que el sujeto no sabe, potenciar lo que el sujeto sabe y fruto de la exploración lo que el sujeto puede llegar a saber con los diferentes saberes.

Después de este breve recorrido, cerramos este capítulo haciendo nuestras las palabras de Julián de Zubiría (1994) quien advierte que "La Escuela Tradicional es mucho más que un método, como a menudo se cree. Es una manera de comprender al hombre y su propósito educativo" (p.59). Es una manera de proponer un sentido a la educación y a la escuela, es una oferta de sentido, sólo que este paradigma fragmenta al ser humano, pues por un lado integra en una sola línea planeación, contenidos, temas, logros, notas, información, normas, mientras por el otro desintegra, separa y eclipsa a los seres humanos. La inversión de sentido se va fraguando, el centro es la periferia; las estudiantes y docentes corazón de la escuela son su apéndice pues giran alrededor de ellos.

Y ¿dónde queda el ambiente escolar? Alejandra Vergara[48] de grado 6º lo sintetiza en una visión particular, ese es su modo de ver y sentir la escuela:

"Mi poema de la obediencia"

I

En el tiempo del estudio, del aprendizaje y disciplina, las faltas son tan a menudas como el sol en los días y sólo éstas son registradas en un libro donde se revelan a la hora y tiempo donde no se espera.

II

Solo éstas se escriben en determinado lugar, una oficina que a veces miedo da,
Pero sólo pon la confianza y destreza en saber y creer que esto nunca va a suceder.

III

[48] Conversatorio y narrativa 04 de Noviembre de 2010.

Claro que cuando tú mal te portes, y de bien mal estoy hablando, aquel personaje llamado docente te va a decir: señorita acompáñeme por favor, en ese momento inclinas el aura, te vas con él, y al llegar a aquel libro piensas y dices: Por qué???

IV

Sólo la obediencia te salva de este momento, pero también piensa, en lo mucho que sirve al terminar este hecho. FIN

Aunque el poema de Alejandra, puede suscitar múltiples interpretaciones, en este momento sirve como acicate que desafía nuestra mente y corazón para proponer un camino, un cambio de mirada en la cual las relaciones del ser humano con otros seres humanos y la naturaleza configuren un nuevo modo de ser, sentir y vivir la escuela. Esa es la apuesta que esbozamos en nuestro tercer y último capítulo para caminar hacia una escuela alternativa.

3. Hacia una escuela alternativa

"Lo esencial es invisible a los ojos, sólo se sabe ver bien con el corazón"

Alexander de Saint Exupéry

En el capítulo anterior dejamos abierta la puerta para pensar la posibilidad de recorrer un camino educativo entre múltiples caminos, del mismo modo que un horizonte educativo no es igual que otro, un camino tampoco es similar a otro, ni sus caminantes, ni la forma de recorrerlo; unos caminos eclipsan, niegan al ser humano en la relación pedagógica, en el conocimiento de sí, de los otros, del mundo de la vida amparados en la razón dogmática, el activismo, la razón instrumental, el positivismo y la razón tecnológica. En fin, diversas lógicas que consciente o inconscientemente se cruzan en la trama de la vida para fraguar la fragmentación del ser humano.

Otros, por su parte, ayudan a potenciar lo más humano del ser humano, a emancipar y sanar las relaciones consigo mismo, con los demás, con la naturaleza, mediados por el conocimiento del mundo de la vida. De ahí que en el proceso educativo no dé lo mismo un camino que otro, pues uno tiene corazón y otro no. Por eso, en la elección entre un camino que se guía por una razón compasiva-misericordiosa *(intellectus misericordiae)* y otro que se moviliza desde una razón indolente e indiferente ante el sufrimiento humano y de la naturaleza se juega el crecimiento en humanidad, en una palabra la identidad y realización del ser humano. Optar por uno o por otro es apostar por un horizonte de sentido que configura un modo de ser, de vivir, de estar en el mundo y frente a los otros.

Entonces, el asunto de escoger un camino no es cuestión de azar es cuestión vital. En ese terreno del discernimiento y de la elección nos coloca Carlos Castaneda (1999):

> *Cualquier cosa es un camino entre cantidades de caminos. Por eso debes tener siempre presente que un camino es sólo un camino; si sientes que no deberías seguirlo, no debes seguir en él bajo ninguna condición. Para tener esa claridad debes llevar una vida disciplinada. Sólo entonces sabrás que un camino es nada más un camino, y no hay afrenta ni para ti ni para otros, en dejarlo si eso es lo que tu corazón dice. Pero tu decisión de seguir en el camino o de dejarlo, debe estar libre de miedo y de ambición. Te prevengo. Mira cada camino de cerca y con intención. Pruébalo tantas veces como consideres necesario. Luego hazte a ti mismo, y a ti sólo una pregunta: ¿tiene corazón este camino? Si tiene, el camino es bueno; si no, de nada sirve. Ningún camino lleva a ninguna parte, pero uno tiene corazón y el otro no. Uno hace gozoso el viaje; mientras lo sigas, eres uno con él. El otro te hará maldecir tu vida. Uno te hace fuerte; el otro te debilita" (pp. 134-135).*

Caminos con corazón, esa es la apuesta de una escuela alternativa, que sea lugar de encuentro, acogida, gozo, esperanza, fraternidad, inclusión, justicia. Pero, sobre todo una escuela solidaria sin indiferencia ante el sufrimiento humano y de la naturaleza. En ese horizonte utópico se mueve el Proyecto Educativo Samaritano, en él convergen dos caminos, el del Buen Samaritano, Lucas, 10, 25 -37 y el Camino de Emaús, Lucas 24, 13-35.

El primero, nos invita a saber ver, compadecernos y actuar, de tal manera que la necesidad, problema o sufrimiento del otro: persona, naturaleza, cultura y sociedad no nos sea indiferente. El segundo, nos hace compañeros de camino en la relación pedagógica. Esa es la apuesta de estos dos caminos que quieren poner a funcionar el corazón, cambiar la mirada, poner los pies en marcha y abrir los brazos para tejer un sentido de vida más humano en la escuela. Si 'otro mundo es posible' también otra escuela es posible y esa posibilidad se construye cuando dejamos que el sufrimiento del otro nos saque de nosotros

mismos, nos desinstale de nuestras comodidades y seguridades, nos invite a abandonar la cárcel del egoísmo; la conciencia de qué tipo de seres humanos estamos siendo nos la va dando progresivamente la respuesta que demos o no a ese sufrimiento.

3.1. El Proyecto Educativo Samaritano[49]

Antecedentes

Antes de entrar en la comprensión y concepción del Proyecto Educativo Samaritano, es necesario hacer un alto en el camino, retroceder en el tiempo y tomar conciencia de modo reflexivo y sistemático sobre los pasos que lo han configurado. Un proyecto que hace parte del trayecto vital de un equipo humano, pues hay que reconocer que toda investigación para ser tal está entramada por un rostro humano colectivo. Por eso el siguiente cuadro recoge de manera sintética algunos de los momentos más significativos de esta travesía que hemos denominado Proyecto Educativo Samaritano. P.E.S.

CUADRO DE ANTECEDENTES HISTÓRICOS DEL PROYECTO EDUCATIVO SAMARITANO P.E.S.

AÑO	SUCESO	APORTE AL P.E.S
1968	Publicación del libro *Conocimiento e interés* de Jurgen Habermas.	Propone los intereses rectores al conocimiento de las ciencias naturales, humanas y sociales.
1989	Convocatoria al VI Sínodo Arquidiócesano por el Cardenal Mario Revollo Bravo Arzobispo de Bogotá.	Constata que las realidades urbanas hacen caminos paralelos a las realidades eclesiales en Bogotá.
1989-1998	Publicación de las Declaraciones Sinodales y el Plan Global de Pastoral que tiene como fundamento La Parábola del Buen Samaritano por parte del P. Julio Solórzano y un	Adoptar la Espiritualidad Samaritana y la Metodología Sinodal: ver-compadecerse-actuar y/o Escuchar-ver, discernir-interpretar y responder – actuar al P.E.S.

[49] El vínculo de interés entre el Colegio La Inmaculada con el asesor acompañante, en este caso quien redacta este documento lo generó el Horizonte del Proyecto Educativo Samaritano. Proyecto que ha ido tejiendo y socializando durante los últimos cuatro años la Delegación de Educación de la Arquidiócesis de Bogotá con los Colegios Católicos privados.

	equipo que colabora en la interpretación de las consultas hechas.	
1998	Encuentro entre Alberto Parra S.J. docente de la Universidad Javeriana y el Padre Arturo Silva Hurtado Delegado de Educación de la Arquidiócesis de Bogotá.	Creación de 10 cartillas: *Hacia una Auténtica Pastoral Educativa: subsidios para el estudio y la búsqueda.* La finalidad es proponer algunos fundamentos en lo epistemológico, pedagógico, antropológico, teológico y social para una Pastoral Académica que ayude a construir el Reinado de Dios con la mediación del conocimiento académico, los currículos, la pedagogía, la didáctica.
2000-2002	Conferencias sobre Pastoral Educativa en diversos colegios de Bogotá por parte de Alberto Parra S.J. Gustavo Baena S.J y Sigfred Moog S.J, Mario Peressón S.D.B. entre otros.	Socializar y ampliar la comprensión de los fundamentos de la Pastoral Educativa.
2001	Formación de laicos en la Escuela de Evangelización por parte del P. Arturo Silva Hurtado y algunos laicos pertenecientes al *Programa de Formación de ministerios laicales.*	Aproximación a la dimensión Bíblica de la Pastoral Educativa y la Nueva Visión de la E.R.E. Aproximación a la Espiritualidad Samaritana como eje fundante de la Pastoral Educativa Académica.
2003	Convenio entre la Arquidiócesis de Bogotá y la Universidad Javeriana para tres diplomados: 1. Pastoral Educativa Académica. 2. Educación Religiosa Escolar y 3. Espiritualidad Urbana. P. Alberto Parra S.J formula 7 tesis pedagógicas y 7 teológicas para la Pastoral Educativa. P. Mario Peressón S.D.B escribe: *Evangelizar Educando desde las áreas del currículo y la Pedagogía de Jesús.* P. Alberto Munera, charla sobre	Especificar lo propio de una Escuela con Identidad Cristiana que evangeliza con lo académico en el marco de una Pastoral Educativa. Se establece la diferencia entre Pastoral Académica y otras pastorales: religiosa, social, de enfermos, etc.

	Pastoral Académica.	
2004	Primer congreso de Pastoral Educativa y Educación Religiosa. Se inicia la elaboración de textos en primaria y bachillerato de Educación Religiosa Escolar. Colección *El Proyecto de Nuestro Dios: Creación, Persona y Sociedad Nuevas.* Creación de los Boletines electrónicos de Pastoral Educativa Académica.	Establecer la Espiritualidad Samaritana como identidad de Nueva Visión de la Educación Religiosa Escolar a partir de los fundamentos de la Pastoral Educativa Académica. Profundizar la imagen y experiencia de Dios como *COMPASIÓN-MISERICORDIA.* Aplicar la Metodología Sinodal a los textos de la colección.
2005	Diplomados: e*scuela-ciudad-escuela, Hacia una Nueva Visión de la E.R.E. Pastoral Educativa Académica, Hacia una Bogotá sin Indiferencia.* Dirigidos a docentes de diferentes áreas tanto en el sector público como privado y Delegados de Educación de la Arquidiócesis. Desarrollo de la investigación: *Políticas pedagógicas y componente religioso* por parte de la Universidad Nacional.	Lectura interpretativa de la parábola del Buen Samaritano en clave de Pastoral Educativa Académica. Ayudar a formar directivos y docentes de diferentes áreas y de E.R.E para la formación de ciudadanas y ciudadanos sin indiferencia desde el horizonte que propone la Espiritualidad Samaritana.
2006	Aprobación de dos Programas de Formación Permanente de Docentes P.F.P.D por parte de la Secretaria de Educación Distrital: 1. *Hacia una Bogotá Sin Indiferencia desde una educación sin indiferencia.* 2. *Dimensión Bíblica hacia una nueva visión de la E.R.E.* Segundo Congreso de Pastoral	Promover procesos formativos entre docentes de Conaced Bogotá- Cundinamarca. Profundizar los principios metodológicos de la Pedagogía de Jesús. Establecer algunos fundamentos epistemológicos para una evaluación escolar desde la Compasión-Misericordia.

	Educativa Académica y Nueva Visión de la E.R.E. titulado: "*Construir la ciudad-región de la misericordia desde la pedagogía de Jesús".* Creación página web: pedagourbana.edu.co	
2007	Descentralización de los Diplomados en las Zonas Pastorales y Diócesis Urbanas de Engativá y Soacha.	Difusión del Horizonte de la Espiritualidad Samaritana y fundamentos de la Pastoral Educativa Académica a través de diplomados en Zonas Pastorales y Diócesis Urbanas.
2008	Tercer Congreso de Pastoral Educativa Académica: *socialización de la experiencia en Pastoral Educativa Académica del Colegio Nuestra Señora de la Sabiduría.* Reedición de la colección de textos sobre la Nueva Visión de la E.R.E. Diagramación del programador M.E.S. Modelo Educativo Samaritano. Horizonte de humanización. Los 3 componentes y tres finalidades: modelo de persona, sociedad y creación. Desarrollo de la sabana para los textos de los ciclos I y II de la Nueva Visión de la E.R.E por parte de los docentes Vladimir Murillo y Javier Peña conforme al Horizonte del P.E.S. Acompañamiento en la construcción comunitaria del P.E.I del Colegio La Inmaculada de Chía desde el Principio Compasión Misericordia por parte de Javier Peña.	Se reformula la Pastoral Educativa Académica como Propuesta Educativa Samaritana: *El acto educativo como acto curativo del ser,* a partir de una tesis de Alberto Parra S.J. Se proponen 3 componentes para el P.E.S. 1. Epistemológico. 2. Pedagógico y 3. Espiritualidad. Se estructura y precisa el horizonte de humanización del proceso educativo escolar desde la Espiritualidad Samaritana en sus componentes epistemológico, pedagógico y espiritual a fin de ayudar a formar persona compasiva-misericordiosa, sociedad solidaria y creación plena. Promover el P.E.S. en una institución educativa como experiencia de investigación para ayudar a humanizar el proceso educativo.

2009	Reformulación de los diagramas del Proyecto Educativo Samaritano. Aplicación de la Metodología Sinodal en el P.E.S. Creación Diplomado virtual M.E.S por parte de Vladimir Murillo, Arturo Silva Hurtado y Javier Peña. Inicialmente se llamaba Modelo Educativo Samaritano pero por seguir en construcción y reflexión permanente se concertó como P.E.S.	Repensar el sentido humanizador, es decir el tipo de persona y sociedad que se ayuda a formar con el conocimiento académico, las prácticas de enseñanza, aprendizaje y el ambiente escolar desde una Espiritualidad Samaritana.
2010-2012	Ajustes al diplomado virtual y P.F.P.D Actualmente se denomina *Hacia una educación con calidad humana para la formación de ciudadanas y ciudadanos sin indiferencia* el cual se dirige a directivos y docentes de diferentes áreas en el sector público y privado cuya estructura y contenido se establece de acuerdo con el horizonte y fundamentos del P.E.S.	Se plantea una nueva tesis: el ambiente escolar en una institución educativa depende de la concepción y sentido que se le dé al conocimiento académico, las prácticas pedagógicas y la evaluación. Este es el nuevo planteamiento de la tesis de maestría titulada: *repensar el sentido humano en la escuela desde una mirada crítica.* Estudio de caso del Colegio La Inmaculada de Chía 2010. Autor. Javier Peña Rodríguez.

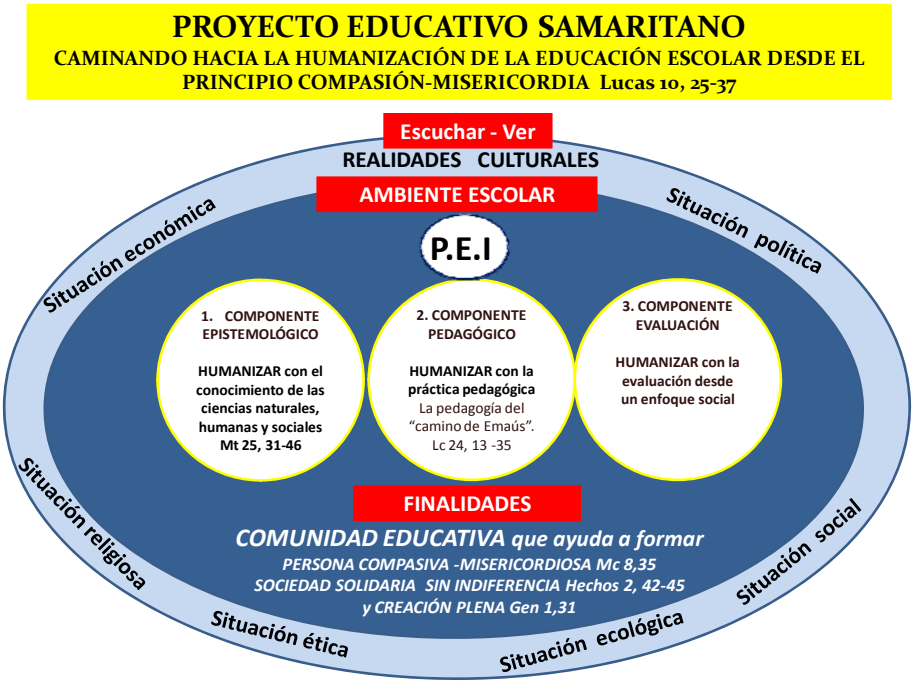

Figura 1. El Proyecto Educativo Samaritano. P.E.S.

Fuente: elaborado por el autor a partir de una lectura en clave educativa de la parábola del Buen Samaritano.

El Proyecto Educativo Samaritano P.E.S es una propuesta de educación alternativa que pretende ayudar a humanizar[50] la escuela desde el principio compasión-misericordia o espiritualidad samaritana, Lucas 10, 25-37. Esta espiritualidad dinamiza e integra tres

[50] Educar es humanizar, es saberse persona, saberse humano, y la escuela humaniza cuando crea un ambiente comunitario para que el ser humano se haga más humano, como bien dice Melich, J (1994) "la educación es una moralidad, es un modo de ser con los otros". De ahí que en la escuela, el conocimiento académico, las prácticas pedagógicas y la evaluación tienen la responsabilidad ética e histórica de potenciar al ser humano para que salga de sí mismo (solidaridad) y ayude a transformar las realidades sociales que generan miseria. Por eso hay que dudar de la visión de ciertos humanismos que so pretexto de ofrecer una concepción del hombre y de lo humano recortada o idealizada han negado no sólo al mismo hombre sino a otros el derecho de serlo, basta recordar Auschwitz para darnos cuenta que después de ese momento de sin-razón, la educación (Ospina, W. 1998) la escuela, Dios y el hombre (Duch, Ll. 2007) quedaron bajo sospecha. Como bien lo afirmaba Gabriel Marcel (1971): "el verdadero ser humano está todavía por venir y nos encontramos en ese momento crítico y decisivo de la historia en que se produce a gran escala la toma de conciencia de una humanidad aún por instaurar sobre las ruinas de un mundo desmoronado". Entonces, el humanismo se establece en el marco de la libertad, el diálogo intercultural, la promoción humana y la solidaridad con la víctima de la injusticia social que sufre.

componentes alrededor del PEI: epistemológico, pedagógico y evaluativo a fin de formar personas compasivas-misericordiosas (Cfr. Mc 8, 35) sociedad solidaria sin indiferencia (Cfr. Hch 2, 42-45) y creación plena (Cfr. Gén 1, 31).

Un planteamiento atraviesa la propuesta: el sentido humano en la escuela se teje en la relación compleja y dinámica entre todos los miembros de la comunidad educativa. Pero, esos modos de relación dependen en gran medida del sentido que se le dé al conocimiento académico, las prácticas de enseñanza-aprendizaje y la evaluación. Dicho de otro modo, el ambiente escolar es el resultado de la comprensión, disposición y articulación del conocimiento, las prácticas pedagógicas y la evaluación, con estas mediaciones se puede potenciar o eclipsar el desarrollo del ser humano, aquello que Freire denominaba el deseo de ser más, necesidad vital que involucra sinérgicamente a todos los actores educativos en su transformación personal y comunitaria.

En esta mirada compleja del ambiente escolar es pertinente el principio formulado por Pascal: "todas las cosas siendo causadas y causantes, ayudadas y ayudantes, mediatas e inmediatas y todas sostenidas por una unión natural e insensible que liga las más alejadas y las más diferentes, creo imposible conocer las partes sin conocer el todo y tampoco conocer el todo sin conocer particularmente las partes". (Citado por Morin, 2001. p. 39).

De acuerdo con lo anterior, en el componente epistemológico se plantea la responsabilidad ética que tiene el conocimiento de las ciencias naturales, humanas y sociales (Cfr. Mt, 25, 31-46) en la transformación social, se trata de proponer un diálogo entre ciencias, fe y mundo de la vida. En el componente pedagógico se propone una pedagogía del acompañamiento desde el Camino de Emaús, Lucas 24, 13-35, en el cual se dan cita ocho saberes que humanizan la relación pedagógica y en el componente evaluativo se plantea un enfoque social de la evaluación.

Vale la pena señalar que el conocimiento académico, las prácticas pedagógicas, la evaluación y el ambiente escolar no son fines en sí mismos sino mediaciones que ayudan al crecimiento en humanidad, que facilitan y potencian el desarrollo del ser humano en comunidad. Pero, esta intención corre el peligro de perderse o pervertirse en la escuela

cuando la persona[51] que es el corazón del proceso educativo se convierte en el medio y todo lo demás en fines.

Este peligro se hace patente no sólo en los discursos sino en las prácticas educativas, cuando los discursos afirman que el centro del proceso educativo es la persona, pero las prácticas educativas muestran que el centro es la planeación, las notas, las medallas, los puestos, el rendimiento académico, los programas, el libro de texto, la guía, el taller, el cumplimiento de las normas al pie de la letra, al punto de que las personas se olvidan de sí mismas y, en ocasiones, de los demás. Así, el centro es desplazado hacia la periferia y la periferia toma su lugar; en tal caso, el sentido de lo humano se eclipsa. Por otro lado, cuando la intención del proceso educativo es favorecer la formación integral, pero la concepción del conocimiento, las prácticas, pedagógicas, la evaluación y el ambiente escolar fraguan sinérgicamente la fragmentación del ser humano.

Llegados a este punto, vamos a realizar el recorrido por el Proyecto Educativo Samaritano en dos partes: la primera, la comprensión del Principio Compasión-Misericordia y la espiritualidad samaritana que se deriva de él. En la segunda, vamos a abordar el planteamiento general sobre la forma en que la espiritualidad samaritana propone un horizonte que ayuda a humanizar con el conocimiento de las ciencias naturales, humanas y sociales, la práctica pedagógica y la evaluación.

3.2. El Principio Compasión-Misericordia

El uso y abuso frecuente de ciertas palabras conduce en no pocas ocasiones a su manipulación, tergiversación y desviación de su significado. En efecto, el peligro que se corre es que las palabras ya no comuniquen o impacten de manera significativa. Una de esas palabras sin duda alguna ha sido la misericordia, por esta razón es necesario hacer una aproximación a su sentido para que no pierda su fuerza transformadora.

[51] La categoría persona desborda la asignación de roles o funciones que se desempeñan en la escuela. Por tanto la formación de la persona implica y compromete a todos los miembros de la comunidad educativa quien se asume como comunidad de aprendizaje. Se pretende con ello romper con aquellas visiones que centran la acción educativa en el docente, en el estudiante o en el conocimiento a fin de apostar por una visión comunitaria del proceso educativo.

Como en su momento lo hiciera Ernst Bloch al formular el Principio Esperanza, del mismo modo Jon Sobrino (1992) plantea el Principio Misericordia, el cual comprende como "un específico amor que está en el origen de un proceso, pero que además permanece presente y activo a lo largo de él, le otorga determinada dirección y configura los diversos elementos dentro del proceso". Entonces, el principio "informa todas las dimensiones del ser humano: la del conocimiento, la de la esperanza, la de la celebración, la del afecto, y por supuesto, la de la praxis".

Así, elevar la misericordia a la categoría de principio que estructura, fundamenta, informa y propone un estilo de vida, una actitud, un modo de ver, sentir, conocer, pensar, relacionarnos, estar y transformar el mundo, reclama develar de la mano de Sobrino cuatro acepciones que ponen en peligro su sentido.

1. **Sentimiento de compasión, con el peligro de que no vaya acompañado de una praxis**

El horizonte de la misericordia es la liberación, en estos términos se expresa y comprende la acción de Dios: "He visto la opresión de mi pueblo en Egipto, he oído sus quejas contra los opresores, me he fijado en sus sufrimientos y he bajado a liberarlos" (Ex 3, 7s)[52]. Se trata de un 'amor eficaz' e inteligente, no idílico, sentimentalista o romántico, al contrario, es un sentimiento que despierta y mueve a compasión con el único interés de erradicar el sufrimiento, es decir, es un amor exigente que no se puede amparar o excusar de forma alguna para emprender la acción liberadora.

Pero, la compasión, también hay que entenderla muy bien. Cuando se habla de sentir compasión, se hace alusión al verbo griego *splagjnizomai,* pero ¿qué significa ese verbo? En primer lugar, ese verbo hunde sus raíces en *splágnjnon* que corresponde a vísceras, especialmente el útero, el corazón, el pulmón, el hígado, lo cual significa un dolor entrañable, una conmoción interior ante el sufrimiento ajeno, es sentir en lo más profundo

[52] En nota al pie, Jon Sobrino cita el libro Teología de la Liberación. Respuesta al cardenal Ratzinger (Madrid, 1985, pp. 61 ss.) de J. L. SEGUNDO quien muestra en detalle que la finalidad del Éxodo es, simplemente, la liberación de un pueblo sufriente, en contra de la primera Instrucción vaticana sobre la teología de la liberación, según la cual la finalidad del éxodo sería la fundación del pueblo de Dios y el culto de la Alianza del Sinaí.

del ser el dolor y sufrimiento del otro, hasta hacerlo propio (Peressón, M. 2006, p. 2). En segundo lugar, esa compasión entrañable es lo que mueve a Jesús, quien ve la miseria humana, se compadece y actúa, es decir, se splagniza y se mueve a hacer algo. En otras palabras splagnizarse es sentir dolor físico ante el dolor humano. Y sentir dolor físico por el otro se llama amar.

Ahora bien, *"nosotros creemos que amar es un montón de majaderías, un montón de cosas. Amar o mejor, la experiencia del amor es el dolor por el otro. Eso quiere decir que si a uno no le duele el otro no lo ama. Le despierta el amor verdadero y el amor verdadero es el sentimiento que lo mueve a uno a reventarse por el otro. Eso es lo que se llama fenomenología del valor. O sea, el valor provoca el sentimiento de solidaridad y sencillamente la solidaridad es el amor verdadero" (Baena, 2002, p. 8).*

Así, sin praxis, sin acción solidaria que ayuda a liberar del sufrimiento, la compasión se queda en el plano de la contemplación, de la lástima. De ahí que la misericordia asumida como principio antepone la liberación del sufrimiento a cualquier prescripción religiosa, práctica política, lógica económica o de otra índole que esté o quiera estar en contra o por encima de una vida digna de ser vivida. Un ejemplo que ilustra esta situación es cuando la ley religiosa se antepone a la vida humana; veámoslo a partir del relato bíblico de la curación del hombre de la mano seca en plena sinagoga Judía un día sábado[53]:

> *"[1]Entró de nuevo en la Sinagoga y había allí un hombre que tenía la mano atrofiada. [2]Lo estaban acechando para ver si lo sanaba en sábado y tener así un motivo para acusarlo.[3]Jesús dijo al hombre de la mano atrofiada:*
>
> - *Levántate y ponte ahí en medio.*
>
> - *[4]Y a ellos les preguntó:*

[53] El Sabbat, La Ley y el Templo constituyen el horizonte de sentido de la cultura religiosa Judía. Quien toca, cuestiona o replantea dichos fundamentos queda en entredicho. Por eso hay que señalar con Paul Ricoeur que "una tradición no suscita ningún problema filosófico siempre que vivamos y habitemos dentro de ella en la ingenuidad de la primera certeza" y después acota que "La tradición solamente se vuelve problemática cuando esa primera ingenuidad se pierde" (p.56).

- *¿Qué está permitido en sábado: hacer el bien o hacer el mal, salvar una vida o destruirla?*

  Ellos permanecieron callados.

  [5]Mirándolos con indignación y entristecido por la dureza de su corazón, dijo al hombre:

  -Extiende la mano.

  Él la extendió, y su mano quedó restablecida.

  [6]En cuanto salieron, los fariseos se pusieron de acuerdo con los herodianos para planear el modo de eliminarlo" (Mc 3, 1-6).

Más allá de la veracidad histórica de este relato, es claro, que aliviar el sufrimiento humano está por encima del cumplimiento de cualquier precepto que se considere 'sagrado'. Y, es que la pregunta de Jesús a sus detractores, no puede ser más contundente: "¿Es lícito hacer en sábado el bien en lugar del mal, salvar una vida en lugar de perderla? (Mc 3, 6). Ante dicho cuestionamiento que cisma uno de los pilares de la cultura Judía, no es extraño ver que cuando la misericordia es elevada a principio, ésta es causa de conflicto e incluso de muerte, como lo deja entrever la conclusión del relato: "En cuanto salieron, los fariseos se confabularon con los herodianos contra él para ver cómo eliminarlo" (Mc, 3, 6).

Como señala el mismo Sobrino, "por trágico que pueda parecer, Jesús murió ajusticiado por ejercitar la misericordia consecuentemente y hasta el final", porque vivir bajo el principio misericordia tiene un doble efecto, pues, al ayudar a erradicar el sufrimiento, indirectamente se denuncia a aquellos que lo provocan y, a la vez, a aquellos que lo consienten con su indiferencia.

Por tanto, si la misericordia no se visualiza como principio, se corre el peligro que se la confunda o asocie con la lástima, lo que hace surgir una mirada asistencial que empobrece lo mirado; se ve el sufrimiento ajeno pero no se interioriza, no moviliza ni hace reaccionar al observador ante lo observado, la mirada permanece sensible y a la vez impasible sin trascender el plano de la emotividad. Así, el sufrimiento no provoca la acción

ni mueve a una re-acción ante una situación que es causa de indignación, ni se toma una postura que relativice la prescripción y salvaguarde la vida humana.

Por otra parte, puede ocurrir que el sufrimiento ajeno no se interiorice, pero sí se exteriorice a través de una mirada curiosa que hace del sufrimiento espectáculo ante el cual surge una palabra o comentario de pesar que lo ve, pero pasa de largo ante él. En ese caso, el sufrimiento toca el ojo pero no con-mueve, no toca el corazón humano, no estremece. La mirada ve la pobreza, el hambre, la miseria, la injusticia, la exclusión, la discriminación pero no se indigna, no se levanta ante y contra ella. En esa instancia no se sabe qué duele más, si el sufrimiento injustamente infligido, o una lástima que lastima por la indiferencia.

2. "Obras de misericordia" con el peligro de que no se analicen las causas del sufrimiento

Una interpretación romántica de los problemas y situaciones sociales puede asociar la misericordia con obras de misericordia. La lista aún sigue vigente: siete obras de misericordia corporales y siete obras de misericordia espirituales. Dos planos de una misma realidad traducidas en aprendizajes básicos que con ayuda de técnicas nemotécnicas se aprenden, recuerdan y trasmiten.

Bajo esa mirada acrítica e ingenua, "la misericordia se ha entendido como un concepto que se aprende y unas prácticas para dar un alivio pasajero a las personas necesitadas. Un alivio desencarnado por no comprometer a la persona que auxilia con el que sufre. Se ayuda de forma puntual coyuntural sin pensar en las causas y en la posibilidad de transformación que está en la raíz de ese sufrimiento" (Arango, Oscar 2007), con tal postura, la misericordia es más una ideología que aliena que una praxis que libera.

La acción puntual, coyuntural, momentánea -siendo necesaria en circunstancias adversas o trágicas (sismo, terremoto, avalancha, inundación, etcétera)- puede llegar a convertirse en un estilo de vida que se sirve de paliativos, tales como donaciones o limosna, o, en el peor de los casos, a través de prácticas ritualistas y devocionales que encierran al sujeto sobre sí mismo sin dar una respuesta real, concreta que vaya a la causas de las situaciones que generan sufrimiento. Con ello se alimenta una mirada que enceguece y que

cierra las posibilidades a un análisis sobre las causas estructurales que en los diferentes ámbitos de la realidad generan sufrimiento.

Por eso, puede ser perjudicial y peligroso reducir la misericordia a un simple sentimiento que se queda en la gama de lo contemplativo o exponerla como un activismo misericordioso que no traspasa la barrera del asistencialismo social, que no cuestiona la hondura de las situaciones sociales. De ahí, que no está de más preguntarnos ¿Qué hay detrás de las situaciones de corrupción en nuestro país? ¿Qué podemos decir y hacer los 'ciudadanos de a pie' que pagamos y subsidiamos ese despilfarro con los impuestos? ¿Qué quieren que veamos, creamos y hagamos los medios de comunicación social, la prensa y las diferentes posturas políticas? ¿Qué intereses están en juego? ¿Será la indiferencia una opción ética? ¿Será que llega un momento en el cual toda situación nos da igual? Acaso, ¿En la balanza de Tehmis pesan igual la salida de un campeonato de fútbol o un desfile de modas que las masacres en Bojayá o Caloto, Cauca? ¿Será que desde un estrado en el cual la relación salarial entre un ministro y una señora de servicios generales es de 36 a 1 se puede sustentar y sostener un discurso 'ético' sobre la canasta familiar sobre la base de $190.000?

Así las cosas, tanto una misericordia sin praxis como una misericordia reducida a obras de misericordia, coloca al otro en singular o plural en calidad de asistido. El otro se convierte en 'objeto' de lástima, de conmiseración y no se visualiza como un sujeto, un ser humano con derecho a la realización humana en condiciones de igualdad, empezando por la satisfacción de sus necesidades básicas.

3. Alivio de necesidades individuales con el peligro de abandonar la transformación de las estructuras sociales

Tranquilizar la conciencia antes que transformar las estructuras puede ser una estratagema del asistencialismo social. Si partimos del hecho de que el ser humano no es un ente aislado y que su configuración e identidad se juega en la compleja red de las estructuras sociales y sin el ánimo de ser deterministas es necesario aprender, develar, enseñar, aprender reconocer y comprender que en el seno de cualquier estructura social, sea esta eclesial,

escolar, empresarial o familiar se confabulan múltiples racionalidades, poderes e intencionalidades que constriñen o posibilitan la realización humana de lo humano.

Por tal razón, es necesario ver y analizar las dinámicas, tensiones, conflictos, contradicciones que se producen entre los diferentes elementos de una estructura, para desde ahí proponer estrategias comunitarias que operen posibles transformaciones. No es suficiente esgrimir o reducir a razones de tipo personal (falta de voluntad, disciplina, iniciativa, pereza…), que bien pueden darse, los problemas sociales; estos reclaman una mirada más amplia que analice, cuestione y devele la forma en que ciertas lógicas y estructuras generan desempleo y en esa cadena de causas-efectos: pobreza, hambre, violencia, desesperanza, sin sentido, entre otros. De tal manera, que una persona o un grupo humano que se orienta por el principio misericordia no debe olvidar que no se pueden dar respuestas lineales y coyunturales a problemas estructurales.

4. Actitudes paternalistas con el peligro del paternalismo

Una forma sutil de dominación es el paternalismo. Se ve al otro como carencia y no como potencia, en vez de descubrir la riqueza que habita en el otro, el paternalismo colonialista impide que el otro abra los ojos y se haga cargo de su proceso de liberación. El otro (localidad, pueblo, nación, grupo humano, estudiante, docente) no es un otro en sí, sino un asistido que reclama conmiseración, el otro ni siquiera es dueño de su propia existencia.

El conquistador no ve al otro como libertad sino como determinismo, el otro no es un totalmente otro sino alguien que debe actuar en función de los intereses y lógicas de quien detenta el poder (económico, político, religioso). Una escena significativa que refleja ese espíritu de dominación lo constituye el caso de la mujer adúltera (Cf. Jn 8, 1-11) los fariseos y los maestros de la ley, siguiendo las prescripciones y el canon de su época quieren cumplir con la sentencia que consiste en que la mujer muera apedreada por haber sido sorprendida cometiendo adulterio. Sin embargo, antes de hacerlo preguntan a aquel que se guía por el principio misericordia:

- *"Maestro, esta mujer ha sido sorprendida cometiendo adulterio. [5]En la ley de Moisés se manda que tales mujeres deben morir apedreadas. ¿Tú que dices?*

- *[6]La pregunta iba con mala intención, pues querían encontrar un motivo para acusarlo. Jesús se agachó y se puso a escribir con el dedo en la tierra.[7] Como ellos insistían en preguntarle, Jesús se levantó y les dijo:*

- *Aquel de ustedes que no tenga pecado, que le tire la primera piedra.*

  [8]Después, se agachó de nuevo y siguió escribiendo en la tierra.

  [9]Al oír esto se fueron uno tras otro, comenzando por los más viejos, y dejaron solo a Jesús con la mujer que continuaba allí frente a él.

  [10]Jesús se levantó y le preguntó:

- *¿Dónde están? ¿ninguno de ellos se ha atrevido a condenarte?*

- *[11]Ella le contestó:*

- *Ninguno, Señor.*

  Entonces Jesús añadió:

- *Tampoco yo te condeno. Puedes irte, pero no vuelvas a pecar.*

El giro es significativo, puesto que plantea que la liberación es un proceso en doble dirección: el opresor necesita liberarse de su conciencia de opresor, quitarse la venda, abrir los ojos y ver la condición humana en el rostro y sufrimiento de los demás por encima de lo prescrito. Al mismo tiempo, el oprimido necesita reconocer que en él se puede alojar la conciencia del opresor, o, peor aún, que acepta de manera acrítica su condición permanente de oprimido. Como bien lo decía Freire, nadie libera a nadie, nadie se libera solo, nos liberamos en comunidad.

El discernimiento a lo largo del camino será permanente: optar por una ley y unas lógicas que hacen sufrir y causan la muerte o guiarse por el principio misericordia que actúa como criterio que libera y genera vida plena y abundante (Cfr. Jn 10, 10) tal como lo plantea el relato paradigmático del Buen samaritano (Lc 10, 25-37).

3.3. El sentido de las parábolas

Antes de abordar el relato del Buen Samaritano corazón de esta escuela alternativa, es necesario hacer una aproximación al sentido que tienen las parábolas.

El género parabólico se atribuye exclusivamente al maestro de Nazaret (Ruíz de Lagarreta, 2007). Es el lenguaje de la misericordia que Jesús, *el poeta de la compasión,* -como lo denomina José Antonio Pagola (2009)- emplea para comunicar su experiencia del Reinado de Dios como compasión que libera del sufrimiento. Esta compasión se traduce en solidaridad en favor de las víctimas, víctimas que van dejando la ocupación y dominación política del Imperio Romano y la opresión religiosa del sistema judío en la pequeña región de Galilea.

No obstante, para comunicar dicha experiencia, lejos del lenguaje docto y erudito de los maestros de la Ley o del discurso grandilocuente de escribas y fariseos *el poeta de la compasión* apela a un lenguaje simbólico, narrativo, creativo, vívido, cercano, sencillo y sugestivo. El campo, las aves, la siega, la viña, la semilla, la horneada de pan, el lago, los lirios, el prójimo, la herencia, resultan imágenes familiares que evocan, convocan y provocan la escucha de seguidores y detractores de aquella ciudad de pescaderos y campesinos, con el propósito de cambiar su mirada, tocar su corazón y, en la medida de lo posible, movilizar esquemas rígidos y legalistas, miradas dogmáticas y prácticas piadosas que cierran las posibilidades para la construcción de un mundo justo, fraterno, solidario, e incluyente.

Por supuesto, la parábola es una comparación, que "sirve para relacionar y confrontar pedagógicamente dos cosas parecidas y a la vez distintas al mismo tiempo. Por eso tienen dos planos: uno externo que muestra lo evidente e inmediato y otro que contiene lo oculto y profundo, al cual remite el primero". Son, en algún modo, la estrategia didáctica, la conciencia histórica y el método pedagógico que emplea el hombre de Nazaret "para entrar en diálogo con la gente, orientar a sus seguidores y cuestionar a sus opositores" (Peresson, M. 2006).

Así, la parábola confronta el horizonte de sentido de vida de la persona, cuando se abre a su mensaje, a su misterio. A través de ella, el oyente descubre una nueva manera de

ver la realidad existente, de comprender y comprenderse, de construir otros mundos posibles. De ahí que cada vez que Jesús cuenta una parábola los que le escuchan entran en situación crítica. Quien la escucha queda inquieto, ante el relato no puede ser indiferente, algo por dentro remueve los pensamientos, intenciones y acciones, a tal punto que generalmente resulta 'subversiva' y contracultural para el orden hegemónico establecido. Por eso es comprensible que algunos que lo escuchan hagan alianzas, incluso con enemigos, para eliminarlo por desafiar lo establecido (Cfr. Mc 3,6), por develar los mecanismos de opresión y alienación que entraman quienes detentan el poder (Cfr. Mt 23,13-33).

En ese sentido, el estilo de vida de Jesús y el contenido de las parábolas muestra ante todo que Jesús fue un actor social y político, ya que

> *El simple análisis de las parábolas muestra que ellas no reproducen los esquemas morales, políticos y sociales imperantes, ni los valores predominantes en la sociedad judía, sino que, por el contrario, pretenden romper con todos los moldes establecidos, transforman los valores y dan una imagen de la persona y de su relación con Dios diferentes a la que presentaban los grupos dominantes. Por lo mismo, son creativas, intentando recrear al ser humano, su vida, su relación con los demás, y obviamente, su relación con Dios. (Peressón, M, 2011, p 5).*

Por eso la parábola antes que tranquilizar la conciencia implica su transformación, pues la parábola no sólo cuestiona y critica, sino también invita a discernir, a tomar una postura frente a la vida, el mundo y los otros, conforme a esa 'experiencia' de Dios, a decidir en medio del choque entre dos universos simbólicos y culturales divergentes. Por un lado, un horizonte legalista, ritualista y piadoso que se ampara en el cumplimiento estricto y meticuloso de una ley que aliena, oprime, margina y excluye y por otro lado, un horizonte que libera y se hace solidario con el sufrimiento humano injustamente infligido.

En definitiva, la parábola lleva a optar, a determinar qué es lo que vale, a hacer una opción de valor en el camino de la vida: a optar por el horizonte de unas Leyes o lógicas que favorecen los intereses de unos pocos, de los poderosos y que pasan de largo ante el sufrimiento humano o el horizonte de la liberación que ve, se compadece y actúa en, con y

a favor de las víctimas. En esa ruptura y confrontación permanente nos coloca la espiritualidad del Buen Samaritano.

3.4. La espiritualidad del Buen Samaritano

"Humanizar la humanidad practicando la proximidad"

Pedro Casaldaliga

"Ni a Dios sin el prójimo, ni al prójimo sin Dios"
Dietrich Bonhoeffer

"25 Se levantó entonces un experto en la ley y le dijo para tenderle una trampa:

- *Maestro, ¿qué debo hacer para obtener la vida eterna?*[54]

26 Jesús le contestó:

- *¿Qué está escrito en la ley? ¿Qué lees en ella?*

27 El maestro de la ley respondió:

- *Amarás al Señor tu Dios con todo tu corazón, con toda tu alma, con todas tus fuerzas y con toda tu mente; y a tu prójimo como a ti mismo.*

28 Jesús le dijo:

-Has respondido correctamente. Haz eso y vivirás.

29 Pero él, queriendo justificarse, preguntó a Jesús:

-¿Y quién es mi prójimo?[55]

30 Jesús le respondió:

Un hombre bajaba de Jerusalén a Jericó[56] *y cayó en manos de unos asaltantes que, después de despojarlo y golpearlo sin piedad, se alejaron dejándolo medio muerto.*

[54] Según Mario Peressón (2006) esta pregunta se hace a partir de las enseñanzas de los rabinos que afirmaban que la ley compendiaba 248 mandamientos y 365 prohibiciones, en total 613 preceptos. El maestro de la Ley pregunta sobre un asunto fundamental no tangencial, se trata nada más y nada menos que sobre el fin último de la vida, según los diferentes grupos judíos: la vida eterna.

[55] De acuerdo con Alessando Pronzato (2000) para el doctor de la ley parece que Dios no es un problema, el prójimo sí. "Dios se sabe dónde está, dónde es posible encontrarlo y de qué modo, sin correr el riesgo de equivocarse, adorarlo o amarlo" (p. 78). Tal parece, que el doctor de la ley cree 'poseer' a Dios: basta con cumplir todo lo que demanda el Templo: sacrificios, oración y pagar el diezmo.

31 Un sacerdote[57] que bajaba casualmente por aquel camino y, al verlo, se desvió y pasó de largo. 32 Igualmente un levita que pasó por aquel lugar, al verlo, se desvió y pasó de largo. 33 Pero un samaritano[58] que iba de viaje, al verlo se compadeció 34 Se acercó y le vendó las heridas después de habérselas limpiado con aceite y vino; luego lo montó en su cabalgadura, lo llevó a una posada y cuidó de él. 35 Al día siguiente, sacó unas monedas y se las dio al encargado, diciendo: "Cuida de él, y lo que gastes de más te lo pagaré a mi regreso". 36 ¿Quién de los tres te parece que fue prójimo del que cayó en manos de los asaltantes?

37 El otro contestó:

- *El que tuvo compasión de él.*

Jesús le dijo:

- *Vete y haz tú lo mismo. (Lc 10, 25-37).*

La espiritualidad del buen samaritano es una espiritualidad que se orienta por el principio compasión-misericordia, es un talante, una fuerza interior, un dinamismo, que nos impulsa para saber ver, compadecernos y actuar ante el sufrimiento ajeno. Es por ello una espiritualidad ética, así, la 'ética es una óptica' un modo de ver, de valorar, de optar, de adquirir una conciencia social que se pregunta qué será del otro. Este modo de ver, se puede resumir con la expresión lo mío es tuyo (nuestro). Entonces, ese saber ver desata todo un

[56] Nos dice Arango (2007) que entre Jerusalén y Jericó hay una distancia de unos 30 Km. Es un camino descendente desde el monte de los Olivos, 750 metros sobre el nivel del mar, hasta 350 m bajo el nivel del mar. Pronzatto (2000) afirma que ese camino era llamado de forma siniestra y alusiva 'el camino de la sangre'.

[57] El sacerdote al igual que el Levita son servidores del Templo. Aunque la Ley ordenaba que los sacerdotes y Levitas no enterrarán a los muertos, excepto en el caso de los parientes más próximos. Pero en este caso el hombre estaba 'medio muerto' de modo que no tenían excusa para pasar de largo. Posiblemente el sacerdote y el Levita bajan después de participar en el culto en el Templo, pero para ellos, parece que el culto termina allí. (Pronzato, A, 2000; Keating, T. 1997).

[58] Según Keating (1997), el samaritano es un hereje, un apóstata, un enemigo extremo de la religión Judía, de la nación de Israel, es para los oyentes el epítome de la corrupción extrema. Al colocarlo en el relato es posible pensar el rechazo que generó entre los oyentes pues profaniza a Dios, lo saca del Templo, del lugar oficial de culto: ¿cómo es posible que un hereje nos revele dónde acontece Dios y cómo hacernos prójimos?

proceso de humanización que nos saca de nosotros mismos para disponer todo lo que somos, tenemos, sabemos, podemos y hacemos para generar condiciones de vida digna.

Esta forma de ver se opone a otras dos formas que aparecen en el relato. La de los bandidos que se resume en la expresión lo tuyo es mío. Este horizonte no ve al otro ve lo que tiene el otro, es decir, el otro vale por lo que posee, por lo que tiene, el otro en sí no vale, vale en la medida que tenga, que posea, de lo contrario si no tiene no vale. Podríamos ubicar este modo de relación en la razón instrumental y positivista que ve todo como dato, objeto de consumo y posesión, lo propio de una lógica del mercado, donde sencillamente los que no consumen ni producen ni existen para el sistema.

El segundo modo de ver, el del sacerdote y el levita se resume en la expresión lo mío es mío. Este modo de ver es un ver que ve al otro y pasa de largo, es un ver indiferente, un saber indolente que deja al otro sumido en su situación, en su condición infrahumana. Es un ver que dice 'tu problema es tu problema', lo que a ti te pase no es asunto mío. Este modo de ver se relaciona con el saber del maestro de la ley, un saber dogmático, estéril, abstracto e inútil que no sirve para nada, como en el caso de *Crónica de una muerte anunciada* de Gabriel García Márquez, en el cual

> *"toda la comunidad sabe que una persona ha sido señalada para ser asesinada porque ha violado una convención, pero nadie utiliza ese saber para prevenir esa muerte fatal. Hay allí, como se dice comúnmente, un saber que se hace "el de la vista gorda", un saber que es un no saber, un saber que es impotente, un saber que no se traduce en acto" (Restrepo, G. 2003, p. 26).*

Por tanto, la identidad del ser humano se juega en el modo o modos de relación e interacción que entabla con otros seres humanos. La conciencia de sí se da sólo a través de la relación con el otro (Cf Stgo 2, 1-14). En otros términos, la forma de ver, acercarse, relacionarse y tratar al otro dice quién está siendo como persona o en qué tipo de ser humano se está convirtiendo en cada momento y lugar histórico.

En ese sentido la espiritualidad es salida de sí, es alteridad que rompe el estrecho círculo de la mismidad, es trascendencia que parte de la inmanencia, es decir, no puedo 'conocer a Dios' desconociendo al prójimo, necesariamente el conocimiento de Dios pasa

por el conocimiento humano (Cfr. 1 Jn 4, 20) se sirve a Dios cuando se responde a la necesidad del prójimo (Cfr. Mt 25, 31-46) por tanto, no puedo escudarme en 'cierta imagen de Dios' para negar o consentir el sufrimiento (Cfr. Lc 10, 31-32).

Esto en oposición a cierta visión que reduce la espiritualidad a un acto privado, una especie de espiritualismo subjetivista que sin hacerse consciente encierra al sujeto sobre sí mismo, a fin de justificar su estado de 'perfección espiritual' por cumplir con aquello que considera es su deber sagrado. "En este caso, con la mejor voluntad del mundo, lo que se hace es fomentar quizá, el más refinado egoísmo. Toda la preocupación del sujeto se concentra en su propio adelantamiento, en su propio crecimiento espiritual, en el acopio de virtudes y méritos, para lograr lo más y mejor que se puede lograr en esta vida: la santidad" (Castillo, J. 2003, p. 24).

Esta concepción sin duda alguna constituye uno de los principales problemas para lograr que fe y vida, Dios y ciencia, escuela y sociedad, conocimiento y sociedad, ciencia y sabiduría hagan caminos convergentes y no paralelos, como bien lo señala Castillo (2007):

> *(…) la dificultad, por tanto que entraña la espiritualidad tal como se ha entendido y practicado con demasiada frecuencia está en que, a cuento de la llamada 'espiritualidad' se ha acentuado la diferencia y la distancia entre el 'espíritu' y la 'materia', entre lo 'divino' y lo 'humano' entre lo 'religioso' y lo 'profano', entre lo 'eterno' y lo 'temporal'. (p. 19).*

Por eso, el termómetro de la vida espiritual lo constituye la respuesta individual y social que se dé al sufrimiento de las víctimas (Cfr. Lc 10, 33-35) que históricamente son muchas,

> *"cuantitativamente, el mayor sufrimiento, en este planeta con más de cinco mil millones de seres humanos, lo constituye la pobreza, que lleva a la muerte y a la indignidad que le es aneja, y ésta sigue siendo la herida mayor. Y esa gran herida aparece con mucha mayor radicalidad en el tercer mundo que en el primero. Aunque sea teóricamente conocido, hay que repetirlo: por el mero*

> *hecho de haber nacido en El Salvador, o en Haití, o en Bangladesh, o en el Tchad -como decía Ignacio Ellacuría-, los humanos tienen muchísima menos vida y muchísima menos dignidad que los que han nacido en Estados Unidos, en Alemania o en España. Esta es hoy la herida fundamental; y esto significa -recordémoslo en lenguaje cristiano- que lo que está herido es la misma creación de Dios" (Sobrino, J. 1999, p.23).*

En consecuencia, ante tal panorama donde parece que hay seres humanos de primera, segunda o tercera categoría, no es posible consentir y justificar hoy de cara al herido del camino, a las víctimas de la injusticia, el desplazamiento forzado, el secuestro, la pobreza, el hambre, entre otras heridas, una espiritualidad que carezca de compromiso social o de sentido político, o mejor aún, es imposible concebir una espiritualidad sin una ética que no se traduzca en una solidaridad que luche por la transformación de las estructuras sociales que generan sufrimiento. Mejor dicho, es impensable una espiritualidad cimentada en una 'ética' que viva a espaldas de las realidades sociales que producen miseria.

Así que la identidad, la espiritualidad y la ética ni son realidades paralelas ni se pueden concebir desde la fría definición de un diccionario, el ajuste del perfil de un manual, la abstracta elaboración de un concepto, la erudición de un saber enciclopédico o de un saber dogmático que nos encierre sobre nosotros mismos (Cfr. Lc 10, 27). Tampoco se puede construir una ética sobre la base del deber que dependa del manejo de las convenciones sociales para decirnos quién vale y quién no (Cfr. Stgo 2, 1-4) o una ética religiosa legalista que no sea capaz de traspasar el umbral de quién es mi prójimo a cómo hacerme prójimo de las víctimas que a diario se encuentran en el camino de la vida (Cfr. Lc 10, 29).

Es claro, que la identidad del ser humano y su realización se juega en el plano de la praxis, no en el plano de la ortodoxia, en la respuesta dinámica, permanente y concreta al sufrimiento de las víctimas, en la respuesta de un 'amor eficaz' que tiene la capacidad de dejarse indignar por el sufrimiento ajeno, al punto de bajarse del caballo, arriesgando hasta

su propia vida para acercarse, curar, cuidar y liberar al otro del sufrimiento, poniendo todo lo que sabe, es, tiene, hace y puede con el único interés de recobrar su dignidad.

Así que el mensaje del relato es claro, contundente y no admite cortapisas, ni atajos, con respecto a la realización humana, por eso

> *(…) cuando Jesús quiere hacer ver lo qué es un ser humano cabal, cuenta la parábola del buen samaritano. Se trata en dicha parábola, de decirnos en una palabra lo que es el ser humano. Pues bien, ese ser humano cabal es aquel que vio a un herido en el camino, se compadeció y actuó. El ser humano cabal, es pues, el que interioriza en sus entrañas el sufrimiento ajeno, de tal modo que ese sufrimiento interiorizado se hace parte de él y se convierte en principio interno, primero y último de su actuación. Esa misericordia, no es pues una, entre muchas realidades humanas, sino la que define en directo al ser humano. (Sobrino, J. 1999).*

En la medida en que el sufrimiento ajeno interiorizado me saque de mí mismo, me desinstale, rompa con el itinerario de viaje, comienza a darse un nuevo sentido de vida, tanto para el otro como para mí; el otro, recobra y recupera su dignidad (lo devuelvo al camino de la vida) y yo recupero mi sentido y sabor humano; así la misericordia nos humaniza, nos libera. Por eso, así como el ojo se frustra cuando no puede ver o el oído se frustra cuando no puede oír; de igual manera, el sentido humano se frustra cuando el ojo ve y pasa de largo ante el sufrimiento, por eso Sobrino insiste en que *"ser un ser humano es, para Jesús, reaccionar con misericordia; de lo contrario, ha quedado viciada de raíz la esencia de lo humano, como ocurrió con el sacerdote y el levita, -que dieron un rodeo-";* de manera más sencilla, un ser humano es aquel que no pasa de largo ante el sufrimiento ajeno.

Entonces, la espiritualidad samaritana o de la misericordia es un proceso comunitario (Cfr. Hch 2, 42-45); mientras el otro se ve liberado de su sufrimiento yo me veo liberado de mi egoísmo (Baena, 2002), en un acompañamiento silencioso y práctico que no hace ruido, pero que abre los ojos al sufrimiento y necesidad de los otros. No obstante, hay que aclarar que la espiritualidad que presenta el samaritano no es potestad de

una religión, una confesión, un grupo, un partido o una persona; la espiritualidad es, ante todo, una dimensión constitutiva del ser humano, que como imperativo ético, demanda su realización (Cfr Lc 10, 37).

Pero, para que esto sea posible hay que partir del reconocimiento que el amor es el elemento central del ser humano, sin él "no somos nada" (Cf 1 Cor 13, 1-4) sin él la vida se vacía de sentido. Ahora bien, el amor humaniza no sólo cuando se hace solidaridad sino cuando sirve como elemento integrador de las cuatro facultades del ser humano; en otras palabras, cuando el amor favorece el crecimiento integral de la persona. De esta manera, lo plantea Gerardo Remolina (2010), tomando como punto de partida la respuesta que ofrece en el diálogo el Maestro de La Ley: "Amarás al Señor tu Dios con todo tu corazón, con toda tu alma, con todas tus fuerzas y con toda tu mente; y a tu prójimo como a ti mismo" (Lc 10, 27).

La primera facultad es el corazón *(Kardía)* y corresponde a la razón práctica o el actuar, pues el corazón, según el lenguaje bíblico, es el lugar de los sentimientos, los afectos, pero, ante todo, de las decisiones vitales, de la ética y los valores. La segunda facultad, es el alma (la psyché) es el principio que da vida, que anima todas las dimensiones del cuerpo y del espíritu. Es el ser vivo. Integra la totalidad del ser humano en lo biológico y espiritual.

La tercera facultad es la mente *(la dianoia),* es decir la 'razón teórica' que emite juicios, inferencias, deducciones, conclusiones. Por último, la cuarta facultad corresponde a las fuerzas *(ischyoi)* en su etimología *'is - ínos'* alude a músculo, nervio, vigor.

En síntesis, se trata de poner todas las fuerzas humanas al servicio del sufrimiento: el amor a Dios y a los prójimos. Es la fuerza de la misericordia que sincroniza corazón, alma, cuerpo y mente en, con y a favor de las víctimas para generar vida digna para todos, para aliviar el sufrimiento humano. Este amor hecho solidaridad también es un llamado para aprender a salir de la indiferencia en la escuela, para no pasar de largo, como lo expresa *La parábola del Buen Educador.*

Parábola del Buen Educador[59]

En aquel tiempo el Señor Jesús estaba a la puerta de un colegio donde se desarrollaba un congreso sobre educación. Y sucedió que, habiendo terminado las conferencias de ese día, comenzaron a salir los expertos e invitados especiales. Jesús reía de buena gana con tres niños que bailoteaban a su alrededor ante el disgusto de algunos de sus discípulos.

Entonces, un doctor en Pedagogía, que reconoció a Jesús, decidió ponerlo a prueba un poco por curiosidad y otro poco por vanidad ante sus colegas. Así, se acercó a Jesús y le dijo:

— "¿Maestro, qué tengo que hacer para ser un buen educador?"

Jesús le preguntó, a su vez:

— "¿Qué está escrito en los libros de tu ciencia?"

— "Respeta la etapa evolutiva del estudiante, incentiva en el alumno el deseo de aprender y evalúalo con justicia" – recitó el doctor en Pedagogía- provocando un murmullo de aprobación de los presentes.

— "Has respondido exactamente" – le dijo Jesús –

Pero el doctor en Pedagogía, para justificar su intervención, le hizo esta pregunta:

— "¿Y quién es mi alumno?"

[59] El relato de *La parábola del Buen Educador* fue adaptado por el Padre Arturo Silva Hurtado, Delegado de Educación de la Arquidiócesis de Bogotá-Cundinamarca y Presidente de CONACED Bogotá-Cundinamarca.

Jesús le respondió:

Un joven concurrió a la escuela durante algún tiempo. Los días pasaban y el joven sólo veía crecer dentro de sí una sensación de agobio y extrañeza ante todas las propuestas que escuchaba. El vínculo con sus docentes se deterioraba día a día, ya sea por la falta de sentido en las ofertas que le hacían, ya sea por la dificultad enorme que enfrentaba cada vez que se le hablaba "en japonés" o por lo desconectado que le resultaba el ambiente de la escuela con respecto a su realidad cotidiana.

Un día se cansó de estar encerrado entre esas cuatro paredes, se cansó de los gestos que muchas veces sólo lo humillaban, se cansó de tantas palabras que le auguraban un futuro luminoso, pero que sin embargo ignoraban la oscuridad de su presente, se cansó también de esas dinámicas que le negaban protagonismo. Entonces salió de la escuela, se colocó los auriculares de su walkman, se dispuso a pasar el tiempo haciendo nada y, aturdido, como herido de muerte en su esperanza, se sentó al costado de la vida… su vida… a verla morir de a poco……

Ocurrió entonces que pasaron dos supervisores de la Secretaría de Educación y comentaron casi al unísono:

— "¡Cuántas personas desaprovechan su tiempo!, en este país donde la igualdad de posibilidades es un hecho, esta gente es una afrenta. Muy mal hace este panorama a nuestras estadísticas"

Y mirando al joven lo recriminaron diciéndole:

— "¡Deja ya de aturdirte! Buscaremos en algún momento alguna legislación que atienda tu caso, pero mientras tanto, como sea, debes regresar a la escuela". El joven, por supuesto, no escuchaba, pero comprendió por la adustez de sus rostros que lo estaban retando, se recostó sobre el prado y cerró sus ojos.

Los dos funcionarios prosiguieron su camino rápidamente, sin advertir que tras ellos venían tres docentes que acababan de terminar un curso de capacitación sobre problemática socio-educativa en contextos de exclusión.

Al ver al joven y su actitud de abandono, comentó uno de ellos:

— "Típica consecuencia de un sistema educativo que excluye a los jóvenes, no se hace más que replicar las dinámicas típicas del sistema victimizando a las clases marginales" dijo el primero.

— "Así es, la práctica escolar otorga significado a la cultura dominante, aumentando la brecha ante los oprimidos, que abandonan la escuela porque no hallan en ella los valores de su propia cultura popular", completó el segundo, sin tomarse un respiro (tal era la sobrecarga de ansiedad que le provocaba poder expresar con tanta claridad su comprensión del hecho que observaba).

El tercero, no sólo asintió a lo dicho, sino que se sintió obligado a agregar:

— "...lo que provoca un deterioro en la autoestima que, a su vez, genera una crisis de identidad… ¡todo un problema complejo, colegas!". Satisfechos por poder explicar la situación de este joven devenido en objeto de estudio, prosiguieron su marcha.

Al rato, pasó por allí una maestra que casi se tropieza con el cuerpo del muchacho. Venía ensimismada recordando que la directora de la escuela, donde trabajaba doble turno, le había llamado la atención por el atraso en la entrega de sus planificaciones y carpeta didáctica. Además, grave error, no había alcanzado las expectativas de logro, concordantes con el Proyecto Curricular, que se desprende del Proyecto Institucional, acordado en reunión con los Padres más lúcidos de la Comunidad Educativa. En la carpeta, donde tan importante documento se guardaba para mostrar al inspector apenas visitara la escuela, sólo faltaba su aporte.

De nada sirvió que dedicara tiempo extra a Ricardito, que, con sus 12 años, se hacía cargo de tres hermanos más pequeños, mientras la mamá trabaja en el servicio doméstico para mantener el hogar. De nada sirvió que entregara un proyecto de trabajo solidario para colaborar junto a sus alumnos con un comedor comunitario que se estaba armando en la Parroquia del barrio.

Su primera reacción, ante el joven tirado en el prado, fue de perplejidad. Sintió que no tenía una respuesta adecuada para él. Le pasaba esto a menudo; por eso le gustaba ser maestra. La perplejidad la impulsaba a aprender. Se sentó al lado del joven, le retiró el auricular de la oreja izquierda y se dispuso a escuchar la misma música que él a través de su oído derecho.

El joven, que había comenzado a caminar con apatía, poco a poco sintió que ardía su corazón al escuchar las palabras de esta maestra. Paulatinamente se alejaron de las calles céntricas y el suburbio los atrapó en un abrazo de sol de tardecita, calles de barro, olorcito a pan caliente y sonidos de encuentro fraterno del pueblo.

Al llegar a una encrucijada de caminos se encontraron con una escuela. La maestra conversó con las autoridades de la misma y les dijo antes de partir:

— "Tengan con él un poco de paciencia, porque su alegría todavía está convaleciente, su esperanza aún está cicatrizando, por lo tanto sus deseos de aprender sólo hablan en voz baja. Enséñenle con ternura, ayúdenlo a descubrir su propio poder, ese que brota de lo hondo y, si algo no entendiera, cuando vuelva yo a pasar se lo explicaré personalmente".

Terminado el relato, Jesús le preguntó al doctor en Pedagogía,

— "¿Quién te parece que se comportó como educador del joven herido?".

El doctor contestó:

— “El maestro que pasó en último término. Supo hacerle compañía, le regaló primero su silencio, luego su palabra, y, finalmente, compartió con él su corazón misericordioso, entabló con él un compromiso: compartir la esperanza”.

Y Jesús le dijo:

“Ve y procede tú de la misma manera”.

Ahora bien, él ve y procede de la misma manera es un imperativo ético que interroga de manera permanente a la escuela, pues si pretende ayudar a formar una sociedad solidaria, una premisa básica es construir una comunidad educativa solidaria a partir del sentido que se construya con el conocimiento académico, las prácticas pedagógicas y la evaluación para poder avanzar en la promoción de un ambiente escolar samaritano, tal como lo propone el siguiente gráfico:

Figura 2. Hacia un ambiente escolar samaritano. Elaborado por el autor a partir de una lectura en clave educativa: un diálogo entre conocimiento, práctica pedagógica y evaluación.

3.5. Humanizar con el conocimiento de las ciencias

La escuela humaniza cuando propone un sentido ético al conocimiento de las ciencias naturales, humanas y sociales en orden a una praxis liberadora del sufrimiento humano de la naturaleza, la cultura y la sociedad. (Ver Figura 3).

Figura 3. Humanizar con el conocimiento de las ciencias naturales, humanas y sociales. Un diálogo entre Jurgen Habermas en conocimiento e interés 1985 y la Espiritualidad Samaritana Lc 10, 25-37.

Una propuesta de integración curricular en el plano epistemológico comienza con el diálogo fecundo entre ciencias, fe y mundo de la vida. Esta interacción se sustenta en una *razón comunicativa (Habermas, J. 1988)* sobre la base del consenso entre las ciencias y la fe, de cara a un horizonte común que actúa como imperativo ético, el cual demanda el diálogo de saberes para la transformación cultural de ciertas situaciones en el campo económico, político, ecológico, ético y religioso. Puesto que,

> *"El mundo sólo cobra objetividad por el hecho de ser reconocido y considerado como uno y el mismo mundo por una comunidad de sujetos capaces de lenguaje y acción. El concepto abstracto de mundo es condición necesaria para que los sujetos que actúan comunicativamente puedan entenderse entre sí sobre lo que sucede en el mundo o lo que hay que producir en el mundo. Con esta práctica comunicativa se aseguran a la vez del contexto común de sus vidas, del mundo de la vida que intersubjetivamente comparten. Éste viene delimitado por la totalidad de las interpretaciones que son propuestas por los participantes como un saber de fondo, desde el que se pueda establecer comunicativamente consenso" (citado por Parra, A.1994)*

Entonces, el consenso es fundamental para superar la estrechez de la razón funcionalista y especializada que encierra a cada sujeto en el marco de su disciplina, fragmenta el ser desde un saber atomizado que le impide tener una visión inter-disciplinaria y general de las situaciones sociales y convierte a la escuela en un sistema cerrado bajo cierta imagen de conocimiento dogmático, abstracto y lineal. Con tales disposiciones, al quedar aislada la escuela de la sociedad bajo esa epistemología cerrada se pierde el sentido ético y trascendente de los sujetos, de la escuela y del propio conocimiento.

Dicho consenso empieza con el diagnóstico micro y macro de las situaciones que deshumanizan y producen sufrimiento en el ámbito de la cultura. Así por ejemplo, una mirada general nos permite ver que en el aspecto económico, la ideología capitalista-neoliberal guiada por la razón instrumental ha convertido todo en objeto de consumo y mercancía. Bajo este horizonte, todo tiene precio y es objeto de compra, venta, transacción: ideas, personas, cosas, la naturaleza, el conocimiento, la religión, la información y las relaciones se establecen en el marco de la oferta y la demanda.

Evidentemente quien no tiene que ofrecer, intercambiar o producir no existe para el sistema, tal como asegura la tesis de un célebre economista: la economía es un juego de azar donde quedan pocos ganadores y muchos perdedores. El horizonte capitalista como razón totalitaria reza 'tener es ser', y bajo el espíritu del mito del progreso empodera a la ciencia, la técnica, la tecnología y la información para depredar especies animales y naturales, acabar bosques y exterminar poblaciones.

La casa común, el planeta, se ha convertido en una despensa que se utiliza para saciar el apetito voraz de una sociedad que fagocita todo tipo de productos, los cuales provee la pacha-mama. El calentamiento global, el aumento del agujero en la capa de ozono, la extinción acelerada de especies animales y naturales, el efecto invernadero, los cambios climáticos desregulados que generan fallas geológicas, derrumbes, avalanchas, inundaciones son tan sólo algunas de las señales de una tierra que clama y gime con dolores de parto.

La cara de una economía solidaria (Cfr. Mc 6, 36-42) que sirva de antítesis a esta lógica se pierde en la escuela y en la familia cuando a los estudiantes se les enseña a competir en vez de cooperar, a sobresalir en vez de ayudar, a compararse por puestos en vez de reconocer la riqueza de la condición humana en la diversidad, a creer que se sabe por la nota que se adquiere, en vez de potenciar lo mejor de cada uno en beneficio propio y de los demás, a premiar o castigar por los resultados académicos a través de la adquisición de ciertos permisos, accesorios y artilugios que lo encierran sobre su ego.

Del mismo modo, en el ámbito político cuyo horizonte es el bienestar común, éste se tergiversa y cuestiona por algunas dinámicas de relación en las que el abuso del poder es la constante. El poder adquirido, bien sea por cierta posición económica, por cierto capital social o cultural en la forma de un saber tiene la capacidad de alienar, oprimir, esclavizar, dominar y acallar voces y conciencias, o cierto tipo de concepciones que clasifican a unos (países, regiones, personas) como desarrollados en oposición a otros subdesarrollados o atrasados.

La cara opuesta del poder de un saber cómo servicio, alteridad, espíritu comunitario no tiene cabida en el mundo escolar y familiar, cuando en ocasiones ‘el individuo que manda es quien tiene’ o el que cree saber se impone en relaciones asimétricas que mira a los demás como ignorancia. También los esquemas machistas hacen del hombre el ‘señor de la casa’ quien determina qué y cómo se hace o deja de hacer en todo momento, o visiones donde no es la experiencia reflexionada la que orienta la acción, sino se esgrime la adultez como argumento; desde ahí se impone a los niños y jóvenes a quienes se ve en ocasiones –desde esquemas tradicionales- como carencia, desubicación, sin horizonte,

todos ellos son los necesitados de 'formación'. También se cree que la antigüedad en un puesto legitima el derecho de abusar o pasar por encima de otros.

En el campo religioso aún prevalecen creencias y prácticas que hacen del cuerpo lugar de sacrificio, ayuno, tormento y cilicio. Por otro lado, las relaciones del ser humano con el objeto de su devoción y adoración no le impelen a un compromiso con la transformación social; por el contrario, en ocasiones lo encierran bajo cierto espiritualismo que lo aleja de los demás en un mar de emotividad y alucinación. Así mismo, ciertas instituciones y grupos aprovechan la sed de sentido que tiene el ser humano para hacer de lo religioso objeto de mercado; se mercadea con las necesidades humanas a fin de garantizar la prosperidad, el bienestar, la salud y el trabajo.

Y *"cuando estas manifestaciones son asumidas por las cadenas televisivas y empaquetadas para el consumo masivo, estamos ante la 'mercancía religiosa' massmediática. Alcanza a cientos de miles de millones de personas, obtiene impacto emotivo, pero a menudo está dentro del exhibicionismo, la frivolidad y el consumismo de sensaciones de mercado. Añadamos que introduce el mensaje religioso, altamente simbólico dentro de la imagen que quiere mostrarlo todo, sin respetar el Misterio al que apunta. Y termina por ser expandido de una forma exteriormente brillante, con chispazos emotivos y nulo espíritu crítico" (Mardones, J. 2005, p. 223).* Parece que las 'nuevas religiones' buscan simplemente dejar al 'cliente satisfecho'; se trata de la nueva religión del espectáculo.

Sin embargo, la base de este deterioro cultural en los diferentes ámbitos puede obedecer a una débil formación ética del conocimiento, a la incapacidad de proveer un uso racional del mismo, a partir de una comprensión básica del *método* y los *intereses técnico, práctico y liberador* que acompañan a cada una de las ciencias, y que constituyen modos posibles de conocer la realidad, con los cuales los sujetos la aprehenden, construyen y transforman. Dicho de otro modo, el para qué de las ciencias en la escuela está dado por la transformación de las realidades naturales, culturales y sociales conforme al método e interés que orienta a cada una de las ciencias, lo que lleva a la formación de una conciencia ecológica, cultural y social. En síntesis, la teoría del conocimiento o teoría general de las ciencias expuesta por Habermas es ante todo una teoría crítica de la sociedad.

Las ciencias de la naturaleza

Tal vez, la epistemología contemporánea no se debate tanto entre quienes producen más o menos conocimiento, sino sobre los intereses a los cuales sirve este conocimiento. El problema ya no es tanto un problema de producción como un problema de relación e interacción con la naturaleza. El problema epistemológico fundamentalmente es un problema ético:

> *"El hombre aspira hoy en día a una nueva relación con la naturaleza. Una relación que no fuera ya únicamente la de dominio, inaugurada por los tiempos modernos, donde el hombre tenía todos los derechos, ya que era la medida de todas las cosas. El hombre es el único término del que es preciso partir y sobre todo que es preciso hacer girar todo". ¿Podemos defender esta afirmación del Diderot, en la Encyclopédie? Quizás hoy nos asuste.*
>
> *Comenzamos a comprender que nos destruimos a nosotros mismos con esta intemperancia. Comenzamos a comprender que el mundo es nuestra morada, donde hemos nacido y tenemos que vivir, y que debemos proteger. Mejor: que la naturaleza merece respeto y escucha, "escucha poética", ya que tiene valor por sí misma. Y que tenemos que establecer una "nueva alianza" con la naturaleza. (Prigogine et Stengers), diferente a aquella en la que "el hombre es amo y señor del mundo" (Descartes).*

Estas palabras de Adolphé Gesché (2009) uno de los pensadores más sobresalientes del presente siglo, es la proclama por un cambio de paradigma donde el centro ya no sea el ser humano sino el planeta. El paso necesario y equilibrado que nos ubique en una epistemología solidaria y fraterna entre el hombre y la naturaleza, que evite cualquier asomo extremo de antropocentrismo o ecologismo.

En antaño el hombre temía al rayo, el trueno, los mares, el relámpago. La naturaleza era su amo y él era su esclavo. En parte ese miedo de origen mítico y mágico poco a poco va desapareciendo y así el *interés técnico* dota el espíritu humano con la capacidad para adaptar, quitar, poner y transformar la naturaleza a fin de hacerla habitable para el hombre.

Su producto es la *civilización* y mediante ella el sujeto histórico de diferentes eras: hierro, cobre, bronce, piedra (…) la va amoblando en un ejercicio de ajuste de medios al fin (praxis instrumental), con ella poco a poco el hombre se va haciendo amo y señor de la naturaleza.

Sin embargo, el peligro latente en la ideología que subyace al interés técnico es su sustitución por una *racionalidad tecnocrática.* El horizonte ético del interés técnico se pierde de vista y el mundo de la técnica que crea la máquina, que sabe hacer y transforma amenaza con la destrucción del ser humano y del planeta. El invento domina al inventor y en su inversión la técnica se erige en ídolo. De ahí, que las maestras y maestros, desde una espiritualidad samaritana inviten al conocimiento de las ciencias naturales a orientar su saber para ayudar a curar y liberar al ser humano y la propia naturaleza de los sufrimientos que paradójicamente ha causado el ser humano.

Así que el método empírico analítico no sólo provee a las ciencias naturales de un camino con el cual se observa, explica, experimenta, analiza, comprueba y transforma la naturaleza, sino que también exige e implica un orden ético que calcula, controla, prevé y cuida la forma e impactos de la técnica al estudiar y examinar los fenómenos naturales.

Por eso, es vital atender a la sentencia que plantea Habermas, en la cual el positivismo se abre camino 'aniquilando los estadios de reflexión'. En ese intersticio de reflexión, el homo tekné habilita las posibilidades para que la escuela repiense desde las ciencias naturales su sentido humanizador, es decir, su forma de relacionarse e interactuar con la naturaleza, a fin de salvaguardar el planeta y la creación (Gén1, 31). Paradójicamente la técnica que fue inventada para liberar al hombre del temor de la naturaleza, se vuelve en contra suya, no obstante si "nosotros hemos transformado o explotado el mundo suficientemente; llega el tiempo de comprenderlo" tal como asegura Michael Serré.

Las ciencias humanas o del espíritu

Se le reprocha a la tendencia positivista el trasladar la lógica y método propio de las ciencias naturales al campo de las ciencias humanas y sociales, como si el objeto de estudio fuera el mismo y las realidades naturales y sociales se comportarán de manera similar, al

punto de descubrir regularidades que hacen posible establecer leyes generales que permiten explicar su existencia (Malagón Plata 2010).

No obstante, el desenvolvimiento del hombre como sujeto histórico, lleva a dar el salto habermasiano del interés técnico al interés práctico. La forma de relacionarnos con la naturaleza y el mundo social no puede sustentarse en relaciones de control y explicación, ante todo se requiere la comprensión. Se trata de una relación no de sujeto a objeto sino de sujeto a sujeto -incluyendo la naturaleza- en relaciones de intersubjetividad que reclaman escucha, diálogo, acercamiento, entendimiento mutuo, consenso.

No actuamos sobre el otro, ni por el otro, ni contra el otro. Básicamente nos relacionamos en interactuamos con el otro. Somos en la interacción, en la comunicación en el intercambio respetuoso. Grundy traduciendo a Habermas precisa el sentido del interés práctico de las ciencias humanas:

> *El interés práctico es, por tanto, el que genera conocimiento subjetivo en vez de saber objetivo (es decir, conocimiento del mundo como sujeto en vez de conocimiento del mundo como objeto). Podemos definir este interés del siguiente modo: el interés práctico es un interés fundamental por comprender el ambiente de la interacción, basado en una interpretación consensuada del significado (Citado por Malagón, Luis. 2010: 32).*

Interés al que Guillermo Hoyos (1986) agrega la "necesidad de comprender la pertenencia cultural, para, a partir de tal comprensión, poderse proponer y asumir responsablemente tareas históricas transformadoras" (p. 74). De ese modo, nos desenvolvemos, ubicamos y crecemos en humanidad gracias a la existencia y diálogo entre los diferentes lenguajes. Lenguajes que posibilitan y transforman los modos de relación e interacción entre los seres humanos y la naturaleza y los hombres entre sí. En una palabra somos en el lenguaje (Maturana, H. 2002) somos comunicación, somos productores de cultura, de tal manera, que el rito, el mito, la leyenda, el arte, la danza, la poesía, el símbolo, la parábola, la metáfora, la plástica y el dibujo son el regalo imaginativo y creativo que el mundo de la vida provee a las ciencias humanas para que la escuela en esa polifonía de lenguajes construya, recree y auto- recree permanentemente el sentido de la vida humana.

Esos lenguajes son la huella cultural que el hombre deja a través de la historia para tratar de comprender a otros y auto-comprenderse. En definitiva, los lenguajes ponen en escena la comprensión y auto-comprensión del ser humano particular y colectivo, sentido que escapa a la explicación del interés técnico que desde afuera intenta explicar y objetivar, pero que no logra comprender, puesto que la comprensión "comporta un conocimiento de sujeto a sujeto. Si veo un niño llorando, lo voy a comprender sin medir el grado salinidad de sus lágrimas y, encontrando en mí mis angustias infantiles, lo identifico conmigo y me identifico con él. Las demás personas se perciben no sólo objetivamente, sino como otro sujeto con el cual uno se identifica y que uno identifica en sí mismo, un *ego alter* que se vuele un *alter ego*" (Morín, 1997. p. 99).

Aunque puedo observar, analizar, verificar, explicar y comprobar las causas que generaron un terremoto, también es posible que sea incapaz de comprender que el terremoto no sólo movilizó tierra sino que transformó o privó el sentido de las personas que sobrevivieron a él. La explicación es insuficiente si no va acompañada de la comprensión que incluye necesariamente la formación en la sensibilidad, la compasión, la solidaridad, la apertura y la simpatía con el sufrimiento de los otros, al igual que incluye aprender y enseñar a compartir y comprender sus alegrías, gozos y esperanzas.

En ese terreno se orientan las ciencias humanas desde una espiritualidad samaritana, que reconoce y potencia la riqueza cultural en la diferencia, pero que está ligada por un denominador común: la condición humana. Privarnos de ella, sería privarnos del sentido humano que emerge en cada momento de la historia, sería privarnos de la forma en que otros pueblos, culturas, etnias, razas se ven a sí mismos y comprenden el mundo. Sería legitimar y apostar por caminos en los cuales el racismo, el matoneo, la competencia, el etnocentrismo, la violencia, la indiferencia, la exclusión, la xenofobia, todos 'malestares de la cultura' son incapaces de reconocer en el otro un ser en sí mismo diferente, un otro totalmente otro y a la vez igual a mí en su condición humana.

Si el propósito de las ciencias humanas es comunicar y su producto es la cultura, hay que afinar el espíritu crítico porque el modo ideológico con el cual se puede llegar a

constreñir el espíritu humano en el campo de las ciencias humanas de talla hermenéutica es a través de la imposición de una cultura dominante[60]:

> *"No sin razón los actuales movimientos de liberación, propenden por una emancipación de todos los tutelajes culturales a que son tan proclives, tanto el antiguo como el neocolonizador. Hoy las metrópolis y los nuevos dominadores, junto con su civilización de máquinas y de técnica, imponen a los pueblos dominados sus estilos, su lengua, su religión, sus filosofías, y cosmovisiones, sus propias racionalidades estéticas." (Parra, 1994, p. 404).*

Las niñas, niños, y jóvenes requieren comprender que existen múltiples formas de creer, pensar, amar, ver, expresar y sentir el mundo y que los lenguajes son para ello. Sólo que también reclaman de una maestra o maestro que enseñe, aprenda, discierna e identifique aquellos lenguajes que niegan, violentan, eclipsan o someten el espíritu humano a una única forma de ver y relacionarnos con la vida, las personas, la naturaleza. En el combate para la lucidez, la escuela tiene la responsabilidad ética de ayudar a abrir los ojos para resistir cualquier forma de hegemonía cultural.

Siguiendo a Habermas, es necesario dar el salto del interés técnico y práctico al interés liberador que proponen las ciencias sociales. Este interés atraviesa tanto a la praxis de las ciencias naturales como a las ciencias humanas en aras a su transformación y liberación. Así que no basta con explicar o describir la naturaleza, hay que hacerla productiva mediante el trabajo sin caer en el terreno de la dominación tecnocrática; no basta con interpretar o comprender la diversidad cultural, hay que liberarla de cualquier hegemonía. Ese interés transformador en el horizonte de la liberación no sólo es el eje de las ciencias sociales sino el interés vital que atraviesa el destino del ser humano; el ser

[60] En este aspecto es muy diciente el cuestionamiento que recorre el libro de Alain Touraine *¿Podremos vivir juntos?* La cuestión plantea la ruptura entre el mundo económico y el mundo cultural o el mundo instrumental y el mundo simbólico en el cual se ponen en tensión permanente: Igualdad-diferencia, global-local, público-privado, sociedad de masas-disociación cultural, objetividad-subjetividad, razón instrumental-identidad cultural, masificación-exclusión, individuo-sociedad, local-global. Su conclusión: el desgarre, fragmentación y atomización del ser humano frente a estos dos mundos en decadencia. Ante ellos Touraine propone una escuela del sujeto.

humano no busca sólo contemplar o interpretar el mundo, también busca transformarlo y transformarse con él.

Las ciencias sociales o liberadoras

Las ciencias sociales denominadas críticas por su método, permiten develar las contradicciones y peligros que subyacen en cualquier sistema que intenta buscar el desarrollo humano desde lógicas y dinámicas que lo eclipsan.

Así por ejemplo,

> *Un análisis amplio del sentido del trabajo social como categoría central para explicar el progreso humano, permite a Habermas descubrir la íntima relación entre trabajo entendido mecánica y técnicamente, e interacción social como cooperación y asociación para el desarrollo social. El problema está en el momento en que en el análisis del sentido del progreso se privilegien de tal forma los factores objetivos de él, que se vayan perdiendo los elementos subjetivos del mismo. Entonces se corre el peligro de interpretar el progreso en puros términos cuantitativos de productividad: el aspecto 'subjetivo' de las relaciones sociales pasa a ser considerado funcionalmente al servicio de la productividad. El progreso se define al margen e inclusive en contra de los intereses emancipatorios de la especie." (Hoyos, Guillermo, 1985, p.71).*

El ser humano en vez de desplegar sus facultades, recrear su sentido de vida y liberar sus energías a través del trabajo, termina reprimiendo su fuerza creadora por una actividad alienante, meramente productiva.

Por eso, las ciencias sociales reconocen la necesidad vital del ser humano de asociarse, pero esa sociabilidad está atravesada muchas veces por modos de relación contradictorias que pueden llegar a crear condiciones infrahumanas o inhumanas, en los cuales el poder busca mantener el statu quo favoreciendo la dominación política, la explotación económica y la hegemonía cultural. Razón por la cual, hay que ir más allá del interés técnico y práctico y apelar al interés emancipador mediante el cual las personas puedan hacer uso de su autonomía intelectual y de su libertad racional, de tal forma que se

liberen de las ideas falsas, de formas distorsionadas de comunicación, y de formas coercitivas e impositivas de interacción social.

Efectivamente, es posible que se ayude a formar en la escuela seres humanos capaces de salir de sí mismos (Mc, 8,35), no con el fin de servir, cooperar y actuar solidariamente (Hch, 2, 42-47), sino con el fin de servirse a sí mismos, es decir, usar a los otros y a la naturaleza simplemente para su propio beneficio. El saber, por ejemplo se puede emplear en los diferentes ámbitos sociales como forma de dominación; el puesto o profesión como plataforma de ascenso personal sin importar el bienestar común; el otro: pobre, marginado, excluido, expropiado puede aparecer con furor en el centro del discurso en las campañas electorales y volver a la periferia después de alcanzar la curul.

En tal caso, el *manejo ideológico* de las ciencias sociales proviene de la neutralización de su carga crítica, subversiva y liberadora que corresponde a la fetichización del *status quo*, del orden establecido, del estado y de las instituciones que se juzgan óptimas, no criticables, no sustituibles. Los antiguos nacionalismos y estatismos que condujeron a los totalitarismos de estado y a la deificación de instituciones injustas sobre un hombre inerme, hallan correspondencia en las modernas teorías y prácticas de la seguridad nacional y en la defensa y salvaguardia de instituciones indebidamente identificadas con lo religioso, con lo cristiano, con lo justo, con lo bueno. *(Parra, 1994, pp. 405-406).*

Por eso, el propósito de las ciencias sociales desde una espiritualidad samaritana es ayudar a formar personas críticas, solidarias sin indiferencia, que busquen alternativas de organización social y colectiva que formen seres humanos capaces de vencer su egoísmo, que en y como comunidad educativa se liberen de ciertos estadios de dominación política, explotación económica y hegemonía cultural. Comunidad que ayude a crear formas de interacción social donde la convivencia esté mediada por el consenso, el diálogo de saberes, la comunión de espíritus ligados por un propósito común de cara a una sociedad incluyente, participativa, democrática, que ante todo se deja interrogar, con-mover y movilizar por las necesidades y sufrimiento de los otros, aun cuando estos no sean cercanos o conocidos. Una comunidad que se projimiza, que aprende a hacerse prójimo de todo aquel que lo necesita,

sin otro interés que el bienestar común y la liberación mutua del egoísmo y del sufrimiento (Lc 10, 25-37).

Una perspectiva para la formación integral

"Las ciencias responden en su génesis a un interés vital del ser humano de independencia y emancipación". Esa emancipación viene dada por la triple dialéctica entre trabajo, producción cultural e interacción social como dimensiones esenciales para el desarrollo pleno del ser humano, según los tres intereses del conocimiento. El cultivo y diálogo de esas tres formas de conocimiento, sin preferencia por parte de alguna de ellas, constituye un posible camino que la escuela puede tomar para la formación integral del ser humano. Así, con base en una epistemología solidaria de carácter ético, los intereses apuntan hacia los fines de una educación que ayuda a formar personas con conciencia ecológica, cultural y social.

De tal manera que:

- el interés técnico de las ciencias naturales, contribuye en la formación de seres humanos capaces de transformar y transformarse mediante el trabajo. Un trabajo que crea y recrea la relación consigo mismo, los otros y la naturaleza. Un saber hacer que sabe darse cuenta cuando el ser humano y la naturaleza se instrumentalizan por la razón tecnocrática. Se trata de formar al ser en un saber hacer que tenga como núcleo un modo de relación e interacción con la naturaleza ético, que ayude a formar con los diferentes saberes, pero especialmente con las ciencias naturales una conciencia ecológica, una creación plena (Gén, 1, 31).

- El interés práctico o hermenéutico de las ciencias humanas ayuda en la formación de sujetos capaces de leer, leerse, interpretar, comprender y expresar la interioridad a través de múltiples representaciones y lenguajes. Esta polifonía de lenguajes enriquece el caleidoscopio cultural que enseña y aprende a amar en la diversidad, la singularidad de lo humano y a reconocer la condición frágil de la misma existencia. Pero también, estas ciencias desenmascaran los lenguajes que empobrecen o liquidan la diferenciación cultural. Se trata de formar una conciencia cultural que nos hace salidores de nosotros mismos (Mc 8,35) para enriquecer nuestra

interioridad, lejos de los lenguajes de dominación, explotación o colonización de los otros.

- Por último, el interés emancipador que irriga y atraviesa los dos anteriores, puede enseñar, aprender y desaprender desde las ciencias sociales a crear condiciones, proponer estrategias y alternativas personales y colectivas donde la autonomía, la libertad, la razón y el saber reflexivo se ponen realmente al servicio del bienestar común y de la construcción de una sociedad solidaria sin indiferencia (Hch 2, 42-45) que le preocupa y duele el sufrimiento, tanto del prójimo como de la naturaleza.

Entonces, la escuela se convierte en un escenario de resistencia y emancipación social y cultural en la cual la conciencia crítica se abre paso para desenmascarar y develar falsas propuestas que alienan, oprimen, niegan o eclipsan al ser humano bajo formas de dependencia económica, técnica, política y social que abarcan lo personal, local, regional con pretensiones totalitarias que buscan legitimarse con su discurso y con su práctica.

Aportes para la construcción de un saber liberador en la escuela

La teoría general de las ciencias planteada por Habermas aporta elementos que sirven para repensar el sentido humanizador o liberador del conocimiento en la escuela.

1. La liberación es el horizonte común que integra la espiritualidad samaritana con los principios rectores del conocimiento formulados por Habermas. De tal manera, que cualquier conocimiento y práctica se justifica por la liberación del sufrimiento del hombre y de la naturaleza. “Ya sea del yugo de la naturaleza hostil, improductiva (en las ciencias de la naturaleza) ya sea del yugo de la sinrazón, del sin sentido, de la fatalidad y el destino ciego (de las ciencias hermenéuticas). Ya sea del yugo de la esclavitud, del empobrecimiento, del despotismo, de las condiciones inhumanas de vida, de la injusta estructura de la relación (ciencias sociales) (Parra, 1994).

2. La epistemología se define como el uso ético y racional del conocimiento científico en aras a la transformación y liberación del ser humano en los diferentes ámbitos sociales.

3. La razón tecnocrática, la hegemonía cultural y la dominación política aparecen en el escenario social como formas ideológicas que la escuela debe ayudar a desenmascarar –incluso en su interior- y transformar afinando el espíritu reflexivo, interpretativo y crítico tanto de docentes como de educandos.

4. El horizonte de la calidad educativa no lo determinan ciertos resultados, méritos, o puestos sino la transformación de la miseria de las realidades sociales. En ese sentido los diferentes niveles de educación -incluyendo el superior- podrían preguntarse por el tipo de ser humano que están ayudando a formar con sus apuestas epistemológicas, pedagógicas, metodológicas y curriculares.

5. Las ciencias crítico sociales constituyen la base de todo el conocimiento científico, pues ellas develan la forma en que el positivismo permea las ciencias empírico-analíticas, las ciencias hermenéuticas y las mismas ciencias sociales en forma de tecnocracia, razón instrumental, historicismo, dogmatismo, totalitarismo, relativismo a lo largo de la historia humana. Por eso abandonar los estadios de reflexión en el campo de las ciencias es ceder a la sinrazón y dominación del positivismo.

6. Lo que orienta el interés de las ciencias es una praxis, no una teoría especulativa, ni un activismo desenfrenado. En las ciencias naturales una praxis instrumental, en las ciencias humanas una praxis comunicativa y en las ciencias sociales una praxis liberadora.

7. Las tres ciencias tienen la responsabilidad ética de ayudar a formar una persona con conciencia ecológica, cultural y social de tal forma que la vida buena y plena sea un derecho de todos y no el privilegio de unos pocos.

8. Una integración curricular comienza con el diálogo de saberes de las diferentes disciplinas de cara a un horizonte social común. Este diálogo no niega la particularidad del objeto ni del método propio de cada ciencia, el cual la define e identifica; lo que sí hace es interrogar a la escuela por la función ética del conocimiento de las ciencias naturales, humanas y sociales, el compromiso político

y transformador del docente y del estudiante frente a los problemas y situaciones sociales emergentes.

No obstante, esta epistemología integradora y solidaria del conocimiento exige una práctica pedagógica que vaya en sintonía con el mismo horizonte de liberación. Este horizonte lo sugiere el camino pedagógico de Emaús Lucas 24, 13-35.

3.6. Saberes necesarios para humanizar la práctica pedagógica

La pedagogía es ante todo un modo de relación e interacción, una actitud y disposición para hacernos compañeros de camino con los educandos. Por eso, el crecimiento en humanidad en la relación pedagógica parte de una premisa básica: la humanización comienza con la superación dialéctica entre educador y educando, de tal manera, que en algún momento del camino el educador puede ser educando y el educando puede ser educador (Freire, 1968); tal mirada nos exige asumirnos en relaciones horizontales.

Por eso si queremos poner el conocimiento al servicio de una vida plena, digna, justa, incluyente, solidaria sin indiferencia para todos, se requiere de una pedagogía del acompañamiento tal como lo plantea el relato del camino de Emaús expuesto por Lucas 24, 13-35. Dicho camino sugiere en su recorrido ocho saberes que humanizan la práctica pedagógica, tal como lo sintetiza el siguiente gráfico:

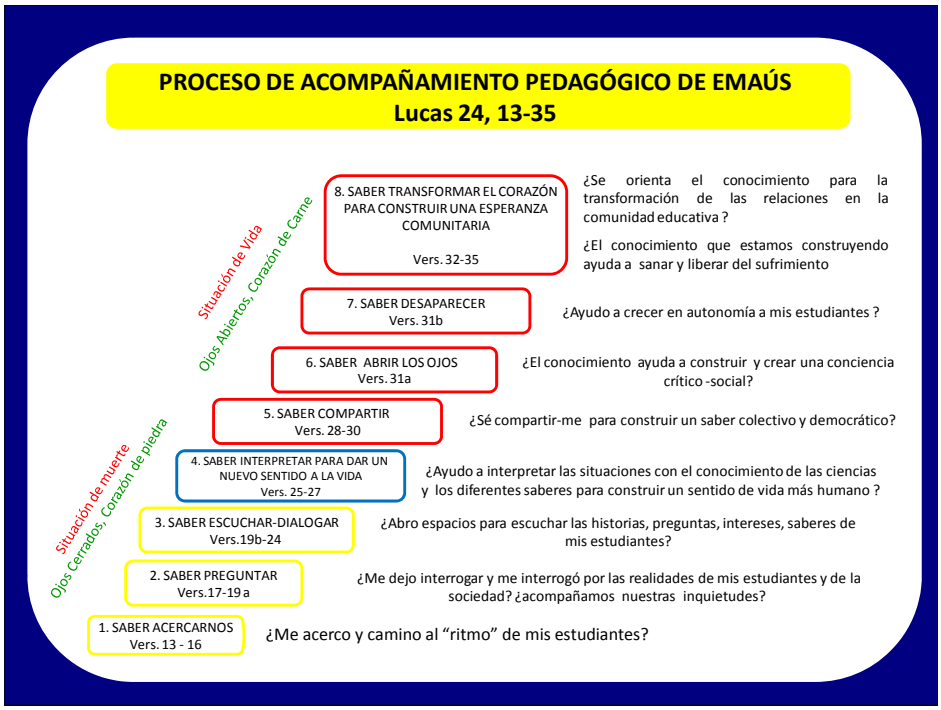

Figura 4. Proceso de Acompañamiento Pedagógico de Emaús. Elaborado por el autor a partir de una lectura en clave pedagógica del texto bíblico de Emaús Lucas 24, 13-35.

1. Saber acercarnos

"13 Aquel mismo día, dos de los discípulos se dirigían a un pueblo llamado Emaús, que dista de Jerusalén unos once Kilómetros.14 Iban hablando de estos sucesos.15 Mientras hablaban y se hacían preguntas, Jesús en persona se acercó y se puso a caminar con ellos.16 Pero sus ojos estaban tan cegados, que no eran capaces de reconocerlo" (Lucas 24, 13-16).

La relación pedagógica está mediada por el saber que surge del contacto y experiencia que trae consigo el educador y el educando del horizonte común del mundo de la vida. Por eso es importante que el educador tome la iniciativa, salga al encuentro del otro, se haga el encontradizo y camine junto a los educandos a fin de identificar sus ritmos de aprendizaje, preocupaciones, intereses, gozos, problemas, concepciones, creencias, representaciones y potencial con los cuales cada ser humano cuenta.

La observación es el primer saber que precede al encuentro, ya que quien sabe observar sabe acercarse y también sabe alejarse, y en este tacto pedagógico se ponen en juego dos polos de la mirada. Una mirada que sabe acercarse sin invadir, acorralar o amenazar al otro, una mirada que cuenta con la capacidad para saber leerlo y tomar distancia cuando siente que aún no existe la confianza suficiente para entrar en comunión.

Otra es la mirada que vigila, controla, juzga y se impone es la mirada dogmática y moralista que vive pendiente del error, la falla, el desacierto. Esta mirada, percibe al otro como carencia o déficit, pues ve al otro desde la frontera del prejuicio, olvidando que los "encuentros humanos se fraguan en la mirada consentida del otro, en la complicidad naciente de dos que buscan acercarse al mundo en la igualdad del llamado" (Mélich, 1997).

Así que la mirada debe ser educada en la escuela para aprender a ver al otro (el educando) como potencia y no como carencia, de tal modo que se aprenda a potenciar el roble que habita en cada bellota de ser humano. Desde esa mirada, lo que se busca es "recuperar la estima propia del estudiante, ya herida por la vejación social, y a partir de que éste no es, en los términos de cierto discurso corriente, un a-lumno, es decir, un ser carente, o un ser necesitado de alimento, según la versión etimológica del concepto alumno, sino un sujeto informado biológica y culturalmente, el cual posee un saber de vida que es necesario interpretar y enriquecer" (Restrepo Gabriel, Sarmiento Josué, Ramos Javier, 2003: 32

Es una mirada comprensiva que camina al lado del educando, en un silencio respetuoso que se hace uno con él, que se sabe y sabe al otro en continuo crecimiento lejos de todo asomo de pedantería:

> *La humildad del maestro, consiste en renunciar a demostrar que uno ya está arriba y en esforzarse por ayudar a subir a otros. Su deber es estimular a que los demás hagan hallazgos, no pavonearse de los que él ha realizado. Pero ¿puede hacer descubrimientos un párvulo? Naturalmente que sí: cuanto menos se sabe, más se puede descubrir si a uno alguien le enseña con arte y paciencia" (Savater, 1997, p. 124).*

Sin tal disposición interior el encuentro pedagógico es antipedagógico, culmina en un desencuentro donde uno se posiciona sobre el otro. Por eso vale preguntarnos como docentes ¿Qué tan capaces somos de caminar al ritmo de nuestros estudiantes? ¿Qué tan

cercanos o lejanos nos perciben? ¿Hemos creado una atmósfera que genere confianza epistemológica y afectiva en el aula? ¿Hemos aprendido a conocerlos y leerlos para saber acercarnos y alejarnos? ¿Qué tan cercanos somos a nosotros mismos?

2. Saber preguntar

17 Él les dijo:

-¿Qué es lo que vienen conversando por el camino?

Ellos se detuvieron entristecidos, 18 y uno de ellos, llamado Cleofás, le respondió: ¿Eres tú el único en Jerusalén que no sabe lo que ha pasado allí estos días?

19 Él les preguntó:

-¿Qué ha pasado? (Lucas 24, 17-19a)

La pregunta vital detiene el paso, disminuye la marcha de los caminantes, hace pensar y pensarse, apunta a indagar y explorar sobre la comprensión de un hecho, de un suceso cotidiano que interpela, suscita preocupación, una situación que trae señales de desesperanza. Vista así, la pregunta no es sólo un recurso pedagógico sino ontológico, es inherente a la condición humana, pues cotidianamente nos estamos preguntando: ¿Quién soy? ¿De dónde vengo? ¿Para dónde voy? ¿Qué estoy haciendo con mi vida? ¿Existe Dios? ¿Por qué sucedieron las cosas de esa manera?

Es por eso, que la pregunta invita a tomar en serio lo que el otro dice o piensa en cuanto le acontece. Así sus angustias, temores, tristezas, alegrías, no pueden ser tomadas a la ligera o como un simple formalismo, pues la pregunta hace extraño lo cotidiano, llena de misterio lo que es familiar, rompe la lógica de los discursos, moviliza pensamientos, sentimientos y acciones.

De tal manera, que no puede haber lectio sin questio, como señaló Santo Tomás, es decir, no puede haber lecciones sin preguntas, aludiendo tal vez a una escuela que da lecciones pero que no responde a cuestiones vitales, que entrega verdades pero que no comunica sentidos. Así, la escuela adoctrina sin responder a preguntas que nadie se hace o jamás se hizo o responde a preguntas que, de antemano, ya tienen la respuesta, preguntas

cerradas que impiden la crítica, el debate, la sospecha y la duda; procesos con los cuales se potencia la subjetividad (Zuleta, 2007) en la intersubjetividad. Al respecto precisa Gadamer que "el sentido de preguntar consiste en dejar al descubierto la posibilidad de discutir sobre el sentido de lo que se pregunta. Una pregunta sin horizonte o sin sentido, es una pregunta en vacío que no lleva a ninguna parte" (Citado por Zuleta Araújo Orlando, 2005, p.116).

Por tanto, el encuentro pedagógico demanda cultivar por parte de ambos actores el arte de preguntar y preguntarse. En ambos sentidos es posible construir conocimiento significativo a partir de preguntas que pueden surgir de la lectura de un texto, un hecho cotidiano, la observación de un suceso, un vídeo, una lámina, una caricatura, una salida pedagógica y ligada a ellas la posibilidad de generar respuestas, alternativas, hipótesis de explicación y solución a un problema. La pregunta cultiva el camino de la duda sobre aquello que se dice saber o conocer a partir del reconocimiento de las zonas de ignorancia que nos habitan, pues como dice Zuleta es desde el reconocimiento de la ignorancia que se puede plantear una teoría del conocimiento (Zuleta, 2001).

Pero también con la pregunta surgen la curiosidad y la creatividad que se castran cuando en una escuela cuando predomina la pedagogía de la respuesta sobre la pedagogía de la pregunta. La primera cierra al mundo de la vida la segunda abre, plantea nuevos horizontes, búsquedas, estrategias y modos de conocer. En la primera, prima el contenido ya elaborado el cual exige ser transmitido por el profesor, lo cual puede crear un ambiente de tensión porque en un mundo cerrado lo más peligroso es cultivar una mente abierta. Así preguntar puede ser interpretado, no como un deseo de saber, sino como un deseo de sabotear, de trasgredir el orden establecido, ya que "una sola pregunta puede contener más pólvora que mil respuestas".

Sin esa doble capacidad de preguntar y preguntarse 'nunca se sabe realmente nada aunque se repita todo', gracias a ese espíritu de ventrílocuos, de reproductores de textos, poco a poco se mata el espíritu de los educandos quienes ingresan al jardín llenos de dudas, preguntas, incertidumbres y cuestionamientos, abiertos al mundo de la vida, pero que a medida que avanzan en la escuela ya no se preguntan.

Y ante esta posibilidad caben algunas preguntas: ¿Qué puede enseñar y aprender quien no sabe preguntar, ni se atreve a preguntarse? ¿Será posible construir conocimiento cuando la pregunta no circula en el aula? ¿Será que a partir de las preguntas legítimas –necesidad de saber- de los estudiantes, del docente que surgen de los contextos de vida personales, locales, nacionales, globales es posible construir una propuesta de integración curricular? ¿Será que las preguntas que circulan en clase superan el programa o lo planeado? ¿Me dejo interrogar y detener por las situaciones que viven mis estudiantes? ¿Qué papel juegan las preguntas en la construcción de conocimiento y en los procesos de investigación? ¿Qué papel juega la pregunta en la formación del aprendizaje autónomo? ¿De qué manera la pregunta puede ayudar a superar el divorcio entre escuela y realidad? ¿Qué tipo de preguntas son las que más se visualizan en las tareas y demás prácticas escolares? ¿Qué acompañamiento hacemos de nuestras propias preguntas y a las de nuestros estudiantes? ¿Enseñamos a los estudiantes a indagar, explorar, examinar, acompañar e investigar sus propias inquietudes? ¿Qué papel cumple la pregunta en la transformación de la conciencia y en la estructuración del pensamiento?

3. Saber escuchar para saber dialogar

"Ellos contestaron:

Lo de Jesús el Nazareno, que fue un profeta poderoso en obras y palabras ante Dios y ante todo el Pueblo.[20] ¿No sabes que los jefes de los sacerdotes y nuestras autoridades lo entregaron para que lo condenaran a muerte, y lo crucificaron? [21]Nosotros esperábamos que él fuera el libertador de Israel. Y sin embargo, ya hace tres días que ocurrió esto.[22]Es cierto que algunas de nuestras mujeres nos han sorprendido porque fueron temprano al sepulcro [23]y no encontraron su cuerpo. Hablaban incluso de que se les habían aparecido unos ángeles que decían que está vivo. [24]Algunos de los nuestros fueron al sepulcro y lo encontraron todo como las mujeres decían, pero a él no lo vieron." (Lucas 24, 19b-24).

Es posible pensar, sin ánimo de exagerar que una revolución educativa, una revolución escolar comienza cuando los maestros aprenden a callar.

> *"Que nos callemos un poco los adultos, pero no por desagrado, no por desprecio, no por renuncia, sino por necesidad de oír voces nuevas, por necesidad de alimento de nuestra propia esperanza (…). Escucharemos historias, preguntas, relatos y fantasías, en los cuales irán poco a poco colgándose la matemática, la física, la historia, la literatura, la química, el arte…" (Cajiao, F. 1999, p. 35)*

La escucha integra saberes, contextos, actores, porque ¿Quién no se indispone o se violenta cuando no se siente escuchado? ¿Cuántas veces un padre de familia o un estudiante acuden a un docente más con el ánimo de ser escuchados que de ser aconsejados? ¿Cuántos problemas se evitarían en la relación pedagógica si nos hacemos conscientes que en ocasiones está se establece desde una postura autoritaria que forcejea con el otro en vez de escucharlo? Así hacemos del otro un objeto de nuestro discurso y no un sujeto comunicativo que tiene el derecho, no sólo de decir su palabra, sino el deber de aprender a leer los ritmos de cualquier diálogo o conversación, pues

> *"(…) en el desarrollo de la conversación se opina, se hacen consideraciones, se ven las cosas desde diferentes ángulos. Lo interesante de la conversación es que lo que se dice no es simplemente la verbalización de ideas o de pensamientos que se encuentran, previamente, en las cabezas de quienes conversan. La conversación es un acto de creación permanente en donde la mayoría de las ideas que se plantean surgen de la conversación misma. Y quienes conversan lo hacen sin la presunción de ser alumnos o maestros, sino, de ser iguales, por lo menos con respecto al tema del que se conversa.*
>
> *Del acto de conversar surgen conocimientos. Estos conocimientos difícilmente se pueden articular deductivamente con las ideas de los participantes en el diálogo, son ideas que si bien están relacionadas con lo que las personas piensan, pertenecen a la interacción entre ellas y al contexto en el que se da la interacción."(Segura, 1999, pp. 73-74).*

De esta forma, el diálogo es una fiesta que busca y construye la verdad, no que la posee; es conocimiento de sí a través del otro y con el otro, nunca sobre el otro; es una apertura en función del bienestar colectivo y no del interés personal, por eso exige la

renuncia a cualquier imposición o verticalismo. Sólo desde relaciones horizontales es posible tomar una postura crítica, abierta, libre, legítima por ser asumida desde una actitud respetuosa de silencio atento a lo que el otro dice, diferente al silencio temeroso que surge por ser silenciado. Esta actitud impide que el diálogo caiga en el juego de la lógica mercantil de pérdida o ganancia, de luchas de poder y se convierta en una investigación, como bien lo expresa Jorge Luis Borges:

> *"A esta altura de mi vida siento estos diálogos como una felicidad.*
>
> *Las polémicas son inútiles, estar de antemano de un lado o del otro es un error, sobre todo si se oye la conversación como una polémica, si se la ve como un juego en el cual alguien gana o alguien pierde.*
>
> *El diálogo tiene que ser una investigación y poco importa que la verdad salga de uno o de boca del otro. Yo he tratado de pensar al conversar, que es diferente que yo tenga razón o que tenga razón usted; lo importante es llegar a una conclusión, y de qué lado de la mesa llega eso, o de qué boca, o de qué rostro, o desde qué nombre es lo de menos"*

Es claro que para aprender a escuchar es necesario aprender a callar:

> *"Si, en verdad, el sueño que nos anima es democrático y solidario, no es hablando a los otros desde arriba, sobre todo, como si fuéramos los portadores de la verdad que hay que transmitir a los demás, como aprendemos a escuchar, pero es escuchando como aprendemos a hablar con ellos. Sólo quien escucha paciente y críticamente al otro, habla con él aun cuando en ciertas ocasiones, necesite hablarle a él. Lo que nunca hace quien aprende a escuchar para poder hablar con es hablar impositivamente." (Freire, 2006, pp.109-110).*

Por eso, no está de más agregar que haría bien en no preguntar quién no está dispuesto a escuchar, que la escucha es una disposición interior que no se satisface con la comprensión del contenido de un mensaje sino que busca ante todo leer y comprender el estado de ánimo y la disposición de una persona en un momento dado: sus gestos, mirada, sus pausas, sus ojos, su tono de voz revelan, de alguna manera, la forma en que interpreta

un acontecimiento, descifra una situación o afronta una crisis. De ahí que "oír no es solamente seguir un encadenamiento de razones lógicas sino también participar en una experiencia, ponerse en el lugar del otro, y en esto intervienen necesariamente la identificación y el amor" (Zuleta, 2007, p.47)

Ahora bien, es posible enseñar y aprender junto con los estudiantes algunas actitudes que aporta el arte de la escucha para hacer del aula de clase un espacio democrático:

- Democratizar la palabra evitando así cualquier preferencia, discriminación o comparación entre los educandos.
- Aprender a identificar y enseñar el lugar desde el cual el hablante expresa la comprensión de un hecho o situación.
- Jugar con las preguntas en los diversos discursos y textos que circulan: ¿Qué dice? ¿quién lo dice? ¿desde dónde lo dice? ¿cómo lo dice? ¿para qué lo dice? ¿a quiénes lo dice?
- Aprender a guardar silencio para aprender a hablar y comprender lo que la otra persona dice.
- Aplicar los tres principios del razonamiento Kantiano en las conversaciones, y debates (Zuleta, 2001, pp. 49-60):

a) pensar por sí mismo: el pensamiento no es delegable, se requiere aprender a pensar por sí mismo, nadie piensa por mí. Aprender a explicar, demostrar y argumentar aquello que se ha pensado. Puede suceder que quien no aprenda a pensar sólo tiene que obedecer o pensar bajo la tutela de la idealización (v gr. lo dijo x, y o z).

b) pensar en el lugar del otro: hacer del mensaje algo inteligible, pensar cómo entiende o comprende el otro lo que yo digo. No partir ni del supuesto, el prejuicio o la evidencia que lleva a ver al otro como un 'enemigo' ¿Acaso, la locura no es pronunciar una palabra que se queda sin destinatario? Se trata de pensar en que el otro, ya que desde el lugar donde se ubica también puede hallarse la 'verdad' y que

si se equivoca, el error puede ser un pretexto pertinente para potenciar el aprendizaje y pulir su tesis o demostración.

c) ser consecuente: hacer duelo para saber asumir la conclusión que se deriva de la tesis que sostenemos. Puede ser que defendamos algo a 'capa y espada', sin darnos cuenta de la ceguera que la acompaña, sosteníamos una verdad que a lo largo del camino de la crítica se hizo falsa. En tal caso, ser consecuente consiste en asumir las consecuencias lógicas de todo razonamiento.

4. Saber discernir e interpretar para dar un nuevo sentido a la vida

"[25]Entonces Jesús les dijo:

- ¡Qué ciegos son para comprender, y qué duros son para creer lo que dijeron los profetas¡ [26]¿No era necesario que el Mesías sufriera todo esto para entrar en su gloria?

[27]Y empezando por Moisés y siguiendo por todos los profetas, les explicó lo que decían de él las Escrituras."(Lucas 24, 25-27).

El conocimiento que se construye en el aula de clase tiene un papel fundamental: ampliar el horizonte de comprensión de los acontecimientos y situaciones que se van presentando en la vida. Si partimos del hecho de que toda epistemología es hermenéutica (Peresson, 2006) y que la gente, según Heráclito se perturba no por los acontecimientos sino por la forma en que los interpreta y percibe; entonces el papel del docente es fundamental para favorecer el proceso de discernimiento e interpretación de los estudiantes con respecto a las situaciones y nuevos escenarios que crea la sociedad contemporánea.

Al respecto G. Schulze la denominó "sociedad de sensaciones", "era del vacío" fue el término que adoptó G. Lipovetski, "sociedad del espectáculo" según Guy Debord "modernidad líquida" de acuerdo con Zigmun Bauman; son tan sólo algunas de las expresiones que sintetizan el espíritu de una época en la cual la despersonalización se abre camino a través de los medios de comunicación de masas con el impulso del mercado.

Estamos viviendo una época donde el mundo de la moda, los realities, la liposucción, la estética, la farándula se conjugan para hacer del cuerpo el nuevo lugar de culto. Los referentes de identidad del pasado se han liquidado o por lo menos han sido desplazados y su lugar es ocupado por un nuevo gran otro: el mercado, quien "determina cada vez más de una manera más precisa los gustos, las demandas, las diversiones y las ocupaciones, en general las costumbres desde la infancia hasta la vejez, según los niveles de ingreso. Y determina también la dirección de las aspiraciones o al menos la única "realista" y adaptada" (Zuleta, 2007: 25).

Aunque la sentencia de Hegel, era "que nacemos siendo uno y morimos siendo muchos" el mercado se da el lujo de uniformar cuerpos, estilos, lenguajes, gestos, cosmovisiones. Paradójicamente, la consigna 'sé tú mismo' es parécete a los demás. En definitiva, el mercado configura identidades homogéneas lo que trae consigo la 'desaparición del sujeto', de tal modo, que al final somos muchos que parecen uno solo.

Dentro de este panorama la apuesta de Mardones (2003) es por una educación centrada en el sujeto, porque "sin sujeto capaz de dar unidad e invarianza a la pluralidad de actividades, roles, personajes y ofertas, sólo tendremos muñecos especializados, programados, según las últimas exigencias de la nueva revolución tecnológica y las necesidades de un mercado". Ante tal panorama, se pregunta el filósofo si ¿no podría la Escuela, la educación, ser la voz que se hace eco de la llamada a la personalización en un mundo amenazado por la clonación en serie de inmensas multitudes? ¿No tiene aquí la educación una tarea de oposición y de denuncia del predominio de los mecanismos anónimos en un mundo que se quiere de individuos con carácter propio?

Por esa razón es imprescindible aprender y enseñar a discernir para saber elegir dentro de la gama de posibilidades aquello que es necesario y que muchas veces no corresponde con las falsas necesidades, deseos y caprichos que fabrica el mercado. La ceguera de ayer amenaza hoy con hacernos creer que el sentido de vida se reduce bien sea a lo que tenemos o a la forma en que vestimos, lucimos, o medimos. Parece que la estética le gana a la ética y en ese marasmo de información el mercado teje espejismos de 'realización' y ofertas de sentido que demandan maestras y maestros capaces de discernimiento, dotados de un espíritu selectivo y crítico que ayude a diferenciar lo falso de

lo verdadero, lo absoluto de lo relativo, lo esencial de lo accesorio, lo prioritario de lo secundario, lo humano de lo inhumano, la necesidad del deseo.

De acuerdo con lo anterior, si queremos que el aula de clase se convierta en un escenario que propicia la construcción permanente de sujetos, se requiere de un docente que acompañe para:

- formar en el criterio más que en la obediencia ciega a ciertas prescripciones, por medio de la creación de situaciones de aprendizaje que exijan una toma de postura crítica y argumentada frente a un número variado de posibilidades o en la creación de las mismas cuando inmediatamente no se visualiza ninguna.

- Ampliar con su explicación, experiencia, ejemplo y ejemplos la comprensión de los fenómenos y situaciones. Que encarne con su estilo de vida una personalidad resistente a las lógicas del consumo desmedido que forma personalidades frívolas, superficiales, incapaces de ver más allá de las apariencias, que reducen el mundo a lo útil, pragmático, rentable y manipulable sin dejar espacio para el misterio, el símbolo, la evocación, la sugerencia, lo posible, el asombro.

- Ayudar al educando en la elección y construcción de su propio camino, a crear su propia biografía, a partir del reconocimiento reflexivo y gozoso de los rasgos históricos, culturales y biológicos que nutren y enriquecen su personalidad.

- Confrontar el punto de vista con otros puntos de vista y así tener una mayor perspectiva de las situaciones, hechos y acontecimientos. En ese sentido, las diferentes lecturas, imágenes, preguntas, vídeos, y actividades que se proponen dentro o fuera del aula deben suscitar la reflexión, y auto-reflexión de tal modo que logren articular lo que acontece en la sociedad con lo que ocurre en la vida cotidiana.

- Interpretar y develar los motivos, intereses y valores que hay detrás de cada elección, a la manera en que lo expresa el filósofo Hindú: “Tengo la costumbre de analizar mis motivos en todo lo que hago, a la manera en que un científico analiza una sustancia química, para averiguar qué es lo que hay detrás de mi conducta

aparente y sacar a la luz los motivos reales de mis acciones" (Citado por Vallés, Carlos, 2006, p. 45). Un maestro que lleve al educando a ser inteligente, es decir, leerse interiormente, en profundidad para descifrar aquello que lo apasiona y jalona su existencia.

- Comprender que ni el conocimiento, ni la educación, ni las decisiones, ni mucho menos nuestro lugar en el mundo es neutro, como bien se pregunta Freire (2006) a quien así se cree: ¿Qué otra cosa es mi neutralidad sino una manera tal vez cómoda, pero hipócrita de esconder mi opción o mi miedo de denunciar la injusticia? ¿cómo puedo ser neutral frente a una situación, no importa cuál sea, en que el cuerpo de las mujeres y de los hombres se vuelve puro objeto de expoliación y de ultraje?

A juicio de Mardones (2003) frente a una sociedad de sensaciones se requiere formar sujetos de decisiones mediante una educación preventiva y resistente que no niega el deseo sino que lo educa, que lleva al educando a atender y comprender la emergencia del otro, que dirija la mirada y la atención no tanto a las cosas y sensaciones cuanto a la relación y manifestación del otro, una educación en la lentitud de la aproximación y en la rumia de lo que el otro me comunica y desvela.

Diríamos que es una educación reflexiva y compasiva que ayuda a develar nuestras cegueras, que nos muestra las múltiples formas y mecanismos anónimos de orden personal y social los cuales nos capacitan muchas veces para ser indiferentes, pasar de largo ante la necesidad de los otros o para tomar su sufrimiento como objeto de espectáculo o asistencialismo. Por tanto, se requiere una educación que eduque el corazón desde una razón compasiva que nos potencie para cambiar la mirada, disminuir el paso, detener la marcha y ser solidario con los otros.

Una educación que nos ayude a discernir e interpretar cómo cierto estilo de vida centra la mirada y detiene el paso frente a las ofertas de las vitrinas y endurece el corazón frente a la necesidad de los otros. Discernir es elegir entre dos estilos de vida: uno que opta y pone a funcionar el corazón en beneficio de las personas y otro que opta y pone a funcionar el corazón por la acumulación de cosas.

5. Saber compartir la vida

"[28]Al llegar al pueblo a donde iban, Jesús hizo ademán de seguir adelante.[29]Pero ellos le insistieron diciendo:

-Quédate con nosotros, porque es tarde y está anocheciendo.

Y entró para quedarse con ellos.[30]Cuando estaba sentado a la mesa con ellos, tomó el pan, lo bendijo, lo partió y lo dio a ellos." (Lucas 24, 28-30)

El pan en la cultura Judía es símbolo del alimento vital. En ese sentido, el docente tiene una doble misión. Por un lado, entregarse como un pan que se parte, se reparte y se comparte por igual y sin reservas a todos sus educandos, sin preferencias que generen exclusión, indiferencia, o competencia. Se dirige a cada uno de ellos con máximo respeto, como el alfarero que sabe que transporta un tesoro en vasijas de barro. Así se convierte el salón de clase en una gran mesa alrededor de la cual comparte no sólo el conocimiento objetivo sino el conocimiento subjetivo (Morín, 1999) que brota del intercambio de ideas, experiencias, anécdotas, lecturas, recuerdos, explicaciones, historias, etc.

Por otra parte, discierne y selecciona del cúmulo de su experiencia y del conocimiento del grupo los saberes, aprendizajes, tareas, ejercicios; conocimientos que considera vitales para que el educando los integre a su estilo de vida, los vaya haciendo suyos de manera progresiva al despertar el interés, curiosidad y asombro de quien se sabe incompleto conforme a una lectura crítica del mundo y de la historia.

Por ello, el maestro es un símbolo, un referente de sentido, es una reserva de sabiduría que sabe evocar, convocar y provocar[61]. Evoca, porque con su capacidad narrativa trae a la memoria afectiva relatos, hechos, ejemplos que afectan la forma de ver, sentir y comprender del grupo; convoca, porque es capaz de reunir, de congregar, de crear común-unión, de sentarse en una mesa con sus estudiantes (de nada sirve sentarse en una mesa en posiciones horizontales si no se establecen relaciones desde miradas verticales),

[61] Estas tres funciones del símbolo las expone de manera magistral por medio de relatos tomados de la vida cotidiana, el hermoso libro de Leonardo Boff, *Los sacramentos de la vida y la vida de los sacramentos.* Desde la mirada trascendente todo se torna sacramento.

poniendo en diálogo las diferencias que enriquecen la identidad propia y, provoca porque circula un saber que desinstala y moviliza cognitiva y afectivamente; se convierte, por decirlo de alguna manera, en un obstaculizador epistemológico que no sólo hace pensar, sino deja qué pensar con aquello que comunica, pregunta, afirma, lee o narra. No en vano a nuestra memoria acude muchas veces el recuerdo de aquellas maestras y maestros que se entregaban totalmente en aquello que enseñaban.

6. Saber abrir los ojos: la formación de la conciencia crítica

[31]Entonces se les abrieron los ojos y lo reconocieron, (Lucas 24, 31a)

El docente es un filtro crítico de la cultura, es un mediador cultural que con su forma de acompañar a los educandos pasa y los ayuda a pasar de ojos cegados (v 16) a ojos abiertos (v.31), dicho de otra manera, de una conciencia ingenua a una conciencia crítica. Dicho proceso ha exigido hasta el momento el cultivo de varios aprendizajes: observar, acercarse, preguntar, escuchar, discernir, interpretar, comprender y compartir con ellos a lo largo del camino.

Así que el paso de una conciencia ingenua a una conciencia crítica no es ni automático, ni gratuito. Ambos, corresponden a estadios de la conciencia que muestran una ruptura epistemológica ante la forma en que se abordan los fenómenos. Mientras que en la conciencia ingenua, el objeto de estudio se ve desde afuera y con ello cree comprenderlo sin implicarse; la conciencia crítica, por el contrario, se acerca cada vez más de manera reflexiva, metódica, rigurosa y sospechosa a los fenómenos, tratando de rastrear, develar y conectar las causas reales en los diferentes órdenes que lo hicieron posible; es más, "la propia causalidad auténtica, está siempre sometida a su análisis; lo que es auténtico hoy puede no serlo mañana para la conciencia ingenua, lo que le parece causalidad auténtica, que en realidad no lo es, tiene ese carácter de autenticidad en forma absoluta", (Freire, 2009, p.101) es decir, la conciencia crítica es un bucle de reflexión-acción que va y vuelve permanentemente sobre su objeto de estudio, así se hace 'curiosidad epistemológica'.

Sin embargo, la formación de la conciencia crítica parte primero de la autocrítica. Es decir, el docente cuenta con la sabiduría y honestidad intelectual suficiente para darse cuenta de su ignorancia y reconocerla delante de los educandos, ya que "como profesor, no

me es posible ayudar al educando a superar su ignorancia si no supero permanentemente la mía"; así por ejemplo, "si un alumno me pregunta qué es 'tomar distancia reflexiva del objeto' le respondo que no sé, pero que puedo llegar a saber, eso no me da la autoridad de quien conoce, me da la alegría de, al asumir mi ignorancia, no haber mentido" (Freire, 2006, p.92-93).

Pero, consecuente con ello, la sabiduría de una conciencia autocrítica que ve su ignorancia moviliza todas las energías y recursos de que dispone para llegar a 'saber' en medio de una realidad dinámica e incierta. Si el reconocimiento de la ignorancia no me lleva a la búsqueda genuina, metódica y rigurosa de su superación, de nada vale la honestidad intelectual, porque ¿de qué sirve decirle una y otra vez a los educandos que no sabemos? En ese compás se mueve la autocrítica: en el reconocimiento y superación de la ignorancia inicial que siempre será continúa, pues suele ocurrir que a medida que más se lee, reflexiona, pregunta, indaga más se reconoce y descubre todo lo que se ignora.

Pero ¿qué se puede hacer desde el aula para cultivar el espíritu crítico? Algunas posibilidades son:

- Enseñar y aprender a leer fuera del horizonte técnico y procedimental que en ocasiones se le otorga a la lectura y la escritura, ya que el "auténtico acto de leer, es un proceso dialéctico que sintetiza la relación existente entre conocimiento-transformación del mundo y conocimiento-transformación de nosotros mismos" (Freire, 2009, p.17). Así, la lectura de los textos y los contextos de vida mediados por la reflexión crítica y dialéctica de ambos opera la transformación de la conciencia. Quien aprende verdaderamente a leer, aprende auténticamente a decir su palabra a transformarse a medida que va transformando.

- Seleccionar un corpus de libros que despierten la curiosidad reflexiva y epistemológica del docente y el estudiante, de tal manera, que se trabajen de diferentes formas y promuevan búsquedas posteriores. Libros y métodos que nos inviten a 'pelear' con sus ideas, teorías, tesis, afirmaciones, ejemplos, argumentos.

- Seleccionar las fuentes de información a fin de estimar su validez, riqueza y veracidad para la construcción de conocimiento.

- La concepción de lectura anteriormente mencionada exige una escritura en el mismo horizonte: una escritura reflexiva y propositiva que traspase las fronteras del texto a partir de su comprensión, puesto no puede haber escritura sin lectura y viceversa. Además, leer es otra forma de escribir y escribir es otra forma de leer, en ambos procesos se opera la transformación de la conciencia.

Por último, la autocrítica se fortalece cuando cada quien a partir de criterios consensuados tiene el coraje de revisar y reflexionar sobre los propios errores y aciertos. Los primeros para corregirlos, los segundos para potenciarlos.

7. Saber desaparecer: la formación de la autonomía

"pero Jesús desapareció de su lado" (Lucas 24, 31b)

La sentencia del filósofo se ha invertido, ya no hay espacio para aquella sentencia que afirma que cuando el alumno está preparado el maestro aparece, por el contrario y para nuestro caso, cuando el educando está preparado el maestro desaparece. Pues, fruto del acompañamiento es el crecimiento en la autonomía del educando, no es una concesión, un favor o una donación que hace el docente al educando; antes que nada es un imperativo ético en el acto pedagógico que supera los extremos del autoritarismo y el permisivismo que niegan el legítimo ejercicio de la libertad y la responsabilidad de incidir de manera significativa en la transformación del mundo.

Entonces, el maestro no sólo sabe estar, también sabe desaparecer, no por una prescripción sino por la conciencia ética que le demanda dejar que el educando se siga formando como un ser para sí. Evidentemente, este ser para sí no niega que sea un ser para los otros; al contrario lo reclama, en el sentido en que más se hace consciente de su libertad, más se da cuenta de su responsabilidad ética en la transformación social, de tal modo, que ponga sus conocimientos: saber, tener, hacer, poder al servicio de otros seres humanos que no gozan de condiciones dignas para vivir; en consecuencia, no puede haber ejercicio de la libertad sin responsabilidad ética en la transformación social.

Ahora bien, cuando el docente comunica y construye, este saber vital desaparece. Paradójicamente, se hace más presente estando ausente: "el sema se ha vuelto soma" el

significado se ha encarnado y en esa alquimia el saber ya hace parte del ser del educando. Tal parece que quien encuentra con un maestro ya no vuelve a ser el mismo.

Pero, la autonomía como hemos visto, no se delega, sería una contradicción, se construye en el mutuo diálogo y acompañamiento en el recorrido del camino. No obstante, su construcción en el aula de clase exige:

- Confianza epistemológica, que consiste en promover y fortalecer la capacidad del educando como sujeto cognoscente que puede saber, conocer, preguntar, explorar, dudar, admirar, curiosear, crear, etcétera. El docente necesita reconocer que en condiciones normales no trata con seres discapacitados; que los estudiantes son seres humanos capaces de verdad y de sentido que merecen el máximo respeto dejando de lado toda ofensa, humillación, burla o ironía.

- Confianza pedagógica, que consiste en reconocer que el docente es un sujeto capaz de innovar e investigar a partir de su práctica reflexionada. Un sujeto capaz de producir saber pedagógico y no un simple ejecutor de currículos y apuestas externas.

- La creación de escenarios, posibilidades y situaciones pedagógicas reales para ejercer la libertad. En este sentido, los contextos y situaciones cotidianas de la escuela con los conflictos, trampas, luchas de poder, envidias, competencias, violación de los reglamentos son pretextos pertinentes para discutir y comprender los alcances, límites y posibilidades de la autoridad del docente y la incidencia o efectos de las dinámicas grupales y sociales. Sin esas posibilidades la ética se convierte en sofisma, lo que acrecienta la desconfianza mutua, con lo cual hay que aumentar las normas, endurecer las sanciones y castigos e insistir en los turnos de vigilancia.

- Enseñar y aprender a pensar éticamente para saber convivir. El cultivo del máximo uso de la razón o epistemología en las diferentes áreas refuerza la responsabilidad social que tienen, tanto la enseñanza como el aprendizaje. La disciplina más que un adiestramiento corporal es el cultivo de una mente social.

Por último, hay que enfatizar con Freire (2006) que "el papel de la autoridad democrática no es señalar las lecciones de la vida para las libertades y transformar la existencia humana en un "calendario" escolar "tradicional", sino dejar claro con su testimonio que, por más que ella tenga un contenido programático que proponer, lo fundamental en el aprendizaje del contenido es la construcción de la responsabilidad de la libertad que se asume" (p.91-92).

8. Saber transformar los corazones: la construcción de la esperanza comunitaria

"32Y se dijeron uno a otro:

-¿No ardía nuestro corazón mientras nos hablaba en el camino y nos explicaba las Escrituras?

33"En aquel mismo instante se pusieron en camino y regresaron a Jerusalén, donde encontraron reunidos a los once y a todos los demás, 34que decían:

Es verdad, el Señor ha resucitado y se ha aparecido a Simón.

35Ellos, por su parte, contaban lo que les había ocurrido cuando iban de camino y cómo lo habían reconocido al partir el pan." (Lucas 24, 32-35).

Hemos llegado al final del recorrido del camino pedagógico de Emaús, aunque el camino es el mismo, los caminantes regresan siendo otros. Todo el proceso de la alquimia comunitaria comenzó por saber observar; el cambio de mirada desató los demás aprendizajes vitales para el crecimiento en humanidad: acercarse, escuchar, preguntar, dialogar, discernir, interpretar, compartir, abrir los ojos y desaparecer culminan en hacer arder el corazón para construir la esperanza comunitaria.

Como es bien sabido, el corazón en el lenguaje bíblico representa la totalidad de la persona: afectos, sentimientos, psicología, intelecto, voluntad encuentran su lugar en el corazón, que constituye el centro de las decisiones vitales y es expresión de la vida interior. Del corazón procede la justicia o la injusticia, lo bueno o lo malo (Cfr. Mc 7,21; Mt 12, 34) lo que realmente se valora (Cfr. Mt 6, 19-23) y también desde allí se manifiesta la oposición abierta y crítica a una pureza legalista que se conforma con vivir en la apariencia

y la hipocresía (Cfr. Mt 23, 13-33) pasando de largo ante el valor fundante: la persona humana y su sufrimiento (Lc 10, 31-32).

Tanto en el camino del Buen Samaritano como el Camino de Emaús el principio misericordia se traduce en esperanza comunitaria. La esperanza del herido en el camino radica en que su sufrimiento pone a funcionar el corazón del samaritano, mientras el uno sale de su egoísmo el otro sale de su sufrimiento. En el Camino de Emaús la esperanza corresponde al acompañamiento de un maestro que ayuda a pasar de ojos cegados y corazón triste a ojos abiertos y un corazón que arde, de una situación que mata la esperanza a una situación que alienta las ganas de vivir.

Por eso, cuando el maestro sabe acompañar ayuda a convertir el padecimiento en pasión y esa pasión hecha conocimiento solidario constituye el motor del cambio. Frente a aquel poder que intenta aniquilar la liberación hay que volver llenos de esperanza, que no es resignación paciente sino la proclama de un futuro que hay que ver como problema y no como determinación inexorable. De esa manera "el mundo no es. El mundo está siendo. Mi papel en el mundo como subjetividad curiosa, que interfiere en la objetividad con que dialécticamente me relacionó, no es sólo el de quien constata lo que ocurre, sino también el de quien interviene como sujeto de ocurrencias" (Freire, 2006: 75).

Sin esa convicción de que el cambio es posible, de que no somos objetos sino sujetos de la historia, de que somos capaces no sólo de adaptar sino de transformar, de que somos capaces no sólo de ciencia sino de sapiencia, de que somos capaces no sólo de enseñar sino de aprender, el cambio deja de ser tal para convertirse en resignación; un simple estado de ensoñación mágica de "que algún día este mundo cambiará" o la conciencia ingenua que levanta los ojos al cielo en espera pasiva y exclama ¡ojalá que aquellos que lo 'manejan' algún día se compadezcan y cambien!

3.7. Humanizar con la evaluación

No basta con plantear un sentido ético social al conocimiento de las ciencias naturales, humanas y sociales, ni una pedagogía del acompañamiento para humanizar el proceso educativo escolar si no se propone una concepción sobre la evaluación que vaya en

sintonía con ese horizonte. Por eso, creemos que un 'enfoque social sobre la evaluación'[62] es una alternativa pertinente.

Pensar la evaluación desde una perspectiva social es ser conscientes de que la evaluación, al igual que el conocimiento y las prácticas pedagógicas, están atravesados por representaciones y significaciones sociales sobre el papel y función que en cada momento histórico se le atribuyen a la educación y a la escuela, y sobre la forma en que estas finalidades toman cuerpo y se materializan en los discursos y prácticas escolares de los docentes y docentes directivos en cada contexto institucional.

Por eso, "La evaluación como acción humana cobra sentido en un contexto social definido: ¿La evaluación, para qué comunidad escolar, por ejemplo?; la pregunta tiene connotaciones políticas, en el mejor sentido: la política como decisión en el horizonte de una comunidad. Por esto mismo, nadie puede decirle a otro cómo evaluar; la evaluación deviene de acuerdos sociales" (p.10) Lo cual sugiere ser conscientes también de las formas en que circula el poder dentro y fuera del aula.

De acuerdo con lo anterior, la forma como se concibe e interpreta la evaluación en cada momento histórico determina y configura unos modos de relación e interacción entre docentes y estudiantes, que bien pueden tornarse autoritarias o democráticas. En las relaciones autoritarias, la evaluación aparece como un dispositivo de control y normalización del ambiente del aula, reguladas por lógicas de subordinación, mientras que las relaciones democráticas constituyen su antítesis.

Estas últimas, son la apuesta propia del enfoque social, pues según Bajtin (1993) "sólo a través de la evaluación se hacen realidad las posibilidades del lenguaje" anotando con ello que todo discurso está impregnado de valoraciones sobre algo o sobre alguien en

[62] El autor de esta tesis, participó y aportó en el desarrollo de dicho enfoque, propiciado en la Maestría en Educación de la Universidad Nacional, en el seminario de evaluación bajo la orientación del profesor Fabio Jurado Valencia en el tercer semestre del 2010. El resultado de la discusión colectiva derivó como producto académico el cuadernillo Nº 15 de *cuadernos del Seminario en educación* titulado *Sobre el sistema de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes.* Gran parte de las ideas de este apartado corresponden a los saldos pedagógicos de dicha experiencia y del proceso de observación y discusión con el cuerpo docente del Colegio La Inmaculada donde se realizó está investigación.

un contexto social determinado. Así, que ningún discurso es neutro; los silencios, miedos, temores o la participación, confianza y seguridad en el desempeño de un estudiante o un grupo están regulados por el contexto al que se vinculan y a las experiencias sociales que traen consigo.

Dicho de otro modo, ningún texto (discurso, palabra, práctica, imagen, enunciado, etcétera) es separable de su contexto, pues de él deviene su sentido. Así por ejemplo, cuando un estudiante participa o deja de participar en clase, es clave leer o valorar las condiciones que hicieron posible o no el surgimiento de su enunciación y la forma de expresarlo. Por eso para Bajtin "la evaluación es social, ella organiza el trato". A partir de este postulado es posible plantear la evaluación como objeto de negociación social en cada grupo humano. En el fondo se trata de "una defensa del acto de evaluar como rescate humanístico, en tanto reivindicación de las facultades comunicativas y de pensamiento que caracterizan a los seres humanos como productores de cultura"

Por otra parte, es impensable la evaluación desde un enfoque social que no considere la autoevaluación entre los actores educativos como parte de su constitución como sujetos socializados en relaciones de horizontalidad que se preguntan mutuamente: ¿Qué estoy enseñando? ¿Cómo estoy enseñando? ¿A quiénes estoy enseñando? ¿Desde dónde estoy enseñando? ¿Qué voy aprendiendo a medida que voy enseñando? y ¿Para qué enseño lo que enseño? y sus equivalentes en el ámbito del aprendizaje ¿Qué aprendo? ¿Cómo estoy aprendiendo? ¿Con quiénes estoy aprendiendo? ¿Para qué aprendo lo que aprendo? y su religación ¿Qué necesitamos desaprender para crecer más en humanidad? Sin el cultivo de la interrogación y auto-reflexión permanente sobre el sentido de lo que se enseña y aprende, la evaluación no tiene razón de ser, pues ésta no supera el canon del examen, la calificación o el acto rutinario de ponderar promedios, lo que termina convirtiéndose en un procedimiento mecánico y no en un proceso de reconocimiento de sí y de los otros.

En ese caso ¿Qué sentido tiene una evaluación que omite su papel en la transformación personal, grupal y social? ¿No será que el horizonte pertinente para evaluar el impacto de la evaluación es el tipo de persona y sociedad que ayuda a formar el proceso educativo? ¿De qué manera la preocupación por ocupar ciertos puestos se ve reflejada en la

disminución de corrupción, en el aprovechamiento de los recursos con un sentido social, en el aumento de fuentes de empleo con condiciones dignas? ¿Será que el horizonte de la calidad educativa no se establece por la relación entre intereses y expectativas de desarrollo personal y su consecuente desarrollo social?

Pero ¿Qué exige o implica una evaluación de este talante?

En primer lugar, reconocer que así como cada estudiante tiene su propio ritmo de aprendizaje también cada docente tiene su propio método de enseñanza. Pero, en el ejercicio de identificar las potencialidades y limitaciones que encierra cada método para el desarrollo integral se juega la autoevaluación. Así por ejemplo, el artículo 36 del Decreto 1860 apuesta por la modalidad de proyectos pedagógicos para que el educando se ejercite en la solución de problemas cotidianos, seleccionados por tener relación directa con el entorno social, cultural, científico y tecnológico en el cual se moviliza.

De tal manera, docente y estudiante pueden crear o proponer el

> *"uso de pruebas de comprensión, análisis, discusión crítica y en general, de apropiación de conceptos. El resultado de la aplicación de las pruebas debe permitir apreciar el proceso de organización del conocimiento que ha elaborado el estudiante y sus capacidades para producir formas alternativas de solución de problemas" (Artículo 48)*

Modalidad ésta, que va en contravía del espíritu de ciertas evaluaciones de corte nemotécnico, formulista o nominalista que recorta las posibilidades de ser más y que en nada contribuyen al crecimiento humano y el reconocimiento de las potencialidades. (Cfr. Parágrafo Art. 48).

En segundo lugar, propiciar la construcción de proyectos colectivos que entramen los diferentes discursos y apuestas intergeneracionales para identificar y solucionar problemas a través del diálogo entre la escuela y la comunidad local. Además,

> *"Los proyectos pedagógicos también podrán estar orientados al diseño y elaboración de un producto, al aprovechamiento de un material equipo, a la adquisición de dominio sobre una técnica o tecnología, a la solución de un caso de*

la vida académica, social, política o económica y en general al desarrollo de los intereses de los educandos que promuevan su espíritu investigativo (…)" (Art. 36).

En tercer lugar, es conveniente analizar las formas como se establecen las relaciones de poder dentro y fuera del aula entre los diversos miembros de la comunidad educativa, mucho más en la forma en que éste permea el acto evaluativo cuando tiende a confundirse la evaluación como acto humano de orden social, propio del acto comunicativo que pondera, valora y establece juicios, tanto de quien enuncia como de quien interpreta el examen como práctica periódica de poder que selecciona, clasifica y excluye, tal como lo señala Foucault:

"Las relaciones entre el saber y poder que se refieren a la práctica del examen que permite, mediante una mirada normalizadora calificar, clasificar y castigar. De allí que sea el examen un procedimiento altamente ritualizado porque supone el despliegue del ejercicio de poder, disciplinando a los sujetos volviéndolos visibles. En otras palabras, el examen, rodeado de todas las técnicas documentales, hace del individuo un caso que es por un lado objeto de conocimiento y por otro, presa para el poder". (Díaz, Barriga, 1993).

En este sentido, ser conscientes de las relaciones que se dan entre saber y poder nos permite pensar en el para qué se evalúa, de las intenciones que acompañan a unos y otros en el proceso evaluativo. Ante lo cual cabe preguntarnos ¿Será que evaluamos desde lógicas economicistas que hacen de unos perdedores y otros ganadores? o ¿evaluamos desde lógicas conductistas que hacen del otro objeto de evaluación y manipulación a través del premio y el castigo? o ¿cuándo se evalúa se generan dinámicas de estrés, competencia, rivalidad y violencia por el deseo de ocupar los primeros puestos? (Cfr. Mc 10, 35-38).

De ahí, la importancia de evaluar bajo unos criterios guiados por principios éticos y pedagógicos que superen estás lógicas y que involucre a todos los miembros de la comunidad educativa, pues acorde con la concepción planteada, unos no pueden constituirse en jueces de los demás emitiendo valoraciones taxativas y unilaterales que sustituyan el sentido deliberativo que implica constituirse como comunidad académica que

repiensa el sentido social de la educación y la escuela, tomando como pretexto la evaluación.

Por eso, y de acuerdo con lo anterior, algunos aspectos que aportan para la consolidación de un enfoque social de la evaluación son:

1. El referente o el criterio central de la evaluación es el tipo de persona y sociedad que se pretende ayudar a formar con el proceso educativo. Aquí, es necesario aclarar que no es conveniente partir de una concepción antropológica idealista sino identificar desde las prácticas concretas las potencialidades y limitaciones con las cuales cuenta el equipo docente en su formación epistemológica, pedagógica, evaluativa e investigativa. No se piensa solamente en el estudiante que se desea ayudar a formar sino que se parte del paradigma de formación y experiencias que trae el docente para potenciarse comunitariamente.

2. El enfoque de investigación acción participativa puede ayudar a plantear un Sistema Integral del Evaluación[63] que articule: a) los saberes de toda la comunidad educativa, b) el conocimiento de las ciencias naturales, humanas y sociales a partir de un horizonte común (ver apartado 3.1) c) la escuela con la sociedad desde las problemáticas más relevantes desde los contextos micro-macro y que harán parte de la propuesta curricular.

3. Es fundamental diagnosticar las tensiones y contradicciones que se establecen entre ciertas imágenes de conocimiento, las prácticas pedagógicas y la evaluación y su pertinencia con respecto al tipo de persona que se quiere ayudar a formar con el proceso educativo.

4. El docente, selecciona textos genuinos que superan la escueta formulación de lo programado en los libros o cartillas estandarizadas. Por tanto, el docente requiere encontrar su propia voz en la práctica curricular, pedagógica, evaluativa e investigativa.

[63] En el año 2011 nos encontramos como parte del proceso de investigación elaborando con la comunidad educativa del Colegio La Inmaculada una propuesta denominada *Sistema Integral de Evaluación,* asumida como una línea de investigación.

5. Las jornadas pedagógicas sirven como semilleros de formación y autoformación de docentes investigadores en oposición a ciertas dinámicas de capacitación tradicional, tal como lo muestra el siguiente cuadro:

CAPACITACIÓN TRADICIONAL	FORMACIÓN Y AUTOFORMACIÓN DE DOCENTES INVESTIGADORES
Propósito: instruir y capacitar a la comunidad docente en un tema específico, cumplir una tarea impuesta.	**Propósito**: generar alternativas de orden colectivo ante situaciones que afectan el quehacer profesional en diferentes ámbitos: pedagógico, organizativo, administrativo, relacional, evaluativo, interdisciplinar, epistemológico, didáctico.
Un asesor experto habla a, de o para.	Diálogo de saberes en relación de pares académicos con un asesor externo. Se construye **con.**
Comunidad de enseñanza: cumple con las tareas asignadas por una orden externa.	**Comunidad de aprendizaje e indagación** se socializan dificultades, avances, resistencias, problemas, que surgen en el proceso investigativo dentro o fuera del aula. Exige acompañamiento permanente de las maestras y maestros a los proyectos de investigación.
Parte de un libreto o guión preestablecido desde la mirada externa o desde los intereses de las directivas de turno.	Construcción de tópicos y líneas de reflexión e investigación a partir de un diagnóstico sobre las prácticas educativas de la comunidad docente.
Asume las características de un	Posee las características de un proyecto: abierto, complejo, metódico, colectivo,

programa: cerrado, lineal, horizontal.	ecosistema. Propone rutas de investigación.
Acción por prescripción normativa.	Acción por acuerdos grupales consensuados y compromisos de investigación.
Información que no responde muchas veces a los contextos institucionales, aunque se puede partir de un problema contextualizado.	Conocimiento contextualizado que lo hace pertinente y válido. El punto de partida son las necesidades formativas sentidas por los docentes en su práctica educativa.
Responde a situaciones coyunturales o puntuales que muchas veces no han sido debatidas por parte del equipo docente.	Responde a procesos que nacen de la lectura reflexiva y crítica de los contextos de situación.
Eje: teoría	Ejes: Praxis. Lectura y escritura reflexiva para generar teoría que nace del diálogo y tensión entre los contextos de las prácticas pedagógicas y los textos que se ponen en circulación durante las jornadas para ampliar el horizonte de comprensión del objeto de estudio o investigación.
Visión del docente: ejecutor del currículo	Visión del docente: sujeto investigador, recrea su saber y su ser por medio de la búsqueda, la creatividad, la reflexión permanente, la curiosidad epistemológica.

Con el ánimo de precisar la forma en que se asumen las jornadas pedagógicas más desde una lógica de programa que de proyecto compartimos el siguiente cuadro, aclarando que no

siempre estas dinámicas se dan en estado puro y con igual intensidad en los grupos, pues ello obedece a múltiples factores entre los que se pueden encontrar por ejemplo: el horizonte de formación del docente, los motivos y estímulos que lo lleven a estar en ese escenario, el grado de cohesión del cuerpo docente, la organización escolar, entre otros.

PROYECTO	**PROGRAMA**
La finalidad es explorar e identificar una necesidad, problema o situación que percibe el docente en su práctica educativa. La planeación, estructura y organización surge de esa lectura reflexiva y crítica que el maestr@ hace de su práctica pedagógica. Un relectura posterior lo invita a ahondar en el objeto de estudio que venía trabajando.	**La finalidad es** planear ejecutar, verificar y cumplir con un plan predeterminado, sin tener en cuenta las realidades educativas. La estructura permanece estática con algunas variaciones de forma.
Los procesos de escritura y lectura surgen como una demanda reflexiva del pensamiento y conocimiento ante una realidad que se problematiza y que reclama tomar postura como docente investigador, pues "raramente somos conscientes de la estrecha interrelación que existe entre la escritura, pensar, saber y ser. Tendemos a creer que leer y escribir son simples canales para transmitir datos, sin más trascendencia" Daniel Cassany	**La escritura y lectura** se asumen de manera procedimental, mecánica y secuencial, por la fuerza o solicitud del programa. En ese sentido la escritura y lectura se reducen a técnicas de redacción y lectura que no traspasan las fronteras del libro de texto, o que simplemente se reducen a replicar o repetir lo solicitado.
Se sustenta en los paradigmas hermenéutico y crítico social. Se preocupa por indagar, explorar, comprender, transformar las realidades humanas. La mirada del investigador cambia al igual que	**Se sustenta en el paradigma positivista, empírico analítico:** busca medir, verificar, controlar, comprobar y regular al máximo la realidad de los sujetos. El otro como objeto de experimentación e investigación. Cambia

ayuda a afectar los sujetos CON los cuales se realiza la investigación. Sujeto investigador- y docentes coinvestigadores inmersos en un contexto complejo que regula las relaciones. MIRADA CRÍTICA-REFLEXIVA.	o modifica tangencialmente el programa, con lo cual se perpetúa o conserva el orden establecido. MIRADA INGENUA
Plantea objetivos que generan inquietud y promueven la exploración. Se caracterizan por "su ausencia de certezas e indeterminación en el tiempo" Ejemplo: explorar los imaginarios y representaciones sociales que tienen sobre evaluación los docentes de básica y media del colegio Y. **Genera una pregunta problema** auténtica válida, pertinente. **Promueve innovaciones personales y sociales** por procesos de acompañamiento que identifica tensiones, contradicciones y posibilidades de transformación.	**Plantea objetivos como** actividades a realizar en un tiempo definido o de manera inmediata. Ejemplo: preparar la eucaristía con el curso X del Colegio Y. **No pregunta ni responde a una necesidad sentida,** simplemente ejecuta lo programado. **Produce "innovaciones instrumentales"** por ejemplo: reformar el contenido del manual de convivencia, en vez de indagar y proponer alternativas para transformar los modos de relación entre la comunidad educativa.
Recurre a libros y autores de primera mano como fuente para ampliar el conocimiento del objeto de estudio. Ayuda a generar desarrollos teóricos articulados con la voz de los actores en sus contextos de situación con relación a la situación objeto de estudio.	**Recurre a** guías, talleres, cartillas y textos que no problematizan ni profundizan el objeto de estudio.
Toma los escenarios educativos como textos de enseñanza-aprendizaje	**Uniforma y homogeniza los contextos de los sujetos** basado en la 'autoridad' de los

reconociendo una realidad plural y compleja en la que no se pueden dar certezas, ni recetas mágicas. Negocia sentidos.	textos. En este sentido asume al otro como objeto de…
Tipo de persona que ayuda a formar: sujetos abiertos, críticos, autónomos, flexibles mentalmente, argumentativos, propositivos, creativos.	**Tipo de persona que ayuda a formar:** mecánica, funcional, obediente, pasiva le cuesta tomar la iniciativa y crear alternativas. Cuando se abre la posibilidad de la crítica, está se queda en el plano del reclamo, la queja, la inconformidad o el juicio moral.
Tipo de comunidad: investiga, observa y escucha reflexivamente, pone en diálogo y dialéctica sus saberes, socializa sus hallazgos y producción académica, innova. Evaluación como transformación del ambiente y relaciones de los actores educativos. Saber que transforma el ser. **Praxis:** Acción reflexiva o reflexión accionada que afecta (transforma) las relaciones entre los actores educativos: modos de pensar, conocer, hacer, evaluar, etcétera. **Priman los sujetos**: sus expectativas, intereses y necesidades epistemológicas, comunicativas, culturales.	**Tipo de comunidad:** el programa marca ritmos de una escuela activista (acción sin reflexión, sin horizonte) gracias a un conocimiento fragmentado por saberes dispuestos como paquete de contenidos. Evaluación como cumplimiento del programa. Saber inerte, dogmático, abstracto, quieto. **Pragmatismo:** acción por acción sin una teoría o reflexión que fundamente, estructure y oriente la acción. Acción sin horizonte. O en su defecto verbalismo sin acción. **Priman los objetos:** manuales, textos, guías, contenidos, formatos, etcétera.

6. Indagar sobre apuestas que vengan trabajando en una evaluación centrada en procesos y no en resultados. (Cfr. Pérez Abril, y Bustamante Guillermo, 2002).

Por último, para que esta visión de la evaluación sea viable es necesario:

- Asumir a todos los miembros de la comunidad educativa como interlocutores válidos en relaciones de igualdad y respeto. Sin jerarquías.

- Hacer explícito y comprensible el enfoque de la evaluación, lo cual reclama poner en escena sus implicaciones, ventajas, posibles resistencias, posibilidades, como su coherencia con la propuesta curricular, el enfoque pedagógico y el Horizonte Institucional.

- Negociar sentidos tanto para la construcción de una escala común, la construcción de criterios de evaluación Institucional y la socialización de diferentes estrategias de evaluación.

- La constitución de equipos pedagógicos de investigación por ciclos, áreas, campos de pensamiento.

- El acompañamiento de los procesos de evaluación individual y grupal del cuerpo docente para hacer los ajustes convenientes.

- Apoyar y estimular de diferentes formas las iniciativas y proyectos del cuerpo docente y estudiantil para que su capital cultural, simbólico, social y económico crezca.

Estas son tan sólo algunas de las posibilidades que se pueden construir colectivamente en la escuela para que la evaluación asuma a todos y cada uno de los miembros de la comunidad educativa como sujetos y no como objetos, para que la evaluación deje como saldo pedagógico algunas transformaciones de tipo personal y colectivo de cara a una sociedad solidaria sin indiferencia, pues una evaluación de tipo social nos insta a pensar más allá del aula y de la escuela para ver si el conocimiento académico, las prácticas pedagógicas, el ambiente escolar y la misma evaluación con sus concepciones, prácticas y relaciones están formando personas incluyentes, justas, democráticas, solidarias sin indiferencia que buscan transformar las desigualdades y miserias de la sociedad o, por el contrario, personas encerradas en sí mismas que tan sólo buscan su propio bienestar.

3.8. Síntesis: dos modos de ser y hacer escuela

Antes de finalizar el recorrido de este capítulo socializamos un cuadro síntesis que contrasta dos concepciones, dos modos de ser y de hacer escuela: la primera apunta a una escuela tradicional, la segunda hace referencia a una escuela alternativa en construcción y reflexión permanente. Vale la pena aclarar que estas dos visiones no se dan en estado puro. Sin embargo, pueden servir de referente para pensar en cada uno de los aspectos allí señalados sobre la manera en qué potencian lo mejor de cada ser humano en el proceso educativo, a la vez que sirven de insumo para reflexionar sobre las ventajas, desventajas y dificultades en su implementación y acompañamiento conforme a las prácticas cotidianas de la escuela y la organización escolar.

"Un hombre que pueda pensar por sí mismo, apasionarse por la búsqueda del sentido o por la investigación, es un hombre mucho menos manipulable".

Estanislao Zuleta

ESCUELA TRADICIONAL	ESCUELA ALTERNATIVA
Educación como práctica de la dominación	Educación como práctica de la libertad
Visión estática de la realidad, de la vida, del conocimiento. Verdades objetivas predeterminadas. Imagen de la pre-modernidad; escuela modernizada no moderna.	Visión dinámica de las realidades, de la vida, del conocimiento. Realidad como construcción intersub-objetiva. Imagen contemporánea.
Escuela conservadora que reproduce los resultados de la ciencia y las lógicas sociales del modelo imperante. Función adaptativa de la educación.	Escuela transformadora que busca generar nuevos conocimientos para ayudar a responder a las situaciones, problemáticas y necesidades sociales. Función transformadora de la educación.
Escuela homogénea	Escuela heterogénea
La escuela camina paralela a la sociedad. Énfasis en la permanencia. Sociedad cerrada.	La escuela en tensión dialéctica constante entre permanencia y cambio según la lectura crítica de las dinámicas sociales.
Escuela que privilegia la enseñanza	Escuela que privilegia el aprendizaje comunitario
Escuela del activismo, memoriza, copia, dicta y repite. Acción de no pensarse genera conciencia alienada. Satura de actividades con el peligro de perder el horizonte de la escuela y del conocimiento académico.	Escuela de procesos. Imagina, pregunta, reflexiona, argumenta, crítica, crea y propone alternativas. Praxis en la que la teoría y la reflexión sobre la acción reorientan la acción educativa y a su vez la acción reflexionada replantea o complementa la teoría.
Currículo disciplinar centrado en contenidos. Visión fragmentada de la realidad provoca extinción de saberes, fragmenta y polariza el	Currículo como proceso flexible, interdisciplinar. Visión sistemática y compleja de las realidades implica ecología de saberes.

sentido de la vida.	
Centro del proceso educativo: El plan de estudios, "El conocimiento".	Centro del proceso educativo: La persona y sus intereses cognitivos, habilidades sociales, destrezas, afectos, emociones, etc
Necrofilia: Instrumentaliza la vida desde la lógica del poseer. Cosifica la vida, las relaciones, los sentimientos, el saber, el conocimiento. Por el deseo de controlar, de poseer mata la vida.	Biofilia: Una conciencia que se hace consciente del mundo de la vida, de la historia, de sus procesos, de sus dinámicas, no sólo deja crecer sino ayuda a crecer. Ama la vida, la hace posible.
Primacía del objeto de conocimiento sobre el sujeto. Visión estática del objeto.	Diálogo intersubjetivo sobre un objeto de conocimiento. Ambos sujetos se transforman y recrean su sentido con el estudio sobre el objeto de conocimiento.

CONOCIMIENTO ACADÉMICO

Epistemología cerrada al mundo de la vida debido a un conocimiento dogmático, abstracto, descontextualizado.	Epistemología abierta, flexible, crítica, creativa que se deja interrogar por los problemas sociales.
Conocimiento asumido como cantidad de información. Saber acumulativo. Paradigma cuantitativo.	La información discernida, reflexionada, debatida como insumo para la producción de nuevo conocimiento.
Fuentes del conocimiento: El libro de texto escolar, el saber docente, el cuaderno de apuntes o extensiones del mismo.	Fuentes del conocimiento: El mundo de la vida; la naturaleza, la cultura y la sociedad. Habermas.
Imagen pre-moderna del conocimiento. Una fotografía de la realidad. Dialéctica sujeto-objeto.	Imagen contemporánea del conocimiento. Dialógico sujeto-objeto en deconstrucción y reconstrucción permanente.
Conocimiento sin responsabilidad ético-social, construido a espaldas de las realidades sociales.	Sentido y función ético-social del conocimiento que ayuda a repensar el papel de la escuela de cara a la sociedad.

PRÁCTICA DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

Centro del proceso el contenido. Liquidación de ambos sujetos.	Centro del proceso el estudiante y el aprendizaje.
Dialéctica educador-educando. Uno sabe el otro ignora. Uno Llena el otro está vacío.	Superación dialéctica por postura dialógica. Ambos pueden enseñar y aprender mediados por el mundo de la vida.
Relaciones verticales, autoritarias, en ocasiones indiferentes, lejanas.	Relaciones horizontales: comunicación, diálogo, disenso-consenso.
Relaciones fundamentadas en la narración, en el monólogo. El sujeto educador narra/ El educando objeto- paciente oye. Intelectualismo alienante.	Relación fundamentada en la problematización del mundo como mediación y objeto de reflexión crítica/ proceso de permanente búsqueda e investigación entre ambos sujetos.
Docente trasmisor de verdades objetivas. Pedagogía distributiva.	Docente ACOMPAÑANTE, investigador, constructor de sentidos de vida más humanos a

Genera comunidad funcional. Memoriza, repite, trascribe, dicta, cumple horarios y tareas específicas. No se socializan las experiencias significativas de aula. Encierro en el saber disciplinar.	Genera comunidad académica que investiga, argumenta, produce conocimiento disciplinar y saber pedagógico. Socializa sus experiencias y resultados con el fin de reorientar su quehacer pedagógico y educativo. Ecología de saberes.
	partir de su saber pedagógico y disciplinar. Crea las condiciones y el ambiente de aula para la construcción de nuevas subjetividades.

AMBIENTE ESCOLAR

Disciplina como regulación del comportamiento.	Disciplina desde un saber académico capaz de transformar el ser hacia una conciencia ecológica, cultural y social. Habermas
Regulado por dispositivos de control como observador del alumno, y la observación vigilante.	Regulado por acuerdos comunitarios que reclaman el disenso argumentado para llegar al consenso.
Ética de la sospecha: tensión, estrés, miedo, competencia, injusticia.	Ética del cuidado. Construcción de la confianza entre los diferentes actores educativos.
Valores: obediencia, sumisión, orden, control, cumplimiento, escucha pasiva, verdad, vigilancia.	Valores: autonomía intelectual-moral, reflexión argumentada, comunicación, libertad-creatividad, acompañamiento y solidaridad.

EVALUACIÓN

El fin es confirmar lo que el docente enseña. Visión unilateral, donde el docente es el referente del saber.	Sentido pedagógico, ético y formativo de la evaluación con el fin de reorientar el proceso de enseñanza-aprendizaje.
La preocupación es sacar notas, aprobar un logro, pasar la asignatura. Énfasis en procedimientos técnicos, evaluación final, o afán por precisar la escala de valoración.	Busca reconocer los procesos de desarrollo humano del estudiante y del docente.
Enfoque memorístico como recuerdo de lo enseñado.	Enfoque social, crecimiento en la autonomía intelectual y auto-aprendizaje.
La evaluación como sinónimo de calificación. Concluye con la presentación de tareas, talleres, ejercicios o previas.	La evaluación como proceso permanente que potencia, reconoce y valora gradualmente el saber del estudiante y del docente.
Ausencia de criterios pedagógicos, del saber disciplinar y formativo de acuerdo con el Horizonte Institucional.	Guiada por criterios pedagógicos consensuados de acuerdo con procesos cognitivos de desarrollo del estudiante, pedagógicos y el saber disciplinar según el horizonte de las áreas y asignaturas.
Fuente de tensión, estrés, miedo, angustia, competencia, injusticia o deseo de figurar.	Fuente de aprendizaje para generar propuestas de mejoramiento.

Movida por lógicas de poder. Carácter punitivo, sancionador, en ocasiones descalifica o se hace por sorpresa.	Movida por intereses cognitivos, éticos y sociales.
Privilegia las previas de papel y lápiz como única forma de evaluación.	Emplea diferentes modos, tiempos, espacios técnicas y estrategias de evaluación.

TIPO DE PERSONA

Seres para el otro. Educación para el otro. Falsa generosidad, paternalismo, asistencialismo. Oprimido como asistido.	Seres para sí. Educación con y desde el otro.
Sujeto espectador del mundo, de la vida, de la historia. Prima el deber ser sobre el ser siendo. Ayuda a formar autómatas.	Sujeto protagonista de la vida, recreador del mundo, ser histórico con conciencia de inconclusión, en continuo devenir y formación. Ser más en comunión.
Inmersión de conciencias.	Emersión de conciencias críticas, reflexivas, autónomas, creativas, libres, solidarias.
Acción por acción sin tiempo para la reflexión lo que genera una conciencia alienada, ingenua, competitiva o cerrada sobre sí misma.	Pensarse en la acción para proyectarse y ayudar a transformar la sociedad con el conocimiento académico.

3.9. A manera de conclusión: vete y haz tú lo mismo

Para concluir, basta decir que la espiritualidad samaritana es un camino entre muchos caminos, pero un camino con corazón que pretende ayudar a cambiar la mirada sobre sí mismo en relación con los otros, la naturaleza y Dios en el quehacer escolar. Una mirada que no olvide la responsabilidad ético-social que tiene el conocimiento académico, pues en no pocas ocasiones

A orillas del camino
Contempla la Razón a la miseria
Y en ese contemplar de la miseria
Radica la miseria de la Razón.

Por eso, el vete y haz tú lo mismo de la parábola sigue vigente como imperativo ético que interpela a todo ser humano a realizarse humanamente y pone a la escuela en estado de

vigilancia epistemológica para ayudar a optar por una razón compasiva-solidaria que ve, se compadece y actúa a favor de los que sufren frente a una razón indolente que ve y pasa de largo. En aprender a ver, discernir y responder por uno de esos dos horizontes se juega el sentido humano en la escuela.

4. Conclusiones y Recomendaciones

4.1. Conclusiones

- Es necesario un proceso de acompañamiento y formación permanente con las maestras y maestros como pares académicos que permita comprender cómo ciertos horizontes que se le proponen a la escuela y al saber impactan negativamente en el ambiente escolar, las relaciones pedagógicas y la realización del ser humano. Sin un análisis concienzudo sobre el para qué se enseña o aprenden ciertos saberes de cara a los desafíos de la sociedad contemporánea es posible que el deseo de ser más sea menos, gracias al entramado complejo de la razón dogmática, instrumental, activista y positivista en el mundo escolar.

- Las implementaciones tecnológicas, informáticas o virtuales no pueden ser asumidas en la escuela como una innovación pedagógica, más aún cuando sirven para comunicar una imagen de conocimiento estático que en poco o nada contribuya en la formación de un sujeto crítico- social. Por el contrario, una visión estática del conocimiento dispuesto en diferentes medios lo único que garantiza es el eclipse de lo humano.

  Sin embargo, hay que tener en cuenta que contar con aulas virtuales impacta significativamente en la escuela en la medida en que modifica sustancialmente las relaciones pedagógicas, el ambiente del aula, pero de qué sirve cambiar las estructuras físicas si los esquemas o modos de pensamiento se mantienen vigentes, inmunes y permeables al cambio epistemológico ante la mirada reflexiva que cuestiona el horizonte de las prácticas educativas.

- Es necesario comprender que el paradigma en una escuela no se da en estado puro, ni es de carácter lineal. En el proceso de formación docente se entraman múltiples lógicas y significados externos e internos que afectan de manera compleja la identidad de la escuela, el quehacer docente y la cultura escolar. Sin esa comprensión y auto-comprensión es posible caer en una mirada moralista que descalifica el saber docente antes de reconocer el paradigma(s) que sustenta(n) su práctica. Por otra parte, reconocer y caracterizar el paradigma educativo no es garantía de transformación, pues la explicación no es suficiente para jalonar y agotar la comprensión y auto-comprensión humana de lo humano ¿Cómo transformar los esquemas y estructuras de pensamiento de un docente o una religiosa que lleva enseñando de la misma forma por espacio de 30 años? ¿Será el acompañamiento una alternativa viable para su transformación?

- La transformación escolar empieza con la mirada reflexiva y crítica sobre la propia práctica pedagógica. Mientras el docente no descubra ni sienta la necesidad del cambio como una demanda genuina de su pensamiento, una responsabilidad ética de su ser y quehacer educativo, una necesidad de conocimiento para ampliar su horizonte profesional o una posibilidad viable y pertinente es posible que se ampare y recurra a discursos, fuentes, textos y prácticas que confirmen y afiancen su paradigma. Así que no se cambia por decreto, ni por una imposición externa, ni por prescripción, el cambio auténtico comienza de dentro hacia fuera.

- En esta sociedad amante de la velocidad y el cambio la escuela corre el peligro de dejarse arrastrar, sin reflexionar y preguntarse sobre el horizonte del cambio; sus impactos, ventajas, desventajas y consecuencias en la formación de subjetividades y sus posibilidades para pensar en otro tipo de sociedad. Es posible, que el fervor por las actividades, los procedimientos y los resultados lleguen a eclipsar la posibilidad de acompañar procesos que aunque son un poco más lentos pueden ayudar a transformar la mirada sobre sí mismo y sobre la práctica educativa.

- Durante el proceso de acompañamiento en las jornadas pedagógicas, algunas visitas esporádicas, los conversatorios y el diagnóstico exploratorio, se observaron tres

tendencias: docentes que se conservan en su postura tradicional, docentes que están en transición de cambio, jalonado por una práctica pedagógica más reflexiva y docentes que comienzan a incursionar con proyectos de aula de investigación que responde a un problema percibido en su práctica pedagógica.

- La pastoral de un colegio con identidad cristiana es una pastoral del conocimiento no una pastoral religiosa. Es claro, que el primer deber ético de una escuela es ser y hacer escuela, pero tal identidad se pierde cuando la escuela deja de ser escuela y asume o extrapola las lógicas de la parroquia. Tal postura, implica pues una relectura histórica y crítica de las fuentes de nuestra experiencia religiosa cristiana para extraer algunas reservas de sabiduría empezando por la visión de Dios como compasión-misericordia que se hace solidaridad con las víctimas.

- La misericordia que se traduce en solidaridad como respuesta de humanización en favor de las víctimas no es potestad de un credo, una confesión religiosa, una secta. Sencillamente es el legado de un ser humano, Jesús de Nazaret quien en medio de una cosmovisión religiosa comprendió la experiencia de Dios como compasión-misericordia la cual lo llevo a jugarse la vida por aquel que encontraba en su camino, especialmente las víctimas del sufrimiento. ¿Será que la INDIFERENCIA ante el sufrimiento humano de las víctimas no nos está DESHUMANIZANDO?

- La ciencia no puede ser un saber inmisericorde que pasa de largo, sin detenerse, ni preocuparse ante el sufrimiento humano como el sacerdote y el levita de la parábola del Buen Samaritano. Una ciencia así es una ciencia cínica, inhumana, estéril, anti-ética, pues da un rodeo ante el sufrimiento ajeno causado por la situación inhumana e injusta de la pobreza.

  La razón compasiva-solidaria es aquella que se hace cargo del sufrimiento de las víctimas, toma partido por los derechos de los seres humanos y de los pueblos empobrecidos que son los que sufren.

  Por tanto, no hay razón para concebir separadamente misericordia y conocimiento como si se tratará de dos dimensiones paralelas y ajenas.

4.2. Recomendaciones

- Es necesario que la escuela del activismo se detenga, se organice, priorice y habilite algunas líneas de investigación conforme a las necesidades formativas del equipo docente para que en colectivos de áreas se lea, reflexione, pregunte, investigue y propongan alternativas colectivas o líneas de acción a problemas concretos que surgen en las prácticas educativas, que confronten la teoría con la propia práctica pedagógica y otras prácticas, busquen convergencias y divergencias de cara al tipo de persona que están ayudando a formar y en el tipo de docentes que están siendo a través de ese saber y práctica pedagógica. Ahora bien, no es suficiente abrir los espacios si estos se llenan con actividades y discusiones que no traspasan la mirada dogmática, positivista, formal, legal o instrumental.

- La escuela no puede evadir el compromiso ético en la transformación personal y social apelando a lugares comunes que afirman en el discurso que el centro del proceso educativo es la persona o que el propósito de la escuela es la formación integral si las prácticas van en contravía. Por lo tanto, se requiere continuar profundizando y reforzando con las maestras y maestros los proyectos de investigación que conjugan teoría-práctica, reflexión-acción, lectura-escritura, de tal manera que no sólo se problematice la formación integral sino que sea viable empezando por el diálogo de saberes entre maestras y maestras y el reconocimiento de la riqueza y experiencia con la cual cada uno llega a la escuela. Aquí vale la pena señalar que se parte por reconocer y auto-reconocer lo que cada uno es, lo que sabe y lo que no sabe a fin de potenciarse con un proceso metódico de formación y auto-formación en investigación.

- Es importante problematizar la escuela: el aula, los descansos, las reuniones, las diferentes actividades son un laboratorio de investigación permanente que ayuda a generar saber epistemológico y pedagógico. Se trata de tomar los contextos como textos de enseñanza-aprendizaje, y de construir confianza entre todos los miembros

de la comunidad educativa de que otra escuela es posible, comenzando por afectar la visión sobre uno mismo.

- El equipo docente necesita empoderarse de las jornadas pedagógicas, hacerlas suyas, organizando un cronograma –al menos provisional- que responda a sus necesidades formativas, desde ahí, se pueden idear rutas de investigación que faciliten la socialización, discusión y retroalimentación procesual de los proyectos de investigación.

- Es importante al momento de hacer un diagnóstico orientar la mirada mediante lecturas básicas que ayuden a ampliar el horizonte de comprensión del objeto de estudio, de tal manera, que en las discusiones y reflexiones posteriores a su aplicación se traspase la orilla de la mirada ingenua o moralista y se construya la mirada epistemológica que facilite la construcción de alternativas.

- La rotación permanente de docentes -por diferentes motivos- dificulta el proceso de acompañamiento e impide mayor cohesión como comunidad académica. Esto genera malestar en las niñas, desanima a los docentes vinculados al proceso y hace perder credibilidad ante los padres de familia. Por tanto, se recomienda un acompañamiento más cercano y metódico que salve la distancia entre el asesor externo y el grupo docente, de tal manera, que se reconozca el saber que el docente trae y a partir de ahí se potencie su capacidad investigativa.

Anexo 1. Una radiografía de nuestro colegio

"La realidad forcejea por decir su palabra"

Karl Rahner

Sección Bachillerato

Fecha: 15 de Septiembre de 2010 Curso: _____ Grado: _____ Nº estudiantes _____

Docente Acompañante: _____

Queridas estudiantes creemos que los cambios verdaderos en una escuela comienzan a darse cuando abrimos espacios de escucha y diálogo. Por eso, las invitamos a que conjuntamente participemos de forma activa y reflexiva en este conversatorio. Sus aportes, preguntas, comentarios y sugerencias nos pueden poner en camino para mejorar nuestra práctica educativa.

SABER ESCUCHAR-VER

Cinco son los aspectos que queremos explorar y reflexionar en este momento: El sentido del conocimiento que se propone en las diferentes áreas y asignaturas, las prácticas de enseñanza-aprendizaje de nuestras clases, el ambiente de aula, el ambiente escolar en general del CLI y el proceso de evaluación escolar

Respondamos como grupo a cada uno de los ítems propuestos en cada aspecto haciendo una mirada general de la Institución y posteriormente hagamos nuestro comentario al respecto

1. El tipo de relaciones que se dan entre las estudiantes y las/los docentes son:

    a) Democráticas b) Autoritarias

Comentario: _____
_____
_____
_____

2. La participación en clase es:

    a) Democrática b) El/la docente tiene preferencia

Comentario: _____
_____
_____
_____

3. Las relaciones con el docente son:

   a) Lejanas/indiferentes b) Cercanas/Confianza

Comentario: _____
_____
_____
_____

4. Las tareas, talleres, cuestionarios y demás actividades propuestas en clase

   a) Estimulan la capacidad reflexiva y creativa b) Estimulan la memoria

   a) Despiertan el deseo de aprender b) Quitan el deseo de aprender

Comentario: _____
_____
_____
_____

5. Las actividades propuestas en clase:

   a) Fortalecen el trabajo cooperativo y solidario

   b) Fortalecen el individualismo y la competencia

Comentario: _____
_____
_____
_____

6. El ambiente de las clases al momento de evaluar es de:

   a) Tensión, estrés, miedo. b) Tranquilidad, armonía y justicia

Comentario: _____
_____

_____
_____

De acuerdo con el uso y aplicación que se le da al observador en el colegio pensamos que

a) es un medio que favorece la convivencia.

b) es un instrumento injusto porque sólo tiene en cuenta las faltas del estudiante.

c) Es un instrumento que independientemente de su aplicación no ayuda a crecer en la convivencia.

Comentario: _____
_____
_____
_____

7. La forma como se orienta la disciplina en el Colegio:

   a) Se centra en el control, la vigilancia y el cumplimiento

   b) Se centra en la escucha, el diálogo y el consenso grupal

Comentario: _____
_____
_____
_____

8. Pienso que la autoevaluación guiada por criterios grupales es:

   a) Necesaria, porque ayuda a formar a las personas en la autonomía intelectual.

   b) Innecesaria, porque la/el docente es quien siempre debe evaluar.

Comentario: _____
_____
_____
_____

Teniendo en cuenta todo lo anterior, completen con frases las siguientes expresiones:

a) Si yo tuviera la oportunidad de ser maestra del Colegio La Inmaculada……

_____
_____
_____

b) La percepción que tengo de la nueva rectora del Colegio es……

DISCERNIMIENTO – INTERPRETACIÓN - REFLEXIÓN DE LA MAESTRA/O

Anexo 2. Carta a las maestras y maestros

Bogotá, 14 de Septiembre de 2010

Queridas maestras y maestros:

En esta ocasión, única para el Colegio la Inmaculada en la cual vamos a realizar un proceso de acercamiento- diagnóstico como comunidad docente con todas nuestras estudiantes, quiero proponerles algunas reflexiones a la luz del CAMINO DE HUMANIZACIÓN desde Emaús.

Partamos de un principio básico: Una cosa es hablar de las niñas y otra es dialogar con las niñas. Humanizar es acción y efecto de hacerme humano, y sólo me hago humano en relación con los otros. Pese a esta evidencia, así como puedo contagiar de humanidad a los demás, también puedo dejar a mi paso huellas de inhumanidad: mis expresiones, miradas, gestos, respuestas reactivas no mediadas por la reflexión, la falta de escucha, de diálogo, el chisme, etcétera pueden convertirse en códigos de comunicación que reflejan la "dureza de mi corazón", mi falta de misericordia en medio de los demás.

Un segundo principio, es que los demás no pueden ser tratados como objetos, sino como sujetos que tienen una visión, concepción, y sentido de vida diferente al mío. La imagen de alguien que pretende conquistar al otro, de imponerle su mirada, esquemas; es de por sí, la imagen de alguien que quiere poseerlo, no educarlo. Quizás lo que se busca inconscientemente es utilizar al otro como medio para alcanzar mis fines.

Por tal razón, Emaús no puede convertirse en un procedimiento mecánico, automático y lineal como muchas de las actividades que acontecen normalmente en la escuela. Aquí hay que diferenciar de un estado de activismo donde el afán, la prisa, los resultados, pueden echar a perder el auténtico encuentro con el otro. Destinar un tiempo y espacio prudente, tranquilo para encontrarme con mis estudiantes, para tomarle el pulso a lo que estamos siendo y haciendo no es perder el tiempo, es quizás recobrar el tiempo que hace rato perdimos al perder contacto real con ellas: La apatía, indiferencia, pereza, silencio rebelde, desatención, quizás sean las señales justas de ese reclamo.

Un tercer principio es que la escuela no se transforma verdaderamente cuando las cosas se hacen a espaldas de los demás. Como bien decía Piaget "sólo se transforma aquello que se conoce y sólo se conoce aquello que se ama". De ahí, que el cambio auténtico deviene del acercamiento permanente, del encuentro con el otro, del consenso, de la aceptación argumentada del disenso, de la escucha permanente, de la pregunta reflexiva, de la propuesta creativa y pertinente que proviene de una voz ajena al eco personal y egocéntrico. ***Construir un PEI a espaldas de lo que piensan, perciben, o sienten las niñas con relación a la labor pedagógica y educativa que realizamos no es construir una escuela democrática, participativa y solidaria. Por el contrario, es allanar el camino hacia la Indiferencia.***

Por lo tanto, queremos mediante este proceso, dar el salto de una escuela activista, a veces inconsciente a una escuela CONSCIENTE DE SÍ Y DE LOS OTROS, **pues Emaús es conciencia de sí a través de la voz del otro.** Las estudiantes con sus comentarios, preguntas, impresiones, propuestas nos pueden ayudar a recobrar el rostro y el sabor humano de la escuela, del docente y de la vocación.

Sin embargo, hay que tener en cuenta que nadie puede optar por otro sin haber optado por sí mismo y por lo que está haciendo. Sin un contacto real y consciente de lo que es cada uno en su vocación docente, como portador y constructor de un sentido de vida más humano, a través de la reflexión permanente de su práctica pedagógica, no tiene sentido ninguna asesoría, capacitación o acompañamiento.

Quiero concluir este mensaje con la cita de Mateo: "*Ustedes son la sal de la tierra; pero si la sal pierde su sabor, ¿con qué se salará? Ya no sirve para nada, sino para tirarla fuera y que la pisen los hombres" (Mt 5, 13).*

Pensando en nuestra vocación docente: Nosotros somos la sal del mundo, pero si hemos perdido nuestro sabor ¿Quién nos salará? Vistas así las cosas, una vida insípida tan sólo comunica sin sentido, sin sabor. ¿Será que estamos perdiendo nuestro sabor?

Anexo 3. Muestra de la agenda para una jornada pedagógica

AGENDA 7

Fecha: Agosto 21 de 2010

"LA ESCUELA ENCIERRA UN TESORO"

Apreciadas maestras y maestros del Colegio La Inmaculada este proceso de autoformación docente requiere aparte de una lectura reflexiva y crítica de las lecturas propuestas -kit de fundamentos[64]- la disposición permanente para aprender del saber y la experiencia de otros, de ahí el título de esta jornada.

El saber no circula sólo en los textos, ni viene empacado al vacío, tampoco es prefabricado sino que también surge en los contextos de nuestras prácticas pedagógicas, que se pueden tomar como pretexto de aprendizaje en la medida en que estás sean compartidas. Quizás, inconscientemente nos estamos deshumanizando colectivamente al no destinar tiempos, espacios y actitudes suficientes para reconocer y reconocernos en el otro a través de su práctica docente.

[64] Enunció los textos que se facilitaron en fotocopia: a) "*Posibilidades de la experiencia reflexionada en las prácticas educativas", b)"Los Modelos Pedagógicos"* En: Tratado de pedagogía conceptual 1. C) Carta del Señor Cardenal Pedro Rubiano Saénz, Vía email: d) *"Aprender a desaprender" e) Entrevista a Carlos Vasco.* En: Revista Internacional Magisterio Nº 37. f*) Tres narrativas* Tomadas del artículo "*La inscripción 046, la negación de la subjetividad en la escuela"* En: Revista Nodos y nudos nº 24 de UPN, y g) Un escrito personal en Word sobre el poder de la reflexión para transformar las prácticas educativas.

Para que esto sea posible se requiere que en el trasegar de cada jornada pedagógica se vaya cultivando la escucha abierta, reflexiva, discernida y crítica de nuestras propias prácticas como de las de nuestras compañeras y compañeros. Como bien señala Morin (2001):

> *"Es muy diciente el hecho de que la educación, que es la que tiende a comunicar los conocimientos, permanezca ciega ante lo que es el conocimiento humano, sus disposiciones, sus imperfecciones, sus dificultades, sus tendencias tanto al error como a la ilusión (…) (p. 16).*

Entonces, que sea esta la ocasión y el momento para compartir la escuela que cada uno construye en su salón de clase con sus dificultades, anhelos, esperanzas, miedos, problemas, etc. La escuela ideal tan sólo habita en la mente de aquel que la sueña pero no de aquel que la vive día a día en la cotidianidad. Que también sea esta la oportunidad como comunidad académica de avanzar juntos hacia la construcción de un horizonte que en pequeños pero significativos sorbos se nutre de humanización. No se trata pues, de disfrazar o arreglar un escrito, víctimas de nuestros miedos a reconocer nuestra condición humana donde nos sabemos libres más no omnipotentes.

Vamos intuyendo entonces, que en un proceso de humanización la escuela contemporánea más que enseñar busca aprender. Pero por encima de esta intención, late una intención más profunda: APRENDER A DESAPRENDER, un Giro Copérnico nada mágico donde es difícil y a la vez complejo el proceso de deshabitar la escuela que nos habita.

Entonces, quedamos cordialmente invitados a seguir construyendo nuestra hipótesis de trabajo[65]: EL CAMINO DE EMÁUS ES UNA PROPUESTA METODOLÓGICA QUE AL PONER EN DIÁLOGO LOS ACTORES EDUCATIVOS, SUS SABERES Y EL

[65] Tradicionalmente desde una investigación positivista de corte empírico- analítica propia de las ciencias naturales las hipótesis se establecen para ser comprobadas. En esta investigación de carácter social que trabaja con realidades sociales la hipótesis se va construyendo. De la actitud, disposición, convicción, y participación activa de la "comunidad educativa" del Colegio La Inmaculada depende que ella se vaya llevando a cabo. No hay que olvidar que estamos en una metodología de Investigación Acción Participativa donde el problema o problemas que surgen en las prácticas educativas no son individuales sino COMUNITARIOS.

CONTEXTO DE SUS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS PUEDE AYUDAR A HUMANIZAR EL PROCESO EDUCATIVO ESCOLAR.

Para tal fin, partimos de cuatro premisas básicas:

1) Todos los docentes son asumidos como interlocutores válidos.

2) Los contextos de las prácticas pedagógicas personales y grupales son asumidos de manera reflexiva y crítica como textos de enseñanza-aprendizaje.

3) Sólo a partir de la comunicación auténtica y el reconocimiento entre los actores[66], sus saberes y el contexto de sus prácticas se puede generar COMUNIDAD EDUCATIVA ACADÉMICA.

4) En las jornadas pedagógicas venimos a socializar "productos académicos" fruto de un proceso de reflexión permanente sobre nuestra práctica pedagógica[67]. No partimos de la escuela ideal sino de aquella que va surgiendo en el día a día.

En esta ocasión y de acuerdo con lo pactado en la sesión de la VI Jornada pedagógica la dinámica va a ser la siguiente:

1) Cada maestra o maestro ha dispuesto previamente su AUTODIAGNÓSTICO en el AVA (fecha 20 de Agosto). Por favor los que no lo puedan colgar enviarlo al email javierpena2004@hotmail.com

2) Previamente se ha dispuesto en el salón una urna o baúl "LA ESCUELA ENCIERRA UN TESORO" con los nombres de todos los docentes que integran la Comunidad del Colegio La Inmaculada.

[66] Docentes para el caso de las Jornadas Pedagógicas.

[67] Cabe anotar que en investigación no hablamos de productos terminados sino de indagaciones, exploraciones, aproximaciones que hacemos sobre unas realidades. A medida que avanzamos en las lecturas tanto de los textos, como de los contextos de la situación de nuestras prácticas educativas el horizonte de comprensión del fenómeno aumenta o se va aclarando. No se trata de socializar una actividad coyuntural o momentánea a la cual no se le han dedicado espacios, tiempos, y lectura reflexiva.

3) De manera aleatoria se extrae un papel y el maestro que sale elegido SOCIALIZA su experiencia. NOTA: Todos las maestras y maestros sin excepción llevan la experiencia escrita de manera formal en computador, letra Arial 12, portada y paginada. Esto con el fin de facilitar posteriormente el proceso de retroalimentación del proceso AUTODIAGNÓSTICO por parte del asesor acompañante.

4) El tiempo estimado para la socialización de cada auto-diagnóstico[68] es de 12 minutos por docente.

5) A medida que cada docente lee y comenta su escrito los demás docentes vamos haciendo el siguiente ejercicio ESCRITO[69]:

PROCESO DE ESCUCHA Y DISCERNIMIENTO REFLEXIVO

a) Puntos de identificación o encuentro entre la experiencia socializada con mi práctica pedagógica.

b) Puntos de divergencia con relación a mi práctica pedagógica.

c) ¿Qué señales percibe en la experiencia socializada pueden humanizar la práctica pedagógica?

d) ¿Qué señales percibe en la experiencia socializada pueden ayudar a deshumanizar la práctica pedagógica?

[68] En la agenda de la VI Jornada pedagógica del 31 de Julio se proponían en la última página 7 EJES TEMÁTICOS a manera de pregunta sobre los cuales versaba el contenido del auto-diagnóstico y otros aspectos que el docente considerará relevantes. Quizás estas preguntas les ayuden a estructural mejor el escrito a partir de subtítulos.

[69] Esto debido a la observación oportuna que hizo el profesor Edwin en la sesión anterior sobre el propósito de la socialización de los auto-diagnósticos que superen en gran medida la mirada moralista de "bueno o malo" para entrar a reflexionar sobre el SENTIDO FORMATIVO Y HUMANIZADOR de dicha práctica.

Bibliografía

AAVV. (1994). *Biblia de América.* Madrid-España: Editorial Verbo Divino.

Alemany, C. (1997) *Serendipity:* r*elatos para el crecimiento personal.*3ª edición. Bilbao, España: Editorial Desclée De Brouwer.

Arango, O. (2007). *Intellectus Amoris: Una teología confrontada y descentrada por la misericordia.* Bogotá-Colombia: Pontificia Universidad Javeriana.

Baena, G. (2002). *El plantel educativo, creador de valores a través de la ciencia.* Ponencia presentada en el primer Congreso de Pastoral Educativa Académica.

Bajtin, M. & Medveded, P. "*La evaluación social, su papel, el enunciado concreto y la construcción poética"*. Revista Criterios. Número especial. La Habana. 1993 (trad. Desiderio Navarro).

Barrera, M. (2008). *"Investigación, paradigmas, paradogmas y sintagmas".* En: Revista Internacional Magisterio. Nº 31, pp. 28-31.

Brígido, A. (2000). *Sociología de la educación.* Argentina: Editorial Brujas.

Bauman, Z. (2008). *Modernidad líquida.* 9ª reimpresión. Buenos Aires Argentina: Fondo de cultura económica.

Berman, M. (1981). *Todo lo sólido se desvanece en el aire. La experiencia de la modernidad.* 5ª Edición. New York: Siglo XXI.

Boof, L. (1995). *Los sacramentos de la vida y la vida de los sacramentos.* 12ª edición. Santa fe de Bogotá, Colombia: Indo American Press Service.

Brunet y Morell. (1998). "Cualificación y trabajo. Capítulo 1" En: *Clases, Educación y trabajo.* Valladolid: Trotta. pp. 161-332.

Buscaglía, L. (1995). *Vivir, amar y aprender.* México. D.F.: Editorial Diana.

Bustamante, Z y Jurado, V. (1997) *Entre la lectura y la escritura. Hacia la producción interactiva de los sentidos.* Bogotá, Colombia. Editorial Mesa Redonda Magisterio.

Cajiao, F. (1999). *La violencia en la escuela.* En: Vida de maestro. Bogotá: Idep.

Castaneda, C. (1999). *Las enseñanzas de don Juan.* México: Fondo de cultura económica.

Castillo, J. (2007). *Espiritualidad para insatisfechos.* Madrid: Trotta.

De Lagarreta, R (2007). *El reino de Dios en parábolas.* España: Editorial Verbo Divino.

De Mello, A. (1982). *El canto del pájaro.* España: Ediciones Sal Terrae.

De Mello, A. (1990). *La oración de la Rana 2.* 4ª ed., España: Ediciones Sal Terrae.

De Zubiría, S, J. (1994). *Los Modelos Pedagógicos. Tratado de pedagogía conceptual 4.* Santafé de Bogotá: Fundación Alberto Merani.

De Zubriría, S, M. (2005). *Enfoques pedagógicos y didácticas contemporáneas.* Colombia: Fundación Internacional de Pedagogía Conceptual. FIPC.

Delors, J. (1998). *La educación encierra un tesoro.* Informe a la UNESCO, de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. Madrid, España: Editorial Santillana.

Díaz, C. (1997). *Creer en Dios.* Santafé de Bogotá, Colombia: Fundación cultural javeriana de artes gráficas.

Díaz, M. Berstein, B. (1990). *La construcción social del discurso pedagógico.* Bogotá: El Griot.

Duch, L. (2007). *Un extraño en casa.* Barcelona, España: Editorial Herder.

Fals, B. (1985). *Por la praxis, el problema de cómo investigar la realidad para transformarla.* Bogotá: Editorial Tercer Mundo.

Foucault, M. (1993) *El examen.* En: Díaz Barriga, "El examen: textos para su historia y debate, UNAM, México.

Freire, P. (1968). *Pedagogía del oprimido.* México: Ediciones Siglo XXI.

Freire, P. (2006). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa.* México: Siglo XXI.

Freire, P. (2009). *La educación como práctica de la libertad.* México: Siglo XXI..

Fromm, E. (1998). *¿Tener o ser?* 5ª reimpresión, Santafé de Bogotá, D.C: Fondo de Cultura Económica.

Gaarder, J. (1995). *El mundo de Sofía,* Santafé de Bogotá: Ediciones Siruela/ Norma, S.A.,

Gadamer, H. (1994). *Verdad y método.* Salamanca: Editorial Sígueme.

Gesché, A. (2009). *Dios para pensar el cosmos.* Tomo IV. Salamanca, España: Ediciones sígueme.

Gimeno, S. (1997). *La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia.*9ª edición, Madrid- España: Editorial Morata.

Grundy, S. (1998). *Producto o praxis del curriculum.* (3 ed.). Madrid: Morata.

Habermas, J. (1982). *Conocimiento e interés.* Madrid: Editorial Taurus.

Habermas, J. (1988). *Teoría de la acción comunicativa.* Tomo I. Taurus: Ediciones Madrid

Hoyos, V. (1986). *Los intereses de la vida cotidiana y las ciencias.* Bogotá, Colombia: Universidad Nacional.

Jurado, V. (1998). *Investigación, escritura y educación.* Santafé de Bogotá, D.C., Colombia: Plaza & Janés.

Jurado, F et al. (2010). *Sobre el sistema de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes.* En: Colección Cuadernos del Seminario en educación. Nº 15.

Keating, T. (1997). *El Reino de Dios es como. Reflexiones sobre las parábolas y los dichos de Jesús.* 2ª Edición. Bilbao. Descleé de Brouwer.

Krishnamurti, J. (1998). *El arte de vivir,* 3ª edición, Barcelona, España: Editorial Kairós.

Leite. L, et al. (1999). "Consideraciones sobre el término 'paradigma'". En: *Teología y nuevos paradigmas.* Sao Paulo, Brasil., Ediciones Mensajero.

Lander, E. (2004). ¿Conocimiento para qué? ¿Conocimiento para quién?: reflexiones sobre la universidad y la geopolítica de los saberes hegemónicos www.decoloniality.net/?9=node/63

Marcel, G, (1971). *Filosofía para un tiempo de crisis.* Guadarrama, Madrid.

Mardones, J. (1998). *Filosofía de las ciencias humanas y sociales. Materiales para una fundamentación científica.* Antrophos.

Mardones, J. (2003 Abril-Junio). "Educación, Persona y Calidad". En: revista Cultura, Nº 206, pp.11-16. Bogotá, D.C., Colombia.

Mardones, J. (2005). *La transformación de la religión.* Madrid, España: Ediciones PPC.

Maturana, H. (2002). *La objetividad un argumento para obligar.* España: Dolmen Ediciones.

Mélich, J (1997). *Del extraño al cómplice. La educación en la vida cotidiana.* Bacelona: Editorial Anthropos.

MEN. (1994). *Ley General de la Educación*. Santafé de Bogotá.

MEN. (1998). *Lengua Castellana: lineamientos curriculares. Áreas obligatorias y fundamentales.* Santafé de Bogotá: Editorial Magisterio.

Morin, E. (2001). *Los sietes saberes necesarios para la educación del futuro.* Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Osho. (2004). *Conciencia. La clave para vivir en equilibrio.* Barcelona, España: Editorial Grijalbo.

Ospina, W. (1998). *La Escuela de la Noche.* Bogotá, Colombia: Editorial Norma.

Pagola, J. (2009). *Jesús una aproximación histórica.* España: Ediciones PPC.

Parra, A. (1994). "Interacción del saber científico en perspectiva teológica. En: Revista Teheologica Xaveriana. Nº 112. Octubre-Diciembre.

Parra, A. (2005). *Eticidad del conocimiento.* Ponencia presentada en el diplomado de Pastoral Educativa Académica.

Parra, A. (2005). *Sociología del conocimiento.* Ponencia presentada en el diplomado de Pastoral Educativa Académica.

Parra, A. (2008). *Educar, frente a las ideologías de Educar.* Ponencia presentada en el III Congreso de Pastoral Educativa Académica.

Parra, A. (2010). *Pastoral Educativa Samaritana.* Ponencia presentada en el IV Congreso de Pastoral Educativa Académica.

Parra, R. (2006). *Tres talleres: hacia una pedagogía de la investigación etnográfica en la escuela.* Bogotá, Colombia: Edición del Convenio Andrés Bello.

Peressón, M. (2006). *La pedagogía de Jesús. Maestro carismático popular.* (2ª edición). Bogotá, Colombia: Editorial Kimpres.

Peressón, M. (2006). *Fundamentos metodológicos en la pedagogía de Jesús.* Ponencia presentada en el Segundo Congreso de Pastoral Educativa Académica y Educación Religiosa Escolar.

Peressón, M. (2011). *Educar para la solidaridad y el compartir. Proyecto Educativo Samaritano.* Ponencia presentada en el XVII Congreso mundial de la OIEC. "La escuela,

lugar de esperanza para educar en los Derechos Humanos" Zaragosa, España. Del 08 al 21 de Octubre.

Pérez, A, & Bustamente, G. (2002). *Evaluación escolar. ¿Resultados o procesos? Investigación, reflexión y análisis crítico.* Bogotá, Colombia: Magisterio.

PNUD. (1998). *Educación. La Agenda del Siglo XXI.* Santafé de Bogotá, Colombia: PNUD en coedición con TM Editores.

Porlán, R & Martín, J. (1997) *El diario del profesor. Un recurso para la investigación en el aula.* Sevilla, España: Diada Editores.

Pronzato, A. (2000). *Tras las huellas del buen samaritano. Peregrinación al santuario del hombre.* España: Sal Terrae.

Remolina, G. (2010). *La formación integral.* Ponencia presentada en el IV Congreso Pastoral Educativa Académica. Septiembre.

Remolina, Gerardo. (2009). "Aportes de las ciencias, las artes y las humanidades para una educación con calidad y pertinencia para todos". *Ponencia presentada en el Congreso Internacional "Desarrollo humano, evaluación y educación con calidad y pertinencia para todos"* Bogotá. Universidad Nacional.

Restrepo, G, et al. (2003). "Competencias y pedagogías en la enseñanza de las ciencias sociales. En: *Trazas y miradas. Evaluación y competencias.* Bogotá, Colombia: Universidad Nacional.

Ricoeur, P. (2011). *Teoría de la interpretación. Discurso y excedente de sentido.* México: Siglo XXI.

Riso, W. (2007). *El poder del pensamiento flexible.* Bogotá, Colombia: Editorial Norma.

Sáenz, J. (2010). *Pedagogía, saber y ciencias.* Bogotá-Colombia: Editorial Universidad Nacional de Colombia.

Salazar, F. (2010). *Los cinco problemas de la E.R.E.* Documento disponible en *www.eltiempo.com/blogs/.../Los-5-problemas-de-la-educacin.php* - 6 Ene 2007.

Savater, F. (1991). *Ética para Amador.* 10ª Edición. Barcelona- España: Editorial Ariel. S.A.

Savater, F. (1997). *El valor de educar.* Barcelona- España: Editorial Ariel. S.A.

SED. (2007). *Colegios públicos de excelencia para Bogotá. Orientaciones curriculares para el campo del pensamiento matemático.* Serie cuadernos de currículo. Bogotá, Alcaldía Mayor de Bogotá, Secretaria de Educación.

Segura, D. (1999). *La construcción de la confianza en la escuela.* Nº 4. Colección polémica educativa. Bogotá: Escuela Pedagógica Experimental.

Segura, D. y Molina, A. (1995). *Vivencias de conocimiento y cambio cultural.* (2ª ed.) Santafé de Bogotá, Colombia: Escuela Pedagógica Experimental.

Segura, D. (2000). *Constructivismo. ¿Construir qué?*5. Colección polémica educativa. Bogotá-Colombia. Edición Escuela Pedagógica Experimental.

Segura, D. (2007). "Un nuevo modelo pedagógico comienza a orientar las relaciones escolares y en particular la formación de niños y jóvenes". En: *Revista Internacional Magisterio, 27*,18-21.

Sobrino, J. (1992). *El principio misericordia.* Santander. Sal Terrae.

Torralba, F. (1997). *Pedagogía del Sentido.* Madrid: Ediciones PPC.

Touraine, A. (2006) *¿podremos vivir juntos?* (3ª reimpresión). México: Fondo de Cultura Económica.

Vallés, C. (2006). *Saber escoger. El arte del discernimiento.* Santander, España: Sal Terrae.

Vasco, C. (1999). *El saber tiene sentido: una propuesta de integración curricular.* Ediciones del Cinep, Bogotá.

Zuleta, E. (2001a). *Educación y democracia.* Medellín: Hombre Nuevo Editores.

Zuleta, E. (2001b). *Arte y Filosofía.* Medellín: Hombre Nuevo Editores.

Zuleta, E. (2007). *Elogio de la dificultad.* Medellín: Hombre Nuevo Editores.