

HUMANIZANDO LA EDUCACIÓN DEL MERCANTILISMO VIGENTE

ENSAYO DE EDUCACIÓN TRANSFORMADORA



Luis Humberto Bejar

compAs
Grupo de capacitación e investigación pedagógica

HUMANIZANDO
LA EDUCACIÓN
DEL MERCANTILISMO
VIGENTE

HUMANIZANDO LA EDUCACIÓN DEL MERCANTILISMO VIGENTE

ENSAYO DE EDUCACIÓN TRANSFORMADORA

Luis Humberto Bejar

Segunda edición: abril de 2018

Editorial Compás
Guayaquil, Ecuador

© Luis H. Bejar, 2017
Email: luishba@hotmail.com

ISBN: 978-9942-760-83-8

Corrección de textos:
Abigail Valdivia de Gómez

Diagramación y diseño de carátula:
Katuska Zeballos Velarde

Impresión:
Acreart E.I.R.L.
Pizarro 306, of. 202
Arequipa

Arequipa, Perú

*A Giordano Liva y Manuel Vassallo Pastor,
dos personas que desde diferentes lugares
tuvieron sueños por una sociedad que ame
lo profundamente humano, por una educación
liberadora ante esclavitudes deshumanizantes*

SUMARIO

Prólogo

Introducción

I. Realidad desbordante de la educación

II. Visión crítica de los enfoques educativos

III. Ética educativa, el corazón de la utopía

IV. Experiencia educativa desde la culturas quechua y aymara

Conclusión

Bibliografía

Índice general

ÍNDICE GENERAL

SUMARIO	9
PRÓLOGO	11
INTRODUCCIÓN	15
I. REALIDAD DESBORDANTE DE LA EDUCACIÓN	21
1.1. Tendencias de la economía actual	21
1.2. Economía y su impacto en la educación	33
1.3. Visiones antropológicas subyacentes	41
1.3.1. La corriente positivista	42
a. Neopositivismo o neopositivismo lógico	43
b. El estructuralismo	45
c. El cientismo	47
d. El pragmatismo	48
1.4. Repercusiones prácticas	49
1.5. Conclusiones	55
II. VISIÓN CRÍTICA DE LOS ENFOQUES EDUCATIVOS	57
2.1. Enfoque conductista	58
2.1.1. Algunos referentes	58
a. Iván P. Pávlov (1849-1936)	58

b. John Broadus Watson (1878–1958)	60
c. Edward Thorndike (1874–1949)	62
d. Burrus Frederic Skinner (1904–1990)	64
2.1.2. Algunos alcances reflexivos en torno	
a este enfoque	65
2.2. Enfoque Cognitivista	68
2.2.1. Algunos referentes	68
a. John Dewey (1859–1952)	68
b. Paul Thagard (1950)	69
c. María Montessori (1870–1952)	71
d. Ovide Decroly (1871–1932)	72
e. Reuven Feuerstein (1921–2014)	74
f. Albert Bandura (1925)	76
2.2.2. Algunos alcances reflexivos en torno	
a este enfoque	78
2.3. Enfoque constructivista	82
2.3.1. Algunos referentes	83
a. Jean Piaget (1896–1980)	83
b. Lev Semiónovich Vygotsky (1896–1934)	85
c. Jerome Bruner (1915–2016)	87
d. David Ausubel (1918–2008)	90
e. Paulo Freire (1921–1997)	93
2.3.2. Algunos alcances reflexivos en torno	
a este enfoque	95
2.4. Paradigma en la educación liberadora	98

III. ÉTICA EDUCATIVA, EL CORAZÓN	
DE LA UTOPIA	105
3.1. La ética en constante movimiento	107
3.2. La ética fundamento de la praxis histórica	111
3.3. La ética enraizada en la esperanza del pueblo	116
3.4. Transversalidad: La ética educativa, el corazón de las utopías	120
3.5. Desafíos para una ética en conflictos:	127
a. Valores emergentes en tiempo de conflictos	127
b. Actos virtuosos en tiempos de deshumanización	129
c. De la transitividad de la indiferencia a la transitividad de la solidaridad	133
3.6. Conclusión	136
IV. EXPERIENCIA EDUCATIVA DESDE LA CULTURAS QUECHUA Y AYMARA	138
4.1. Asociación Civil Musuq Illary, lugar de resistencia activa	139
4.1.1. Antecedentes históricos eclesiales y eclesiásticos	139
4.1.2. Asociación Civil M.I.	145
4.1.3. Institución Educativa Giordano Liva	148
4.2. Educación fuera del mercantilismo vigente	150
4.3. Una educación intercultural	156
4.4. Educación para inconformistas. Intuiciones	161
EPÍLOGO	169
BIBLIOGRAFÍA	173

PRÓLOGO

La realidad política, social, económica y, del ámbito educativo escolarizado, se encuentran en un estado crítico, que plantean desconciertos, insatisfacciones y dudas que claman reformas estructurales en los sistemas educativos actuales. Es un entramado complejo que tiene un hilvanado fino desde hace muchas décadas y que pretende marcar pautas hacia un futuro soñado por la nueva versión del neoliberalismo. Constatamos una educación escolarizada industrializada que se vende cual mercancía, cuya calidad que se oferta está relacionada a la capacidad adquisitiva de ciertos sectores socioeconómicos, sepultando las aspiraciones de las mayorías que menos tienen, con complicidades de Estados ausentes que trabajan para el modelo económico imperante.

En el presente ensayo se aprecia una demanda contundente a un sistema educativo globalizado caduco, que requiere nuevos paradigmas que pasen del mero discurso a una práctica coherente con la dignificación del ser humano. Por ello, realiza un salto cualitativo de enfoques conductistas y cognitivistas, que originan en los/as estudiantes un desconocimiento de sí y de su propia capacidad de crear, imaginar, soñar, ser protagonistas, y asumir su aprendizaje como un sistema de relaciones entre

objetos; para hacer una serie de reflexiones desde un constructivismo encarnado y plantear nuevas metodologías insertas en un nuevo paradigma que asume las mediaciones y el aprehendizaje como novedad de una pedagogía liberadora que profetiza dentro de un sistema educativo perverso, elitista, anulador de conciencias, deshumanizante y cosificador.

Es un planteamiento esperanzador que asume la ética, como transversalidad, el corazón, de las utopías para la construcción, con protagonismo, de un mundo posible y que nace de las esperanzas de un pueblo que sufre y resiste en la esperanza. Al extenderlo hacia el campo educativo, insta a asumir una responsabilidad ética en quienes gestionan políticas educativas para con los/as estudiantes, que tiene que ver con el profundo respeto a sus procesos de aprehendizaje y su dignificación como personas con protagonismo en el cambio de sus comunidades, pueblos, sociedad. Constituyéndose así la educación, a partir de una concientización individual y colectiva, una herramienta emancipadora de la alienación y opresión, con praxis críticas que se renuevan dialécticamente desde los actos y las reflexiones de los/as hombres/mujeres nuevos/as.

La interculturalidad cuestiona las imposiciones de un mundo globalizado que universaliza la primacía de una sola cultura por sobre las otras reclamando un futuro viable, sostenible y sustentable para todos y todas. Esta propuesta surge desde un contexto histórico, social y cultural, particulares. Las reflexiones y postulados que se plantean, brotan desde una praxis histórica concreta de las culturas andinas que han sido excluidas, devastadas, oprimidas sistemática e históricamente como lo son los

pueblos Quechuas y Aymaras, animados por una interculturalidad que invita a la reflexión y práctica constantes hacia un Sumaq Kawsay.

En fin, en la obra que nos presenta el autor, el/la lector/a encontrará una reflexión amplia sobre las problemáticas en las que se encuentra sumergida la educación escolarizada. Además, es un documento que no se reduce a realizar una serie de críticas a sistemas educativos vigentes, sino que se convierte en un mensaje esperanzador que invita a la transitividad crítica en la comprensión de la realidad para favorecer la capacidad transformadora y una realización plena individual y colectiva.

Fredy D. Quispe Chambi

INTRODUCCIÓN

América Latina y el Caribe viven momentos neurálgicos de las políticas locales condicionadas por las políticas económicas globales que van socavando, menospreciando y hasta despreciando lo particular, lo territorial de cada país, de cada cultura o de la diversidad de culturas en un mismo territorio nacional.

La educación escolarizada, vista desde diferentes ángulos, ya sea una educación inclusiva, que valore la capacidad de razonamiento de los/as¹ estudiantes, que recree enfoques y paradigmas humanizantes, que desde las prácticas pedagógicas se contemple la heterogeneidad, partiendo desde las experiencias..., o ya sea, una educación elitista, con prácticas homogeneizadas, estandarizadas, que anule la interculturalidad y sobrevalore al ser humano, estudiante, como ser útil al sistema de producción. Es decir que por un lado se considera al ser humano con capacidad transformadora y por otro lado se lo considera como un objeto útil y servil a grupos concentrados del poder.

Con el ensayo no pretendo dar una reflexión acabada sobre educación, todo lo contrario, pretendo, desde una reflexión

1 La Real Academia Española no acepta el lenguaje inclusivo por diversas razones. Para mi es fundamental superar el sexismo en el lenguaje escrito y oral por varios motivos, uno de ellos es que el neutro hombre es una estandarización impuesta por el poder que no respeta las diferencias.

amplia, darme el lujo de poner en la mesa varios temas, que creo, importantes para la discusión alturada y una práctica más profunda sobre la educación y sus implicancias sociales, políticas, económicas, religiosas... Los diferentes aportes referidos al tema central desde la reflexión sobre el mercantilismo vigente en la educación, los diseñé a modo de hipótesis en muchos momentos y con afirmaciones que no quieren ser dogmáticas pero sí con convicción. El ensayo nace desde la experiencia en el mundo andino quechua y aymara.

Abordaré la reflexión desde la metodología, de la cual se sirvió y se sirve la teología de la liberación, que plantea tres tiempos: ver, juzgar y actuar que corresponden a tres mediaciones principales como hace referencia Clodovis Boff (1990), la mediación socio-analítica que corresponde al primer capítulo en el que pretendo acercarme a la realidad desde la historia y de cómo se fue entretejiendo y pensando para incidir en la educación. Considero importante analizar la visión que se tiene de la persona y las connotaciones en la realidad y especialmente en el campo educativo; la mediación hermenéutica, es decir, que una vez entendida la situación real de la gente, especialmente de los/as oprimidos/as, reflexionaremos en los capítulos dos y tres, sobre ciertos fundamentos o búsqueda de justificación del porqué de la situación real, concreta, la de todos los días. Para ello analizaremos personajes históricos y los enfoques educativos para arribar en el segundo capítulo al paradigma, que planteo como propuesta y práctica en las instituciones educativas. No debemos olvidar la transversalidad en la educación como lo es la ética, la que se constituye en el corazón de las utopías, que tra-

bajaré en el capítulo tres. La hermenéutica permite hacer la interpretación de la realidad que enriquece la reflexión para pasar al tercer tiempo; la mediación práctica, en la historia, desde el lugar en el que tratamos de poner de manifiesto lo analizado en el segundo tiempo que proviene de haber visto la realidad. En el capítulo cuarto me aproximaré a la Institución Educativa Gjordano Liva de Caracoto-Juliaca, situada en el altiplano peruano inserta en las culturas quechuas y aymaras. Los antecedentes mediatos e inmediatos, que permitirán plantear intuiciones que ayuden a continuar en la marcha. Gutiérrez (1972) dice:

Los pobres “en los que se identifican los rostros de Jesús es donde se opera un profundo redescubrimiento de la caridad como centro de la vida cristiana. Esto ha llevado a ver la fe, más bíblicamente, como un acto de confianza, de salida de uno mismo, como un compromiso con Dios y con el prójimo, como una relación con los demás... En esta perspectiva, la inteligencia de la fe aparece como la inteligencia no de la simple afirmación de verdades, sino de un compromiso, de una actitud global, de una postura ante la vida”. (p 27)

El compromiso por un mundo nuevo implica el compromiso por una educación nueva, por una educación en la que la ética, como principios universales, sea el corazón de tantas utopías a alcanzar. Muchas veces es mejor mantenernos en la comodidad para no generar problemas ni complicarnos la vida o simplemente atrevernos a pensar y actuar en sintonía con la dignidad de lo que pueda significar una educación liberadora.

Quisiera agradecer a mi familia, siempre atenta a mis andadas. La Universidad Católica de Arequipa, la que constituye

un espacio importante en mi preparación. Evidentemente a mi hermano de Perú David R. Rodríguez Reyes y Fredy D. Quispe Chambi, quien hizo el prólogo y que con Augusto Málaga Cáceres dieron un aire fresco a la Asociación Civil Musuq Illary, asociación conformada por varios amigos y amigas, Hedmer, Leonidas, Luz Marina, Nacho, Raquel, con los/as cuales emprendimos, desde el 2006, un camino de resistencia activa en el compromiso.

Quisiera agradecer a la Universidad Néstor Cáceres Velásquez por permitirme ser parte de su familia, gracias al Dr. Víctor Julio Huamán Meza por su cercanía y amistad y buenos consejos.

Quisiera agradecer a la Municipalidad de San Román y a la Municipalidad de Caracoto, lugares donde podemos hacer que el paradigma de la educación sea una realidad extensiva a todas las instituciones educativas. La UGEL San Román y la DRE, Puno, instancias intermedias de educación, las que estuvieron presentes en nuestro proceso de continuidad de la Institución Educativa Giordano Liva, gracias por estar y animarnos.

El ensayo es posible, también, gracias al Dr. José Figueroa Ardiles de CNA, militante por una educación inclusiva, gracias José y al equipo de la TV.

En la persona de Mons. Juan Godayol Colom, pastor y amigo, agradezco a la Asociación Civil que lleva su nombre, por todo lo que hacen para que en la zona altiplánica recree las culturas quechuas y aymaras, al igual que a la Asociación Civil Giordano Liva de Pisa y de Caracoto que con Antonella y Guglielmo, padres de Giordano que animaron la creación de

la Institución Educativa, a los cuales me referiré en el cuarto capítulo. El ensayo cobra vida, también, por la presencia de Juan Paniagua y su esposa María; gracias a los/as docentes de todos los niveles que se “sacan la mugre”, como decimos aquí, por acompañar a los/as estudiantes. Agradecer a las señoras del comedor que revitalizan la vida con los refrigerios y almuerzo para los/as niños/as y adolescentes, a Yony y a la familia de Manuel, Cecilia, Nela, Roxana, Ángela, a los padres y madres de familia que entendieron nuestra propuesta educativa y están convencidos/as de que este es el camino.

Agradezco a mi familia que me “adoptó” en Perú, a ustedes, Pancho, Kela y David por todos estos años de estudios, por la amistad, las charlas y por las mesas compartidas, saben que los quiero mucho.

Gracias Mons. Pedro Barreto Jimeno, siempre me ayudaste a comprender la vocación en esta etapa de mi vida. Gracias por permitirme estar donde la incomodidad pasa a segundo plano. Gracias por mantenerte firme en la fe, en la alegría y en el compromiso por la vida siendo un referente para muchos/as.

Y por último, aunque sé que me quedo corto, agradezco a las poblaciones del sur andino, en especial a Juliaca, Pucará, Ayaviri y Arequipa, también a Huancayo, a ISAIAS, a la Institución Educativa Kausana Wasi en las personas de Edgar y Francisca y a tantos amigos/as de muchos lugares y de mi ciudad natal Tafí de Argentina.

Algunas razones me movieron a realizar este ensayo, con este tema, el primero porque creo que el mundo andino tiene la fortaleza para ser interlocutor válido ante las otras culturas,

algunas con rasgo impositor, para hacer que la educación sea desde el propio contexto histórico cultural; en segundo lugar, porque creo que desde los márgenes como el que vivimos en el altiplano peruano, unidos a las tantas márgenes en América Latina y el Caribe se puede recrear la Patria Grande de Bolívar y San Martín; y en tercer lugar, porque creo que un ensayo pensado, dialogado, reflexionado y puesto en práctica en la Institución Educativa Giordano Liva, animada por la Asociación civil Musuq Illary, nos ubica, simplemente en el lado de los que creemos que “otro mundo es posible”.

I

Realidad desbordante de la educación

1.1. Tendencias de la economía actual

Muchos escritos comienzan focalizando conceptos, realizando descripciones, contando lo que otros dicen al respecto de tal o cual tema. Mi interés, sin dejar de lado algunos aspectos señalados, es comenzar a ver la realidad económica, a modo de pinceladas, a modo de ensayo como todo el libro y que, evidentemente, servirá para estudios posteriores. Considero fundamental adentrarnos al mundo de lo que sucede en la realidad, de lo que le pasa a la gente y de cómo ésta incide en la educación, tema central de este ensayo. La economía no puede ponerse por encima de la persona pero constituye un indicador importante en la vida cotidiana.

Recuerdo la famosa guerra fría, esa que invadió la prensa internacional y nacional, en la prensa escrita y oral, en la televisión, con programas como el Súper Agente 86 en que Caos (Rusia) peleaba con Control (EEUU). La guerra fría que comenzó a instalarse posterior a la Segunda Guerra Mundial

(1939-1945), que mantuvo a diferentes continentes bajo amenaza de una tercera. Los acontecimientos históricos que marcan el fin de la Segunda Guerra Mundial, según dicen los “expertos”, se extienden hasta la perestroika o plan de restauración cuyo objetivo, animada por Mijaíl Gorbachov, fue reformar la URSS. Este proceso finalizó con la generación de estados independientes a partir de la disolución de la URSS en 1991. El otro acontecimiento fue la caída del Muro de Berlín (noviembre 1989), manifestación de la gente que clamaba por libertad, destruyendo el muro que separaba las dos Alemanias.

Mientras el mundo se mantenía expectante en estos dos países, como distracción cual cine norteamericano, sucedieron otros acontecimientos que vale la pena traer a la memoria ya que entrecruzan la historia de manera transversal a estas dos columnas o potencias mundiales y de las cuales ninguna escapa, sea a favor o en contra: la Declaración de los Derechos Humanos en 1948, la Revolución Cubana entre 1958 y 1959, la lucha contra el *Apartheid* cuya figura emblemática la constituye Nelson Mandela, el Mayo Francés en 1968 y, aunque haya muchos más, termino por resaltar el Movimiento Hippie en los últimos años de la década del ‘60.

Tanto el Mayo Francés como el Movimiento Hippie influyeron notoriamente en América Latina, ambos con diferentes estilos pero unidos bajo una protesta ante lo que acontecía en EEUU y Francia, respectivamente. El Mayo Francés despertó de manera colectiva a la juventud, que sentía el peso de las dictaduras durante la década de 1970-1980 en América Latina y en América Central. La revolución cubana, con las figuras del Che

Guevara y Fidel Castro, hito de inspiración, fue el antecedente inmediato al Mayo Francés y la motivación para la juventud en el mundo.

La política económica de Estados Unidos se impuso a través de la implementación de dictaduras militares, cuyos presidentes de *facto*, la mayoría, se prepararon en la Escuela de las Américas, escuela de torturadores y asesinos, que funciona en Georgia desde 1984. Dictaduras que fueron encabezadas en algunos casos por graduados de la misma.

Argentina con Leopoldo Galtieri, Roberto Viola; Bolivia con Hugo Bánzer; Perú con Juan Velasco Alvarado; Guatemala con José Efraín Ríos Montt; o Panamá con Manuel Antonio Noriega. Violaciones a los derechos humanos que involucraron varias veces a ex estudiantes de la institución. (Klein, 2002, p. 2)

Aunque no todos los que se prepararon en dicha escuela ejercieron un rol dictatorial afín a EEUU. Velasco Alvarado no jugó ese rol, todo lo contrario, impulsó la reforma agraria devolviendo la tierra a los/as campesinos/as. Tampoco con esta, digamos aclaración, quiero justificar a un presidente de *facto*.

Los golpes militares produjeron miles de víctimas, entre ellos, líderes políticos, sindicalistas, estudiantes de múltiples organizaciones que fueron silenciados, en aquél entonces, bajo el manto de la impunidad pasando por alto la Declaración Universal de los Derechos Humanos. La guerra fría opacaba lo que pasaba en la vida cotidiana de los pueblos que reclamaban por

justicia y democracia. Sin embargo, se cristalizaba en los múltiples campos de concentración esparcidos por América Latina, hoy también el Caribe. Los obispos, en el Concilio Vaticano II, expresaban su cercanía a los/as que más sufren. Pablo VI (1965) afirma:

Los gozos y las esperanzas, las tristezas y las angustias de los hombres de nuestro tiempo, sobre todo de los pobres y de cuantos sufren, son a la vez gozos y esperanzas, tristezas y angustias de los discípulos de Cristo. Nada hay verdaderamente humano que no encuentre eco en su corazón... (p. 165)

Ante este panorama desalentador se avecinaba, después de la caída del muro de Berlín, la democratización de los países con dictaduras, llevándose las últimas víctimas, representados por líderes populares. Sería analógicamente comparada con lo que la Alemania Nazi llamaba “la solución final”, es decir, eliminar todo rastro de lo que pueda significar revolución, protesta. En fin, se mató a una generación que soñaba con un mundo diferente.

La democratización no solo iba acompañada de esperanza general de una sociedad que comenzaba a despertar después de tanto daño dictatorial, sino también de las nuevas intenciones del mercado mundial de querer instalarse desde un espacio más pacífico sin tantos conflictos internos que no ayudaban a estos mercados. Durante 1985-1995, se plasmó, se instaló el neoliberalismo, en su nueva faceta, acompañada del criterio ideológico desde el poder centralizado en las multinacionales,

que se le llamó Globalización de la Economía y que vino para quedarse.

Una muestra de lo que se gestaba al interior del mercado se plantea en la tesis de Francis Fukuyama, sobre el fin de la historia, publicación que realizó en 1989 en la que hace explícito el triunfo de la ideología liberal y la caída de los regímenes de Europa Oriental. Es decir, que el marxismo-leninismo dejó de ser una opción para los pueblos y pasó a ser, para Fukuyama, la democracia liberal, la cultura occidental de consumo la única alternativa. Por lo tanto, el fin de la historia está directamente relacionado con el triunfo del Estado homogéneo universal como democracia liberal. Aparece como un régimen político absoluto e ideal (Huguet, 1991).

El liberalismo clásico de John Locke del siglo XVI, el capitalismo moderno de Adam Smith del siglo XVIII, el neoliberalismo de los '90 se arraiga, desde ya, no como regímenes totalitarios, como fueron los golpes militares en América Latina y el Caribe, sino a través de "golpes blandos" dentro de la democracia, como sucedió en Paraguay, Brasil y los perpetrados en Argentina, con un cambio de gobierno de derecha tajantemente opuesto a un Proyecto Nacional y Popular, o las múltiples amenazas a Venezuela, Ecuador y Bolivia. Ahora también en Nicaragua y en todos los países que quieren significar, dentro de sus políticas de Estado, un país para todos y todas.

El neoliberalismo dentro de la democracia muestra su lado más nefasto, manteniendo sus principios clásicos desde diferentes contextos, según los países, pero bien uniformes en su ideología colonizadora: dejar en manos de privados, particulares o

empresas el mayor número de actividades económicas, limitando el rol del Estado a ser un mero garante de esta actividad económica. Por ello, la privatización de las empresas del Estado es la mejor solución ante su inoperancia. El mercado propone la flexibilización laboral, apertura de fronteras para un mercado fluido. Propone, en fin, que la mejor manera de alcanzar la distribución de la riqueza y el bienestar de los individuos es mediante un crecimiento total de lo que se produce, pero la producción corresponde a los grandes capitales concentrados. El “derrame económico” es lo que cae de la mesa de las empresas de los/as más ricos/as, destinado al pueblo, para el consumo de lo que no necesita, degenerando las posibilidades de reivindicaciones colectivas, las que deben desaparecer, porque de lo contrario el mercado se ve amenazado. Hoy resuenan las palabras que se dijeron en Puebla, en medio de violaciones a los derechos fundamentales. Señalan los rostros concretos de Cristo, en los cuales se identifican con los pobres que Jesús decía en aquellas circunstancias, muy parecidas a las de ahora.

La situación de extrema pobreza generalizada, adquiere en la vida real, rostros muy concretos, en los que se debería reconocer los rasgos sufrientes de Cristo, el Señor, que nos cuestiona e interpela:

- rostros de niños, golpeados por la pobreza desde antes de nacer, por obstaculizar sus posibilidades de realizarse a causa de deficiencias mentales y corporales irreparables; los niños vagos y muchas veces explotados de nuestras ciudades, fruto de la pobreza y desorganización moral familiar;

- rostros de jóvenes, desorientados por no encontrar su lugar en la sociedad; frustrados, sobre todo en zonas rurales y urbanas marginales, por falta de oportunidades de capacitación y ocupación;
- rostros de indígenas y con frecuencia de afroamericanos, que, viviendo marginados y en situaciones inhumanas, pueden ser considerados los más pobres entre los pobres;
- rostros de campesinos, que como grupo social viven relegados en casi todo nuestro continente, a veces, privados de tierra, en situación de dependencia interna y externa, sometidos a sistemas de comercialización que los explotan;
- rostros de obreros frecuentemente mal retribuidos y con dificultades para organizarse y defender sus derechos;
- rostros de subempleados y desempleados, despedidos por las duras exigencias de crisis económicas y muchas veces de modelos de desarrollo que someten a los trabajadores y a sus familias a fríos cálculos económicos;
- rostros de marginados y hacinados urbanos, con el doble impacto de la carencia de bienes materiales, frente a la ostentación de la riqueza de otros sectores sociales;
- rostros de ancianos, cada día más numerosos, frecuentemente marginados de la sociedad del progreso que prescindir de las personas que no producen. (Juan Pablo II, 1979, p. 57-58)

El neoliberalismo no solo alcanza la dimensión económica, sino también la cultural, medioambiental, tecnológica, ya que es un todo integrado. Dejar algo al azar también es perjudicial

para sus intereses. Los medios de comunicación juegan un factor decisivo a su pensamiento. La educación en las instituciones pasa a ser un lugar de ideologización y lavado del cerebro para que la persona, desde los tres años en adelante, no se cuestione por las causas de porqué estamos en esta situación. Temas que profundizaré en los capítulos posteriores.

La globalización de la economía no es otra cosa que poner a todos, como redes, bajo los mismos códigos y criterios en todas las dimensiones, estandarizando la economía, la cultura, en fin, a la sociedad, desde herramientas comerciales como los TLC, Acuerdo Transpacífico de Cooperación Económica (TPP), Alianza del Pacífico, entre otros. La economía global sitúa al planeta en un círculo cerrado y hegemónico del poder con la concentración del capital en manos de unos pocos (multinacionales) con la consecuente privatización de todo lo que se pueda y hacer de los Estados meros garantes de éstos.

La hegemonía del poder mundial creaba, lo que religiosamente llamamos “pecado estructural”, generando pecados sociales cotidianos.

Gonzales Faus decía:

En efecto, la noción cristiana de pecado no pertenece solo el rasgo de ser fruto de una libertad personal y responsable, sino que pecado designa también aquello que Dios rechaza y no puede aceptar en modo alguno. Por ello, negar la noción de pecado estructural equivaldría a afirmar que la situación actual del mundo (y en concreto en los países del tercer mundo) no es una situación que provoque el re-

chazo y la cólera de Dios. Mientras que aceptar la noción de pecado estructural equivale a afirmar la degradación de la relación de los hombres entre sí. (Citado en Ellacuría y Sobrino, 1990, p. 100)

En América Latina el impacto de la economía de exclusión, durante las décadas de los '90 y 2000, produjo desencuentros a nivel mundial, que fueron oportunidades para algunos y frustraciones para otros. Se produjeron dos bloques: uno, marcado por políticas populares inclusivas como Argentina, Brasil, Venezuela, Bolivia, Ecuador, Nicaragua,...; por otro lado, se encontraban países como Chile, Perú, Colombia, entre otros. ¿Qué pasó durante estos últimos años, desde 2014 hasta ahora? Pues, al poder económico no le agradó que la economía estuviera en manos de los gobiernos populares y comenzaron a implementar los llamados “golpes blandos”, llamados así porque se actuaba dentro de la democracia buscando recursos legales legítimos y legitimados por el cuarto poder golpista, como lo representa la prensa en sus múltiples expresiones.

Es claro, aunque parezca reiterativo, evidenciar que la economía mercantilista toca todas las esferas de la sociedad, deshumanizándola y generando desde su seno las más profundas desigualdades sociales, haciendo de este mundo, un mundo para pocos y una deshumanización para muchos. Las guerras no las generan los/as pobres, son generadas por los gobiernos que tienen el poder de generarlas. La guerra fría se terminó, pero no las guerras en serio, esas que matan, que producen migraciones como pasa en Siria o África. Las invasiones no dejaron de

existir. Hoy más que nunca las dictaduras del mercado siguen vigentes, abrazando todo lo que representa intereses sectoriales y dejando a la mayoría de la población fuera de los alcances de un desarrollo integral.

El sistema económico y social debe replantearse ya que son la base para las explotaciones en todas las dimensiones. El Papa Francisco (2013) expresa:

Así como el mandamiento de «no matar» pone un límite claro para asegurar el valor de la vida humana, hoy tenemos que decir «no a una economía de la exclusión y la inequidad». Esa economía mata. No puede ser que no sea noticia que muere de frío un anciano en situación de calle y que sí lo sea una caída de dos puntos en la bolsa. Eso es exclusión. No se puede tolerar más que se tire comida cuando hay gente que pasa hambre. Eso es inequidad. Hoy todo entra dentro del juego de la competitividad y de la ley del más fuerte, donde el poderoso se come al más débil. Como consecuencia de esta situación, grandes masas de la población se ven excluidas y marginadas, sin trabajo, sin horizontes, sin salida. Se considera al ser humano en sí mismo como un bien de consumo, que se puede usar y luego tirar. Hemos dado inicio a la cultura del «descarte» que, además, se promueve. Ya no se trata simplemente del fenómeno de la explotación y de la opresión, sino de algo nuevo: con la exclusión queda afectada en su misma raíz la pertenencia a la sociedad en la que se vive, pues ya no se está en ella abajo, en la periferia, o sin poder, sino que

se está fuera. Los excluidos no son «explotados» sino desechos, «sobrantes». (p. 45, n° 53)

Los principios del capitalismo continúan vigentes, sin tapujos, con descaro. La población cree que lo poco que tiene u obtiene le basta para crecer, pero no se da cuenta que lo que recibe son dádivas. La humanización que muchos creen que el mercado neoliberal genera, en realidad, guarda en sus entrañas las más profundas desigualdades, solo que viste el ropaje del pueblo para hacer creer a éste que todo marcha sobre ruedas.

Con el nombramiento de Donald Trump como Presidente de EEUU, regresó la guerra fría, ya no como oposición solo a la ex Unión Soviética, sino que continúa con Rusia y además, Corea del Norte y otros países. Estas tensiones nos vuelven a situar ante la amenaza de una tercera guerra mundial y mientras tanto en América Latina y en el Caribe se recrudece la política del hambre, de las dictaduras dentro del sistema democrático, de los golpes blandos, de la derecha golpista que se impone en los Congresos. Los signos de la política neoliberal son claros, en esta época donde la concentración del capital en manos de pocos es mucho más fuerte, muestra su lado más agresor hacia una sociedad con falta de referentes comprometidos para el cambio de las estructuras: política, social, cultural, etc.

Existe una luz, un norte, anunciado por organizaciones sociales, Estados como los de Bolivia, Nicaragua, Venezuela, Cuba... que se encuentran en la vanguardia del compromiso y el discurso y, que animan al pueblo para el empoderamiento

de los derechos humanos, la praxis en la historia desde el lugar teológico. Gutiérrez (1972) dice:

“Los pobres” en los que se identifican los rostros de Jesús es donde se opera un profundo redescubrimiento de la caridad como centro de la vida cristiana. Esto ha llevado a ver la fe, más bíblicamente, como un acto de confianza, de salida de uno mismo, como un compromiso con Dios y con el prójimo, como una relación con los demás... En esta perspectiva, la inteligencia de la fe aparece como la inteligencia no de la simple afirmación de verdades, sino de un compromiso, de una actitud global, de una postura ante la vida. (p. 27)

Y continúa diciendo más adelante:

...el descubrimiento, en teología, de la dimensión escatológica ha llevado a hacer ver el papel central de la praxis histórica. En efecto, si la historia humana es, ante todo, una abertura al futuro, ella aparece como una tarea, como un quehacer político, construyéndola el hombre se orienta y se abre al don que da sentido último a la historia: el encuentro definitivo y pleno con el Señor y con los demás hombres “hace la verdad” como dice el evangelio adquiere así una significación precisa y concreta: la importancia del actuar en la existencia cristiana. (p. 32)

1.2. Economía y su impacto en la educación

Pareciera que por el primer punto caeríamos en lo obvio con respecto a la educación, pero nunca lo que parece obvio lo es tanto, ya que así sucedió con la globalización de la economía. La mayoría de la población mundial creyó que la caída del régimen comunista, tanto por lo acontecido en Berlín como la disolución de la URSS, marcarían una renovación del/la hombre/mujer, y fue todo lo contrario, sumergió a las poblaciones en la más honda deshumanización a causa del neoliberalismo.

Es un hecho que la educación en todos los niveles institucionales, inicial, primaria, secundario, universitario, no escapa a la globalización de la economía, ya que en ella está contenida la globalización de la “cultura”, globalización que tiene como objetivo solapado la homogeneización de la educación escolarizada. Es evidente y aunque parezca duro decirlo, se quiere lograr la inglezación (palabra inventada por mí, en sentido peyorativo para señalar la neo-post-colonización de EEUU que pretende, como herramienta, la imposición del idioma, ahora parte del consumismo educativo del mundo y especialmente de América Latina y el Caribe). A esto se suma la negación de la contextualización de las regiones, la negación solapada de las costumbres, tradiciones. Algunos indicadores de lo que va sucediendo, acompañado del desprecio de lo propio para dar mayor valor a lo ajeno. Mardones (2005) dice con respecto a la globalización:

Todo un mundo estructural o de fondo y toda una sensibilidad de superficie que uniforma nuestro mundo, sin dejar de ser moldeable y de permitir que cada región de la tierra

deje también su impronta [...] No hay más que un único sistema, una única superpotencia, un único mercado y hasta una única ideología dominante. (p. 123)

Lo expresado en el párrafo anterior tiene, a modo de hipótesis, sus causas: la desaparición, asesinato de lo que pudo haber representado el sentido crítico sobre la realidad; que trajo aparejada una educación sin referentes sociales que busquen la revalorización de lo humano, de la dignidad, de la libertad discernida, pensada, actuada. En el periodo de la Guerra fría lograron dismantelar la mayor parte de organizaciones populares, de liderazgos populares. Desintegraron el tejido social, el cual cuesta enormemente reconstruirlo por las amenazas y acciones ante los resabios populares y ante cualquier intento de empoderamiento de valores integradores y transformadores de la sociedad que buscan la verdad, la felicidad de todos. Lo que dije anteriormente de una u otra manera y en la cual insisto una vez más: los golpes blandos a los países que quisieron establecer gobiernos nacionales y populares con inclusión social en todo el Estado, son golpeados en el mismo seno democrático a través de las instituciones que sirven a los poderosos o grandes corporaciones económicas. No es por casualidad lo que pasa en Venezuela, Brasil, Argentina, Paraguay, entre otros.

Así como las economías neoliberales buscan el éxito de las empresas, el éxito de las personas, así también está la manera de proyectar al ser humano: por arriba o por debajo del otro/a. En la educación escolarizada estamos asistiendo al **fin de la cooperación educativa** para pasar al “éxito de los que pueden

más y mejor”. El individualismo como forma de competitividad en la economía, en la producción, en el consumo, se traslada a todas las dimensiones de la vida, incluida especialmente en la educación escolarizada en la cual se sobrepone la que mejor puede, la que mejor se posiciona en el mercado, resaltando permanentemente el éxito alcanzado y desvalorizando a aquellas instituciones o personas que no logran lo impuesto por estas concepciones excluyentes. Si en el mundo existen personas, instituciones exitosas, quiere decir, aunque parezca estúpido decirlo, del otro lado existen las grandes mayorías, sin éxito y sin empresas exitosas. “El individuo debe ocuparse de su formación para alcanzar un trabajo, de solucionar su vida y de disfrutar del ocio que le proporciona esta sociedad del bienestar del capitalismo democrático” (Mardones, 2005, p. 70). Según esto, en otras palabras, se diría que las políticas neoliberales generan Estados nacionales al servicio del poder centralizado mundial que imprimen una sociedad para pocos en desmedro de las mayorías, las que también luchan, para ser parte del éxito en un mundo sin cuerpo social solidario, corporativo.

Como las políticas neoliberales se asientan desde los estamentos privados, la educación escolarizada tiene un fuerte impacto en la proliferación de instituciones privadas. Es una guerra abierta desde el marketing, quien ofrece mejores alternativas educativas. A estas alternativas se les llama calidad educativa, cuando en realidad es una nueva forma de imperialismo de la ley del más fuerte o de los/as más fuertes. Esto solo se logra en muchos lugares, especialmente en los países pobres y emergentes por la ruptura del tejido social.

La educación mercantilizada pone por arriba el costo económico a la posibilidad de razonar, pensar, discernir. Estos no importan, lo que vale es la posibilidad que ella ofrece: asegurar un éxito inexistente o posibilidades de inserción en el mundo laboral para pocos. La economía neoliberal no genera una educación cooperativa, humana y humanizadora de la realidad. La educación mercantilista tiende, como las leyes del mercado, al individualismo educativo, a que estudie el que puede pagar y al que no, queda marginado al mundo de la deshumanización siendo un “desecho” por su incapacidad, no solo económica, sino por el bajo nivel que representa. Es decir, la posibilidad de acceder al mundo de los estudios cada vez se reduce a menos. Desde el economicismo del mercado se puede leer el economicismo educativo, esta visión sitúa al capital por arriba del/ la hombre/mujer. Esta visión economicista de la educación reduce a la persona a ser solo un consumista educativo, a elegir dentro de la gran gama del mercado educativo, al que le va mejor sin tener en cuenta al colectivo. Respondiendo de esta manera a lo que el mercado educativo desea: consumidores. Es aquí donde el liberalismo económico despliega una de sus aristas, reduciendo su dignidad y poniendo por alto la eficacia del mercado. La educación mercantilista está acompañada de una aceptación de la población con frases como “que estudie el que pueda”, “bueno, para qué quiere estudiar si no le alcanza ni para comer”, “no para todos está hecha la universidad”, etc. Existe una complicidad, sea por ignorancia de leer la realidad y lo que en ella se oculta o por estar ligada al poder, que siembra una ideología de un acuerdo que discrimina.

En estos años se hicieron presentes organizaciones de docentes, estudiantes, que defienden la educación pública ante los reiterados atropellos por parte de algunos Estados como en Argentina, Chile, Perú, Brasil, Colombia. ¿Y por qué defender la educación pública? Por el hecho de la inserción de todos y todas, por el hecho de una oposición a los/as que gobiernan a favor de los/as ricos del mundo en desprecio de las grandes poblaciones capaces de enfrentar múltiples retos en la vida, por el hecho de ser hombres y mujeres con posibilidades de recrear una sociedad sostenible y sustentable, por el hecho de que la educación es un derecho y un deber de todo/a ciudadano/a. Para no ser injusto, cayendo en un fanatismo estatista, existen instituciones privadas mercantilistas, pero también existen instituciones privadas con fuerte impacto social conformadas por instituciones comprometidas que trascienden las aulas para instalarse en sectores sociales pobres; es decir, que son instituciones comprometidas con la transformación del mundo en un **mundo nuevo**. El problema no radica en ellas, sino en la ausencia de los Estados dejando a todos los privados, sin distinciones, a sus expensas, tanto a aquellos/as que hacen de las empresas una búsqueda de intereses personales usando la educación para sus necesidades, como a aquellas instituciones privadas que buscan la educación integral. Los Estados deberían tener mayor presencia con políticas que avalen a los/as que luchan por el bien común. Por lo tanto, para que la educación sea inclusiva y no exclusiva se deberían diseñar políticas de consenso, de acuerdos, de inclusión y de cooperación, no solo revalorizando la institución pública sino a las instituciones privadas solidarias. Parece que defende-

ría una educación privada, no, definiendo todo tipo de posibilidad que va de la mano de la sociedad. La educación no es ni pública ni privada cuando es educación para pensar, razonar, transformar. La educación es privada cuando es cosificada, fragmentada y esto pasa tanto en instituciones del Estado como en privadas. Tendríamos que mejorar el lenguaje cuando hablamos de educación y de instituciones.

Existen escuelas para ricos, escuelas para pobres, escuelas de prestigio, otras no; otras en el campo, otras en las ciudades; universidades privadas, pocas públicas, algunos institutos superiores, etc. Podríamos decir que en “la variedad está el gusto” forma fácil para decir “sálvese quien pueda”. Un sistema educativo con políticas para todos y todas no plantea la flexibilización educativa como lo es la economía en el neoliberalismo. El Estado, gobernado por aquellas personas elegidas por el pueblo, debería plantear una educación descentralizada, de libre ingreso, con capacidad para todos y todas, sin que se produzcan las migraciones del interior a las grandes ciudades, en la mayoría con imposibilidad de acogerlos/as por las grandes densidades de población. El fenómeno migratorio está acompañado de causas pensadas: el abandono de las tierras para la explotación de las mismas, de sus ríos para favorecer a las empresas, en muchos casos, mineras y petroleras. Lamentablemente en la mentalidad educativa neoliberal no se cuenta con el ciudadano de a pie, de ese ciudadano militante. Los/as gobernantes prescinden de ellos y ellas, de esta manera se les está pidiendo que finalicen su militancia ya que el gobierno se hará cargo, dejando entrever que lo económico pesa sobre la participación dismi-

nuyendo el rol de los/as verdaderamente políticos (Mardones, 2005).

Estamos asistiendo a la educación como producción para hacer del ser humano un capital que sirva para la producción. La educación termina siendo una parte del mercado, una mercancía rentable; por ello, debe ser generadora de eficiencia, de calidad. Pero, eso sí, acrítica, porque lo crítico no ayuda a la rentabilidad de las empresas. Esta manera de ver la educación, hoy en práctica constante, está acompañada por un modelo tecnocrático; es decir, el poder de las tecnologías, poniendo más énfasis en la matemática, lo medible, lo sumable, en fin, en lo cuantitativo. Esto es lo que da resultados, gráficos, estadísticas, números y más números. Se pasó a ver a los/as seres humanos como simples resultados cuantificables y fragmentados, cosificados, especializados. Cuando vas a cualquier oficina, sean de empresas privadas o estatales, nos encontramos con especialistas para todo; ya no existen las personas que saben de todo un poco o que aprenden de todo, sino son personas que solo se preparan para esto o aquello.

Antes dije algo sobre la ruptura del tejido social, estas son muestras de ello. Savater (2002) dijo: "... la educación es área de sujetos y su meta es también formar sujetos. No objetos ni mecanismos de precisión" (p. 145). Hace alusión a lo que dijo el poeta José Bergamín "Si yo fuera un objeto, sería objetivo; como soy un sujeto, soy subjetivo". No podemos ser considerados números como simples objetos simbólicos sin contar con las capacidades subjetivas con las que cuenta cada persona en el planeta. Esto, va en contra de la humanidad.

Se dejó de lado, en la mayoría de las instituciones educativas, de hablar, de producir, hasta en las tesis de investigación, de abordar los niveles de reflexión cualitativas. Si no se presentan cuadros y cuadros, las tesis no sirven. ¿De dónde viene todo esto? Es claro, tiene que ver con una manera de pensar, de formar, de conquistar la libertad del ser humano. Ya no se pretende reflexionar, pensar, sistematizar sobre humanidades, como lo son las artes, la filosofía, sociología, antropología, historia, literatura, etc., por el hecho evidente de que éstas no sirven al mercado y menos a la, mal enfocada, investigación.

¿Cuándo se rinde mejor? Cuando respondes a los intereses del mercado, cuando eres un producto educacional de consumo, cuando te especializas en un área, cuando aceptas las reglas sin cuestionar el porqué de los acontecimientos. De esta manera no serás “desecho” del mercado y sí un buen producto educativo de él. Estamos llamados a creer en el colectivo social y solidario, comprometido y transformador para no ser una pieza del engranaje de la máquina poderosa que es la ideología neoliberal que produce en todo el sistema estructural personas que no piensan y razonan. Creemos que estamos en condiciones de posicionarnos de manera diferente, cuestionando el estado en que nos encontramos. Davey (2003) expresa:

Nuestro futuro común es demasiado importante para dejarlo en manos de los políticos, los economistas y los directivos de empresas globales. Tenemos que reafirmar, junto con nuestros vecinos, la necesidad de que el futuro [...] sea un proyecto social, no individual. (p. 180-181)

1.3. Visiones antropológicas subyacentes

Sería interesante realizar un tratado filosófico antropológico sobre la visión que subyace en las políticas neoliberales educativas, o abordar al ser humano desde las concepciones antropológicas desde una mirada socrática, aristotélica, etc. Solo me limitaré a reflexionar sobre algunas concepciones, sean positivistas o humanistas, que se tienen sobre el hombre. El ensayo sirve como pistas para trabajar o profundizar mejor sobre lo que voy escribiendo, de hecho este subcapítulo puede ayudar a realizar otro libro.

Comienzo con una afirmación arriesgada, pero a estas alturas no tengo dudas de asumir este riesgo, el cual deberá ser confrontado con otras miradas: la educación institucional, que no escapa de toda la educación, está condicionada por las corrientes positivistas.

Se dejó de lado esa mirada que tenía Sócrates sobre el hombre dotado de capacidades internas que lo animaban a buscar la sabiduría, no tanto afuera, sino desde adentro, esa cualidad de partear, de lo que el mismo estaba capacitado, o la concepción del hombre del que busca la felicidad como acto puro planeado por Aristóteles. Ni hablar de aquellos/as que buscan a Dios como San Agustín o Santo Tomás, o los que buscan el profundo sentido de lo humano por arriba del capital como Marx y de tantos humanistas, si se les puede llamar así, que luchan incessantemente por ver en el hombre, al ser humano, en búsqueda permanente de sentido, parafraseando a Viktor Frankl.

El neoliberalismo deja entrever en sus entrañas una imagen que tiene sobre el hombre, una visión sobre la realidad a la cual debe manipular para sus beneficios. La ideología o pensa-

miento no se manifiestan de manera libre, espontánea, para ser contrastada desde un colectivo y desde la realidad, ésta es impuesta desde pensamientos que penetran el corazón del mundo para poder ser manipulado.

1.3.1. La corriente positivista

Sirve de soporte al neoliberalismo, esta corriente epistemológica filosófica que afirma que lo objetivo, probado científicamente, tiene valor libre, evidentemente sin contar con la de la realidad cultural, simbólica o subjetiva. Las ciencias naturales, desde el positivismo, son las que dotan de sentido a la realidad, no las relaciones humanas. Es decir, todo lo que pueda acercarse a recrear las relaciones humanas desde las culturas, la política vigente, las relaciones inter e intra subjetivas, etc., se tornan peligrosas si son abordadas, ya que pueden llevar al paso siguiente, a la interpretación hermenéutica o al análisis que permitan abordar las razones o causas del porqué del *status quo*, en todas las dimensiones de la vida y específicamente en el campo educativo. Por lo tanto, los entramados sociales, políticos, culturales, no son apreciados y no cuentan desde las humanidades, sino desde un utilitarismo que permita llevar a la sociedad, condicionalmente, a la aceptación incondicional de lo que el poder solapado desea para sí. Lo que importan son las miradas tecnificadas, lo medible, lo manipulable; lo demás, como la pobreza, la falta de discernimiento colectivo, las construcciones humanas, son solo errores que escapan a la manipulación fuera del laboratorio, las que deben ser vistas desde la responsabilidad o irresponsabilidad de los gobiernos populares.

El neopositivismo, estructuralismo, cientismo y pragmatismo son parte del positivismo, cada cual con figuras destacadas y que responden a esta manera de pensar la realidad y, por ende, el ser humano dotado de carencias y anulando sus culturas, sueños, esperanzas. Lo que importa al neoliberalismo educacional positivista, en todas sus formas y variaciones, es manejar la educación desde estos parámetros medibles, perdiendo su esencia como ciencias sociales que tiene que ver con lo humano para pasar al ámbito de lo que sirve al sistema, que impone al ser humano sus maneras, métodos e intereses, como lo expresé en varias ocasiones, no porque no quede claro para mí.

a. Neopositivismo o neopositivismo lógico. Algunos representantes como Rudolf Carnap, Moritz Schlick (1882-1936), Hans Reichenbach (1891-1953), entre otros, pertenecientes al llamado Círculo de Viena, se asentaban sobre dos objetivos: desterrar de las ciencias naturales todo lo que no sea susceptible de observación y evitar todo intento de referencia a absolutos. La visión o cosmovisión del mundo desde lo absoluto no pertenece a esta concepción negando todo tipo de trascendencia como lo puede ser Dios.

En este pensamiento lógico hay una negación a priori de la metafísica como ciencia. Porque carece de sentido, al considerarlo solo como proposiciones gramaticales. Es negada porque son proposiciones gramaticales sin significación. El análisis lógico del lenguaje es la herramienta que permite analizar las proposiciones empíricas, lógicas, filosóficas, éticas, metafísicas; la tarea de la filosofía se ha trasla-

dado al campo del análisis significativo del lenguaje. Solo de esta manera se podrían unificar las ciencias, dejando de lado ambigüedades y errores. Entonces, lo que se salva son los procesos empíricos y las experiencias sensibles, ya que son susceptibles de verificación (Tejedor, 1987).

Los representantes del neopositivismo reducen las proposiciones a dos tipos:

Las proposiciones analíticas (a priori) que son las proposiciones de que consta la lógica y las matemáticas. Son tautológicas y “no dicen nada” (sobre el mundo), por tanto, no pueden ser confirmadas ni refutadas por la experiencia. El otro tipo son las proposiciones sintéticas (a posteriori) hacen referencia las proposiciones de que consta la física y las ciencias empíricas, en general. Señalan los “hechos” (verdades de hecho) y solo pueden ser consideradas como verdaderas o falsas si son confirmadas por la experiencia. (Tejedor, 1987, p. 409-410)

La influencia en la actualidad de esta corriente de pensamiento en la educación de este siglo, acompañada del neoliberalismo, anula todo pensamiento que no sea sensible o medible, solo lo verificable, los que dan resultados son los que valen para una educación neoliberal. Es muy claro que la persona es un ente de verificación, de programación, no porque no tenga la capacidad de razonar, sino porque esta manera de encarar lo humano, debe ser y ha-

cerse desde un laboratorio amplio, como lo es la realidad, la que no se debe ver.

b. El estructuralismo. Haciendo referencia a la misma palabra, lo que prima es lo universal con respecto a lo individual dentro del sistema social. Son característicos en los regímenes dictatoriales, ya que lo que interesa es la estructura como organización de imposición sin importar el individuo y sus opiniones.

Todo responde a la estructura, como los medios de comunicación, los cuales garantizan el régimen impuesto. Las estructuras al ser fijas y comunes, deben tender hacia una estandarización. Como encontraremos en el prólogo al libro de Lévi-Strauss (1987) se afirma:

Pero el antropólogo aspira al conocimiento científico, y no puede conformarse con la descripción de la diversidad de las culturas: debe hallar alguna base para la comparación [...] en la medida en que ésta aspira a elaborar proposiciones generales aplicables a culturas muy distintas, es decir, aspira a ser una ciencia de la sociedad en general. (p. 13).

Se comprende que los cambios aparentes en las culturas no son más que simples variaciones de las estructuras.

Entonces, el todo demuestra establecido y como un conjunto de cambios que trascienden el tiempo. “La

antropología ve un sistema cuyas partes se hallan todas orgánicamente ligadas entre sí; reconoce de buen grado que, para profundizar el conocimiento de ciertos tipos de fenómenos, es indispensable descomponer un conjunto...” (Lévi-Strauss, 1987, p. 376).

El orden es fundamental, cualquier acción en contra de este orden o cualquier persona que quiera alterarlo se transforma en subversivo por querer ser diferente a la imposición de la estructura. “Cuando una estructura se altera puede volver a su equilibrio a través de retroacciones” (Iglesias, 1981, p. 235).

Importante resaltar algunos representantes del estructuralismo como Claude Lévi-Strauss (1908-2009), Paul-Michel Foucault (1926-1984), Jacques Marie E. Lacan (1901-1981), entre otros. Si en la educación se están imponiendo enfoques, los cuales abordaremos en el capítulo II, como el conductismo o el cognitivismo y que responden al positivismo como pensamiento y acción estructuradas desde las políticas neoliberales y que se imponen desde gobiernos que garantizan estas políticas educativas, entonces las fuerzas de imposición despliegan arsenales de medidas para que nada se oponga a ella. La estructura, contaminada por cierto, forma seres humanos sin posibilidades de razonamiento. ¿Es tan difícil caer en la cuenta que desde la globalización de la economía-cultura, nos están anulando como seres humano pensantes, actuantes y con la impre-

sionante capacidad, en libertad, de poder transformar la realidad? Pregunta contraria, peligrosa y amenazante al estructuralismo.

c. El cientismo. Siguiendo al neopositivismo, se diría que la única manera de llegar al conocimiento es a través del método científico. Los obispos en Puebla decían por aquella época, ya advirtiendo de lo que sucedía y hoy podríamos darles la razón por lo que está aconteciendo, sobre todo en el campo educativo, expresaban:

La organización tecno-científica de ciertos países está engendrando una visión cientista del hombre, cuya vocación es la conquista del universo. En esta visión, solo se reconoce como verdad, lo que la ciencia puede demostrar; el mismo hombre se reduce a su visión científica. En nombre de la ciencia todo se justifica, incluso lo que constituye una afrenta a la dignidad humana. Al mismo tiempo se someten las comunidades nacionales a decisiones de un nuevo poder, la tecnocracia. Una especie de ingeniería social puede controlar los espacios de libertad de individuos e instituciones, con el riesgo de reducirlos a meros elementos de cálculo. (Juan Pablo II, 1979, p. 110).

Niegan los discursos filosóficos ya que nada es comprobable en su discurso. Esta no es verificada empíricamente como sostiene esta visión dentro del positivismo. Esta pos-

tura, desde el campo educativo, justifica los trabajos netamente cuantitativos con variables y cuadros estadísticos, los cuales superan, según esta concepción, cualquier análisis cualitativo que quiere abordar cuestiones sociales como la aspiración a la felicidad, dignidad, relaciones interpersonales, etc. Estos pasan al campo de la reflexión filosófica indemostrables por la ciencia. Es un hecho que el cientismo, visto desde el positivismo, es reduccionista y que responde a una manera de explotación y sujeción de la humanidad.

El ser humano es un universo de miles de pensamientos, de miles de sentimientos y de miles de posibilidades que el cientismo no contempla, no le interesa y no se pregunta o si se preguntó, no debe hacerlo porque ya no sería lo que el poder quiere lograr. Lo lamentable, es ver en las diversas instituciones cómo esta corriente, infundida desde EEUU, se insertó para destrozar la libertad de pensamiento, haciendo de las instituciones, simples herramientas para el consumo y la producción.

Algunos representantes del cientismo son Thomas Henry Huxley (1825-1895), Burrhus Frederic Skinner (1904-1990), entre otros.

- d. El pragmatismo.** Su concepto de base es que es verdadero aquello que funciona, enfocándose así en el mundo real y objetivo. Algunos representantes son Charles Sanders Peirce (1839-1914), John Dewey (1870-1952) y William James (1842-1910), esta escuela nació en Estados Unidos a finales del siglo XIX.

La utilidad de lo que se logra es lo que vale. “Se trata, en realidad de una forma de empirismo, que considera la experiencia como criterio de verdad y validez; pero no la experiencia acumulada en el pasado sino la experiencia futura: el resultado” (Tejedor, 1987, p. 353). En suma, el “fin justifica los medios”. Esta posición justificó miles de atropellos en las diferentes sociedades. En el plano educativo lo que importan son los resultados, los enfoques por competencias que solo fraccionan al ser humano en rúbricas y no en valorar las competencias, cualidades o inteligencias múltiples. El éxito es lo que el mercado neoliberal educacional vende a los países y, especialmente, a los del tercer mundo.

1.4. Repercusiones prácticas

Nombré en varias oportunidades algunas consecuencias prácticas que se desprendían de la reflexión, pero quisiera puntualizar sobre ellas de manera más explícita, es decir, cómo se dan en la realidad, en general y en el ámbito educativo institucional en particular. Las repercusiones prácticas se desprenden de las políticas de la globalización, desarrolladas en el primer punto del capítulo. Estas repercusiones prácticas conllevan en sí misma una relectura desde la realidad, no muchas veces perceptibles a la conciencia. Con esto, no quisiera ubicarme en el lugar de los/as iluminados/as, sino simplemente en el lugar de muchos/as que vemos la realidad desde el diálogo, la confrontación y la acción.

Notamos, no a modo de un estudio científico realizado en un laboratorio de alta gama sino el solo hecho del diálogo conti-

nuo en los diferentes contextos sociales, una **evasión para ver la realidad**, en la que la gente camina todos los días. Esta evasión no tiene que ver con el estar o no en ella, sino con la falta de claridad al no preguntarse por qué está en ella y el modo, el para qué y el cómo quisiera estar. La gente sueña, piensa, pero se instaló una especie de miedo en la sociedad, que lo llevó a una parálisis colectiva que no les permite plantearse ni mucho menos dar respuestas a las preguntas antes expresadas.

La realidad debería interpelar a la sociedad, debería arraigarnos a la/s cultura/s a la que se pertenece, debería generar diálogos continuos en la que se pueda analizar al conjunto y sus diferentes dimensiones para la búsqueda de soluciones a las diferentes problemáticas, como para potencializar lo que va bien, que tiene que ver con el bien común. Ver la realidad es sumergirse en ella, ya que representa la dimensión socio-analítica que permite adentrarse en el mundo de los conflictos y las oportunidades. El neoliberalismo está preparado para hacer que la sociedad responda a lo que el poder imperante quiere. Provoca que la gente se vea fuera de ella, como que no les afecta y les afecta a los demás, pero la realidad es que padecen hambre, falta de trabajo, etc., porque así lo quiere y no porque el pueblo produzca estos flagelos.

La indiferencia, el individualismo son vertientes generalizadas que **no permiten cuestionamientos al modelo impuesto** por el mercado, por el sistema desbaratador de conciencia. Seguramente al lector le caerán mal estas palabras cargadas de fuerza y en cierta manera negativas, pero eso no es lo importante, lo realmente significativo es señalar por qué nos suceden

estas cosas, aunque algunos/as quieran ponerse fuera de lo que nos pasa como país, como continente, como mundo. El modelo no necesita que alguien escrute, no necesita que grupos organizados lo cuestionen, no les hace falta escuchar, ni que haya focos de luchas por las reivindicaciones por la dignidad humana en todo el planeta, no precisa que se discuta la educación sectaria, en fin, no les hacemos falta. Los/as que cuentan para este modelo incuestionable son entes robotizados sin capacidades de crítica.

La recreada guerra fría, hoy actualizada al conflicto mediático entre EEUU y Corea del Norte y sus aliados, son una nueva distracción, mientras que en el intermedio entre lo que pueda pasar y no pasa en cuestiones bélicas, van socavando nuevamente todo resabio de grupos organizados, gremios, partidos políticos, movimiento de derechos humanos para, nuevamente, silenciarlos y desacreditarlos ante la sociedad, la que se transforma, sin darse cuenta, en cómplice del poder económico de las empresas multinacionales.

Se está en una sociedad que presenta una **ruptura de su tejido social**, en la que interesa cada cual y no el conjunto. Importa el conjunto, cuando debe servir a cada cual. Estas características expuestas hasta ahora responden a la falta de organizaciones responsables que lucha por un mundo mejor para todos/as. Cuando digo que el neoliberalismo del siglo XXI vino para reinstalarse con fuerza, es porque logró esta ruptura, cosificando a la sociedad, fraccionándola en todos los organismos privados y del Estado. Por eso las políticas educativas exitistas son un fenómeno transversal en la sociedad.

La ruptura del tejido social es difícil de retejerla. Penélope lo hacía en un día, pero hay un **debilitamiento de la dirigencia seria**, de esa que lucha en las calles con la gente y especialmente junto a los/as pobres, hoy está frágil. La crisis de los partidos políticos, copados por la política del mercado, se transformaron en espacios de pura administración de intereses de los miembros dirigentes y afines al neoimperialismo no acabado sino reinventado. La corrupción no es casual, es totalmente causal para desacreditar a la misma dirigencia, que desde su debilidad caen, animadas por estos poderes corruptores. De todas maneras existen signos de luchas populares como los gremios docentes que reclaman, aunque debilitados, por los derechos de una educación nacional, estatal, libre y gratuita, amparada por las constituciones nacionales.

Ya dije en varias oportunidades que la economía neoliberal genera una **educación exclusivista**, para pocos/as; con cierto barniz de inclusión, con políticas sociales de dádivas, las que desdibujan una inversión que debería ser para todos/as. Algunos países hicieron y hacen lo mejor que pueden, a pesar de las injerencias externas y complicidades al interior que complican la administración de las políticas de un Estado presente. Por ejemplo en Bolivia, Ecuador, Venezuela y antes Argentina, Paraguay, entre otros. Las privatizaciones de las empresas son abarcadoras a la educación pública, venida a menos, con eslóganes como “No todos pueden ser universitarios/as”. Las inversiones del P.B.I. son bajas y sin tener en cuenta que el producto no solo tiene que ver con dinero, sino con cultura, con ecología, con una sociedad que se forma para ser interlocutor/a válido/a.

Esto es lo que no se pretende, pero sí una sociedad educativa para pocos, que serían, y espero equivocarme aunque considero que esta vez no lo estoy, los/as dominadores, explotadores del pueblo en los diferentes países. Una educación exclusivista está pensada para los/as futuros gobernantes, no del país, sino de las empresas plurimultinacionales.

Estamos, como de manera reiterada sumergiendo a la sociedad en una **pobreza educacional-institucional** como parte de la pobreza en oportunidades, en igualdad de derechos, en posibilidades laborales. La pobreza educacional no se encuentra desvinculada de la sociedad en la que está inserta la institución educativa. Es la pobreza colectiva en el uso de la razón para el aprehendizaje. Se está sumergido en una inercia que no permite la reflexión profunda, con capacidad de analizar cuáles deberían ser los enfoques, paradigmas, metodologías, para un buen desarrollo de las personas integradas y de manera integral, temas que abordaremos en el capítulo posterior. La pobreza es la falta de oportunidades para desarrollar una conciencia crítica. La gestión institucional responde a los parámetros indicados por el Ministerio de Educación y éstos a las políticas de Estado.

La gestión educativa se transformó en gestión administrativa, en gestionar respuestas a las rúbricas, las competencias de cuadritos, de ítems, de puro papelerío administrativo, para completar estadísticas que solo sirven para responder al patrón mandado. ¿Dónde queda el o la estudiante? Reducida a cuadros, gráficos, promedios sin vida, pero sí con números para demostrar los avances o no de la educación. ¿Sirve para algo todo esto?

Sí, sirve para saber el grado de dominio, de exclusión, de falta de libertad para pensar en la gente, para romper el tejido social y para hacernos creer que cuando más papeles existen, mejor estamos en la calidad educativa. Seguramente estoy entrando a un terreno escabroso, pero no podemos huir de la responsabilidad de ver que la riqueza de la educación pasa por entrar en el mundo de los/as estudiantes desde políticas inclusivas, en la cual el PBI se ha elevado a la máxima potencia, desde políticas de Estado en la que se recuperen las empresas privadas para ser administradas por el mismo Estado. En síntesis, en la que cada país tenga un gobierno presente y no ausente, como sucede en la mayoría de los países latinoamericanos y caribeños.

Seguramente tenemos muchos signos prácticos de cómo la economía repercute en la vida práctica, solo rescaté las que a mí me parecen, sin despreciar a ninguna de las que otras personas analizan. Está en otros y otras el deseo de continuar profundizando la realidad práctica. Por último, quisiera, tal vez como síntesis, o sería mucho decirlo así, expresar que la política neoliberal produjo una repercusión práctica nefasta para la integración social, hizo creer que estamos en **normalidad dentro de lo anormal de la estructura**. Es interesante ver a la sociedad justificando hábitos instalados como si fueran normales en el plano pedagógico o en otras dimensiones de la vida cotidiana. Muchas veces lo “normal” es contrario a la dignidad de los/as estudiantes, lo “normal” va en contra de principios universales consensuados, así como parece normal que “el que no trabaja, que no coma”; como si fuera un “desecho” de la sociedad el que no tiene trabajo. Si no hay trabajo para todos, el sentido común

nos dice que la falta de trabajo es por falta de políticas públicas inclusivas.

1.5. Conclusiones

El compromiso por una educación liberadora, humanizante nos debería poner en sintonía con la vida contemplada y practicada desde la dignidad del ser humano. La educación nos pone en relación constante con la realidad en la que interactúan diversos estilos, modos, formas y muchas veces teñida de realidades en la que se viven diariamente el peso de la cosificación de la sociedad. Esta se refleja en los ambientes escolarizados en la que los/as estudiantes practican un individualismo que no tiene nada que ver con la construcción del pensamiento colectivo.

La economía de mercado neoliberal a los que muchos Estados adhieren se refleja en las escuelas, colegios y universidades. Las categorías del mercado se trasladan a las instituciones. Es claro que las universidades tienen que instruir, formar, programar futuros profesionales al servicio de esta economía inhumana, de exclusión y desprecio a las grandes mayorías sin posibilidades de acceder ni a la educación y menos a trabajos dignos, pero que son útiles a los/as que sí tienen o tuvieron posibilidades.

La globalización, más en esta época, tiene que ver en la cristalización de cómo los Estados llevan a cabo las acciones ideológicas en la esfera de todo lo social. Para ello, los poderes se valieron de una mirada filosófica desde el positivismo, corriente de pensamiento sobre el hombre y la realidad que desdibuja la integralidad, el pensamiento, como subjetividad individual y colectiva, los sueños del pueblo, las categorías filosóficas sim-

bólicas, etc. Para instalar en la sociedad una manera objetiva de verla, en la que todo debe ser evidente; de lo contrario, no se puede tener en cuenta. En fin, y, para no recaer en lo expresado, una sociedad desintegrada en las relaciones interpersonales e institucionales donde debe plasmarse el discernimiento entre todos, para pasar al mundo de la competitividad en la que el más fuerte, el mejor, el exitoso es la persona elegida, generando miles de frustraciones colectivas dignas de asistir al psicólogo o terapeuta.

Por lo tanto, la realidad desde todo y no desde poco, es controlada, vigilada, en la que el neoliberalismo juega sus naipes anulando todo tipo de contrincante, con una mirada positivista, desde todas las variables que hacen posible que en la educación escolarizada se plasme esta manera de pensar del hombre y del mundo.

Humanizar la educación del mercantilismo vigente, es el centro de este ensayo. Para ello reflexionaré en el capítulo posterior sobre los enfoques, vigentes en la actualidad, que interpelará la manera de situarnos ante la educación para plantear en el punto 1.4. el paradigma que considero parte del enfoque constructivista, fundamentando y dando proposición gramatical a los contenidos planteados por algunos autores.

II

Visión crítica de los enfoques educativos

No es sorprendente que en nuestro siglo siga habiendo presencia de ciertos rasgos de una educación tradicional que entrecruza enfoques pedagógicos en pleno siglo XXI, enfoques como el conductismo y el cognitivismo en los cuales se deja ver estos aspectos tradicionales, a pesar de que se presenten como panaceas de renovación educativa.

Se pasó del magistrocentrismo educativo, en la que el/la docente, iluminado, con alta carga de un bagaje enciclopedista al uso de materiales “didácticos” especializados, logrando el desplazamiento de las antiguas exposiciones de un verbalismo incansable al uso de estos materiales prefabricados destinados a la manipulación para facilitar el aprendizaje. A esto se le llamó innovación educativa porque la figura del estudiante, dicen, pasó a ser protagónica en el aprendizaje. A mi manera de ver, solo cambiaron formas, pero el fondo continúa siendo parecido ya que la pasividad generada por la falta de creatividad en la elaboración sigue vigente. Solo que el/la docente trabaja menos, pero los/as estudiantes piensan o razonan menos también. En

este capítulo reflexionaré sobre los enfoques educativos y la importancia de estos en el aprendizaje o no de los/as estudiantes.

¡Qué importante es buscar un nuevo paradigma para el aprendizaje! Me referiré explícitamente al aporte, dentro de la corriente constructivista, que considero fundamental para los procesos cognoscitivos que tiene su inserción en los contextos sociales, culturales, políticos, etc.

2.1. Enfoque conductista

2.1.1. Algunos referentes

- a. **Iván P. Pávlov (1849–1936).** Ruso de nacimiento. Ubico a Pávlov dentro de este pensamiento conductista no porque él lo sea sino porque sirvió de inspiración a los que se encontraban y encuentran en esta vertiente del aprendizaje. En realidad, Pávlov se dedicó a la fisiología analizando la salivación de los perros. Recordarán cuando los estudiábamos en los colegios y nos enseñaban cómo usaba una campana, la cual hacía sonar asociada a la comida que atraía al perro, relacionando el sonido, la comida y la salivación de las glándulas. Por lo tanto, esta asociación entre componentes responde a los estímulos ambientales de manera automática (condicionada), refleja.

Más allá de las anécdotas que todos tenemos con perros u otra mascota en la cual observamos lo que hizo el fisiólogo, que dicho sea de paso no le interesaba estudiar la pedagogía o el proceso de aprendizaje en las personas, tal cual lo hacen los/as educadores/as de hoy y en cuyas carre-

ras pedagógicas estudian a Pávlov para abordar, de manera incorrecta, el carácter de la educación o como le dicen los más recalcitrantes de la educación, el arte de enseñar.

No deja de lado la subjetividad de las personas por lo que Pávlov (1949) afirma que “sería estúpido rechazar el mundo subjetivo. Desde luego que existe. Es sobre su base sobre la que actuamos, nos permite la interacción con los otros, y dirige toda nuestra vida...” (Citado en Tortosa, 1998, p. 206).

Me parece importante ubicar al fisiólogo ruso dentro de sus investigaciones propias de su área y no como lo hacen en la actualidad, incorporarlo como figura importante en la educación, mas sí como un resorte para aquellos/as que no fueron justos con su labor y no para diseñar pedagogías asociativas con personas.

De esta manera, la idea del reflejo, con su base experimental, fue aplicada al estudio de la actividad del sistema nervioso central; pero en sus partes más inferiores; solo recientemente, se ha extendido este concepto del reflejo al estudio de la actividad de la corteza cerebral. (Pávlov, 1929, p. 4)

Aparte del método del reflejo condicional, sus aportes tienen que ver con la importancia de estudiar el sistema nervioso central como base material de los procesos y fe-

nómenos psíquicos, que el conductismo obvia; la teoría sobre el lenguaje considerado como el segundo sistema de señales; las experiencias sobre la resolución de problemas en primates; entre otros.

b. John Broadus Watson (1878–1958). Estadounidense, considerado el padre del conductismo, pasó del estímulo ambiental de Pávlov al condicionamiento clásico y que sirvió para la educación en Estados Unidos. Desde ya advierto al lector de este ensayo, que estudiar a Watson es importante pero perjudicial para la salud.

Watson no usaba perros para analizar las glándulas salivales, usaba niños, animales y ruidos fuertes para analizar los reflejos condicionados, los que no tienen que ver con introspección o capacidad de ejercitar la conciencia, estos son meros usos gramaticales y nada objetivos en contraposición a Freud. Él, desde la corriente positivista, a la cual pertenecía por sus estudios como influencia de su formación, trabajaba con estímulos externos, clave dentro del conductismo para ser abordado dentro del desarrollo del aprendizaje.

Todo experimento tiene que ver con lo medible, con las conductas observables y llevadas a cabo en laboratorios, donde puede manipular los instrumentos y controlar las variables. Watson (1945), definiendo al conductismo, lo comprende como una ciencia natural en la que el conductista asume un rol protagónico para el cumplimiento de su finalidad que es controlar las reacciones de las personas,

anticipar y fiscalizar la actividad humana, nos muestra la implicancia maquiavélica de su teoría y de su aplicación en el ámbito educativo y social.

Todo aprendizaje, conducta observable que se manifiesta desde la niñez, se realiza por condicionamientos, no por comportamientos modificables. Por ello, es que el conductismo produce aprendizaje a través de estímulos externos que condicionan a las personas a dar respuestas automáticas. La sociedad se presentará como un cúmulo de condicionamientos, la que sirve de estímulos exteriores para responder a esos condicionamientos sociales. No existe la intervención de introspección, reflexión... solo las respuestas automáticas.

En palabras de Watson (1945):

Manipulamos estímulos constantemente, manejándolo en acción combinada frente al ser humano a objeto de determinar qué reacción provocarán; confiando que estará 'de acuerdo con el progreso', será 'deseable', 'buena'. Y por 'deseable', 'bueno', 'de acuerdo con el progreso', la sociedad entiende, en verdad, reacciones que no perturben su tradicional orden de cosas (reconocido y estatuido). (p. 44-45)

Plantea explícitamente la aplicación del conductismo como una herramienta al servicio de cualquier reforma social. Las personas pierden toda capacidad de pensamiento crítico frente a su propia realidad, cayendo en un sometimiento

miento, porque no interesan los medios con tal de llegar a los fines que otros han decidido para el supuesto progreso de la sociedad.

Experimentó con el famoso personaje “el pequeño Albert”, entre muchos niños/as más. Asociaba la rata blanca al golpe fuerte y al temor generado en el niño por el ruido insoportable a sus oídos, creando un rechazo a la rata por asociarla al ruido, creando fobia al niño. No hubo retorno del niño de querer a la rata blanca. Este experimento lo hizo con otros niños, otros animales (los denominados neoconductistas, como Hull y Tolman continuaron con la investigación con animales, como un camino para descubrir las leyes del comportamiento humano).

Hoy se le podría llamar tortura, violación a los derechos humanos, etc. y referido al uso de animales sería insopportable para los protectores de éstos. El juicio de Nuremberg que dio lugar a la Declaración de Los Derechos Humanos era contemporáneo a Watson, podría haber estado sentado en el banco de los acusados por el uso, tortura experimental hacia las personas. Levantó una condena histórica a la violación ejercida por Watson hacia los/as niños/as.

- c. **Edward Thorndike (1874–1949).** Natural de Estados Unidos. Experimentó en sus famosas “cajas-problema” con animales como gatos, perros, gallinas, pollitos, peces, monos, etc. Trabajó sobre la llamada ley del efecto a través del aprendizaje por ensayo y error. Ésta explica la teoría de Skinner por el condicionamiento operante, realizado de

manera mecánica según los ensayos y errores, hasta obtener la conducta deseada de manera automática, evidentemente sin análisis o de preguntarse el porqué de las cosas. Propone un estudio experimental de los procesos asociativos en los animales, a partir de la observación y la cuantificación de su conducta en laboratorios facilitando el control de las variables ambientales y asegurando la generalización de los resultados.

En el aprendizaje, referido a los animales y análogo a las personas, no se aprende de manera improvisada ni razonable, ya que los animales no lo hacen, sino que aprenden de manera mecánica o a través de conductas gratificantes conforme a la teoría del ensayo y el error. En otras palabras se aprende, desde estímulos gratificantes, a cometer menos errores en el aprendizaje producto del ensayo realizado. Evidencia el espíritu del conductismo en lo referido al estímulo y las respuestas.

Experimentó con niños y jóvenes teniendo, según dicen, avances importantes en el campo de la psicología educativa. Hay una tendencia clara de la cuantificación en la educación y en la vida. “El interés de Thorndike por la medición cuantitativa caracteriza ahora a casi todos los aspectos de la planificación, el rendimiento y la evaluación educativos” (Farnham-Diggory, 1996, p. 42).

d. Burrus Frederic Skinner (1904–1990). Estadounidense.

También como Watson y todos los/as neoconductistas de esa época como los de ahora, siguen parámetros parecidos con pequeñas variaciones. Skinner pasa del condicionamiento clásico de Watson al condicionamiento operante, es decir, a pulir los mecanismos del conductismo, fabricando técnicas que sirvan de refuerzos o premios ante la conducta esperada del sujeto. Son creaciones artificiales que se utilizan desde los primeros años de vida.

El condicionamiento pasa por un entrenamiento programado a través de técnicas que facilitan, condicionalmente, al sujeto, a responder según lo esperado. Para Skinner (1994), las consecuencias son las que determinan la repetición o no de una conducta. Por ello, la clave está en estudiar el tipo y el momento en que se aplican los reforzadores con el objetivo de fortalecer o debilitar las conductas. Al abordar temas como la idea y la voluntad, afirma por ejemplo que: “la voluntad de poder en un líder indica comportamientos reforzados por aumentos de poder económico, religioso o gubernamental” (p. 53). Asumiendo que no existen motivaciones altruistas en el ser humano. De hecho, y siguiendo a Watson, se anula el libre albedrío, esto entra en el campo de la libertad, del discernimiento, de la creatividad, la cual no puede estudiarse en el laboratorio, no puede ser medible, no es cientista (término de la corriente positivista).

La educación debe, desde esta concepción, ser programada; ya que las personas son consideradas “cajas negras”,

sin nada dentro; porque si vendrían con algo, pertenecerían al libre albedrío, dimensión que se niega porque las conductas se conforman por consecuencias y no por libertad de proceder. Por lo tanto, el/la estudiante es considerado/a como algo mecánico, controlable.

2.1.2. Algunos alcances reflexivos en torno a este enfoque

La verdad, que hasta aquí no sé cuál es el peor de los últimos tres. Entiendo, por esto, por qué la sociedad norteamericana, en su mayoría responde a un sistema educativo de esta categoría. No es de extrañar que sigan apareciendo sujetos que disparen a otros en cualquier recinto educativo. La falta de uso de la conciencia, de la razón, del libre albedrío, solo produce, desde el conductismo, pequeños objetos humanos.

Las personas, desde el proceso del aprendizaje, no, no desde el proceso, ya que esta dimensión recrea el comportamiento y no las actuaciones esperadas desde el conductismo, se contrastan desde conductas que cambian en la forma, desde frecuencias manipuladas. Estos cambios o aprendizajes son correctos cuando la respuesta es la apropiada, desde estímulos ambientales determinados o mecanizados técnicamente, desde estímulos operantes y reforzados con ciertas gratificaciones para que la respuesta no tenga errores después de varios ensayos.

En este enfoque, muy usado en las aulas debido a la imposición de esta corriente estadounidense asociada directamente al positivismo, se considera a la persona como un ente pasivo que asume respuestas ante los estímulos del entorno. En consecuencia, el/la estudiante debe reaccionar a las condiciones del

ambiente, sin capacidad ni oportunidad para asumir una postura activa.

Se parte, en consecuencia, a priori, de que el/la estudiante es una “*tabula rasa*” ya que todo aprendizaje parte de las condiciones que ofrece el ambiente. Ni hablar de conocimientos previos, experiencias aprendidas por el mismo sujeto; estos cobran desinterés para el conductismo, que no tiene en cuenta la estructura mental del conocimiento y menos los procesos mentales que se implicarían. Por eso, las conductas, desde el laboratorio, son observables, identificables y medibles, en fin, cuantificables.

Dentro de lo que consideramos la manipulación de las conciencias, de la libertad, de la dignidad, este enfoque encaja ideológicamente de manera perfecta para responder a un sistema de dominación usando las instituciones educativas como un lindo laboratorio de manipulación de las herramientas, en la que las conductas no deseadas son adquiridas a través del aprendizaje y pueden ser modificadas (desaprendidas) gracias a los principios y mecanismos del aprendizaje, tal cual señalamos en el estructuralismo, en la que las partes deben responder al todo, de lo contrario debe haber otro ensayo para no caer en el error que el sistema espera. Se centra en la importancia de las consecuencias de las conductas. El reforzamiento, como consecuencia que fortalece la conducta que le sigue, es imprescindible; por lo que incrementará la frecuencia y duración de la conducta. Es decir, que hay una probabilidad mayor de ocurrencia en el futuro.

La exclusión de la gran mayoría de la sociedad a una regulación ideológica educativa, en la que algunos/as llegan al éxito

y que forman parte de este sistema, deben ser reprogramados desde el castigo; es un proceso educativo que tiene la finalidad de disminuir o suprimir conductas, generalmente utilizando la aversión o el retiro de un estímulo agradable. Deben ser reconducidos porque dentro del sistema, aunque excluidos, les sirve, también, para sus fines. Serían como los/as consumistas de migajas, donde hasta éstas deben ser aprovechadas porque tienen costos de producción.

Notamos en las escuelas que la imitación es utilizada como metodología de amoldamiento animal que se extrapola a los seres humanos. Son válidas las investigaciones en animales, para algunos/as, para su aplicación en seres humanos, ya que esto permitió instaurar al conductismo como enfoque fundamental en la pedagogía institucional y también en la sociedad en general.

Como en la educación tradicional, se usa la memoria, no como proceso mental; sino como una práctica repetitiva de hábitos que se almacenan y recuperan para responder en cuanto se requiera. En este enfoque, en la relación entre aprendizaje y memoria, no es que exista una apropiación de los conocimientos, sino que es cuestión de práctica; es decir, se olvida por la falta de uso.

Al final de este enfoque, no corriente, señalo algunos puntos sintéticos aunque los haya expresado anteriormente:

- Está centrado en los resultados observables y medibles, a través de las evaluaciones objetivas.
- Establece evaluaciones previas para el conocimiento del punto de partida y determinar el inicio de la instrucción.

- Prioriza un aprendizaje secuencial, puesto que se moldean los primeros pasos para pasar a etapas más complejas.
- Se utilizan los refuerzos para facilitar el desempeño de los/as estudiantes por medio de premios o castigos.

2.2. Enfoque Cognitivista

En este enfoque señalaré algunos de los autores, a quienes considero representativos, en la medida de que sus planteamientos y la implicancia de sus postulados se vierten en el cognitivismo.

2.2.1. Algunos referentes

- a. **John Dewey (1859–1952).** De origen estadounidense. Fue fundador del pragmatismo (enfoque antropológico que ha sido abordado en el primer capítulo) de la Escuela de Chicago, dándole una nueva versión y denominándolo “instrumentalismo”. Sus estudios en cuanto a la educación tienen como fines la investigación sobre las consecuencias del instrumentalismo en la pedagogía y la comprobación de sus postulados mediante la experimentación.

En su libro denominado *Democracia y Educación* al precisar sobre la influencia del medio ambiente en la estimulación o inhibición del aprendizaje, Dewey (2004) asevera:

Pero el medio particular en que vive el individuo le lleva a ver y sentir una cosa mejor que otra; le lleva a tener ciertos planes para que pueda actuar con éxito con los demás; fortalece algunas creencias y debilita otras como

condición para merecer la aprobación de los otros. Así se produce en él cierto sistema de conducta, cierta disposición para la acción. (p. 22)

Se podría decir que su teoría consiste básicamente en plantear que el conocimiento no es más que un instrumento de acción que utiliza el ser humano para adaptarse a su medio y dominarlo.

Para Dewey, el pensamiento funciona según ciertas reglas que, luego de ser sistematizadas, dan lugar a la lógica de la investigación. Esto quiere decir que, el conocimiento no representa una realidad o un fenómeno, sino que es una herramienta que sirve para construir algo que tenga una utilidad, ya sea para el avance del conocimiento o como bien predictivo. En resumen, las ideas y el conocimiento adquieren importancia siempre y en cuando sean herramientas útiles durante el desarrollo de la experiencia.

b. Paul Thagard (1950). Nació en Canadá. Dentro de la lógica del autor anterior, plantea un “modelo computacional-representacional de la mente”, que define a grosso modo al enfoque cognitivista.

El proceso mental es análogo a las operaciones de una computadora (mente-ordenador). Es decir, utiliza los conceptos y mecanismos relacionados de la computadora para comprender la mente humana. A partir de estos preceptos se empieza a asumir que la mente es un sistema de cómputo, donde se realizan operaciones sobre símbolos en

base a una serie de leyes, tal como sucede en una computadora.

Este enfoque asume los postulados de una psicología cognitiva que intenta ser una ciencia objetiva de la mente, que comprende a ésta como un sistema de conocimientos. Thagard (2008) sostiene que “la mejor manera de comprender la complejidad del pensamiento humano consiste en utilizar múltiples métodos, en especial, en combinar experimentos psicológicos y neurológicos con modelos computacionales” (p. 28). Se evidencia de manera explícita el reduccionismo de la mente a un programa computacional, porque se los equipara funcionalmente con independencia de su soporte físico que en el caso de la mente es el cerebro y el *hardware* para la computadora. Entonces, la parte lógica de la computadora es su *software* y en el caso del cerebro son las leyes que permiten la ejecución de tareas determinadas, como el pensamiento o la memoria.

A partir de lo señalado anteriormente, surgen las denominadas “neurociencias” que buscan establecer las funciones de los sistemas cerebrales. Se realizan una serie de estudios que intentan explicar los mecanismos con que funciona el cerebro, análogo a la computadora. Por ello, se busca establecer los centros de las funciones y los procesos mentales, donde se muestra la actuación aislada de los mismos, sin tener en cuenta que las personas no son cerebros andantes, sino seres humanos complejos e interdependientes.

c. María Montessori (1870–1952). De nacionalidad italiana. Trabajó sobre la Teoría Biológico–cognitiva a través del entrenamiento graduado para el aprendizaje.

Quisiera partir de lo que se llama “Método Montessori” y que en muchos lados se encuentra vigente. Tenía como principio de que los/as niños/as son como esponjas aunque con mayor capacidad de absorción, tienen una capacidad de adquisición de conocimientos que van desde lo inconsciente hasta hacerse conscientes, desde un aprendizaje con alegría.

En su tratado sobre la mente absorbente del niño, Montessori (2004) refiere que “...el niño no tiene la facultad de razonar, debe creársela... Podemos decir que nosotros adquirimos los conocimientos con nuestra inteligencia, mientras que el niño los absorbe con su vida síquica [...]. Es una especie de química mental que opera en él” (p. 42). El/la niño/a sabe por el simple hecho de vivir y está dotado de grandes energías, pero su naturaleza frágil precisa de una defensa que lo ame y proteja y con más razón en los primeros años de vida. Por ello, el adulto cumple un rol motivador, debe dar a conocer respetuosamente el lugar diseñado para el/la niño/a.

Para facilitar el aprendizaje, el método exige preparar el ambiente de manera cuidadosa para los/as niños/as; evidentemente, según su edad, para fomentar lo que llama su autoaprendizaje y crecimiento. Se sostiene que al estar bien preparado los/as niños/as no necesitan de supervisión ya que ellos/as tienen la capacidad de crecer en los aspectos

sociales, emocionales, etc. Recuerdo haber visitado algunas escuelas en Italia y los jardines estaban diseñados con cocinas para los/as niños/as, como si fuera que en su casa no las tienen. Estos ambientes paralelos a su realidad marcan tendencia de fraccionamiento, de dualidad, como vamos viendo desde esta recreación ambiental. Por eso, los ambientes son cálidos, luminosos y con todos los elementos que le permitan un autoaprendizaje.

Con lo expresado no quiero anular el esfuerzo por la recreación de los ambientes y el énfasis que le ponen al desarrollo de la libertad, siempre dentro de lo preparado por otros para ellos/as. El aula es la sociedad, el aula es el lugar en el que el mundo está presente y desde ésta es que se desarrollan las dimensiones de la formación.

Los materiales que manipulan ya están preparados, son concretos, fáciles de usar, diseñado de manera científica por eso le llaman “materiales especializados”, como los que venden en los centros comerciales o librerías de cualquier ciudad. Sólo se los compra y se los incorpora a las aulas diseñadas para el caso. Ojo, los/as niños/as no elaboran, ya están elaborados. De esta manera, según el método, los/as niños/as son responsables del aprendizaje a través de procesos cognitivos, sin importar la realidad cotidiana en la que viven los/as estudiantes, docentes, padres y madres, etc.

d. Ovide Decroly (1871–1932). De origen belga. Propuesta de Escuela Nueva. Contemporáneo a Montessori y de hecho influenciados unos de otros. La escuela nueva o méto-

do Decroly parte, también de la enseñanza como paradigma para que se escruten los intereses y necesidades de los niños, de esta manera le llaman protagonistas del aprendizaje.

La motivación tiene un papel importante para el aprendizaje porque les permitirá mayor atención para potenciar sus conocimientos. Al conjugar el juego y el trabajo, se entiende que el/la niño/a debe iniciarse en el “trabajo puro” a través del juego progresivo. Así, el aula debe estar provista de materiales especializados. No quisiera afirmar que hay una insinuación hacia la explotación laboral infantil. Sin embargo, considero que hay una direccionalidad un tanto maquiavélica en el proceso educativo que plantea. Decroly y Monchamp (2002) proclaman:

Por lo demás, esto es lo que ocurre cuando el niño se encuentra en condiciones de medio ambiente favorable, cuando tiene a su disposición los materiales y los estímulos que representa el ejemplo de la actividad de los adultos, con tal que las modalidades de ésta sean accesibles a su entendimiento.

En un principio, gracias a la imitación y a los materiales de que dispone el niño, y una vez pasadas las fases en que dominan los juegos exclusivamente funcionales, los juegos experimentales con objetos y los juegos de fantasía, comienza a asociar todas las experiencias que ya ha adquirido para combinar juegos más inteligentes copiados de los actos de los mayores: jugar a las muñe-

cas, a papás y mamás, a las tiendas, a las bodas, al coche, al tren, a hacer comiditas, al entierro, etc.

Y, gradualmente, si no se ponen obstáculos y, sobre todo, si se favorecen las condiciones del medio ambiente y los estímulos representados por la actividad de adultos inteligentes y conscientes de su papel, se ve cómo el niño, para jugar, tiene fines cada vez más conscientes y remotos que exigen esfuerzos más perseverantes e intensos: así, construir cabañas, aviones, barcos; confeccionar vestidos, adornos, etc.; fabricar juguetes, etc. (p. 26)

Los/as niños/as deben ser capaces de realizar sus trabajos bien hechos, desde su esfuerzo y que les provoque satisfacción. Para ello, es bueno añadir pedagogías innovadoras en los programas y metodologías para conseguir buenos resultados y desde los resultados buenos, mejores motivaciones.

Antes de continuar vemos hilos conductores entre ambos personajes. Los dos interesados en el aprendizaje, pero centrado en la enseñanza aunque sostengan que los/as estudiantes son los/as protagonistas del aprendizaje. En ambos se usan materiales especializados que aporten a la tarea cognitiva. Voy marcando esto porque ayudará en la reflexión posterior al abordar a otros autores.

e. Reuven Feuerstein (1921–2014). Rumano. Trabajó sobre la Teoría de la Modificabilidad Cognitiva. Establecía

que la inteligencia no es fija sino modificable y se aprende desde la experiencia. Para lograr estos procesos se debe proporcionar a los educadores habilidades y herramientas sistemáticas que permitan desarrollar en los estudiantes las operaciones y funciones cognitivas. Realiza estudios sobre la obtención de la información, codificación, almacenamiento y transferencia como aspectos mecánicos que desarrollan las personas.

Por ello el principal agente de cambio, de la teoría de modificabilidad, para lograr la transformación de estructuras deficientes del estudiante con dificultades de aprendizaje, lo constituye el docente. La metodología que usa es análoga a la computadora, en la medida que utiliza los tres momentos del procesamiento de la información de un *software*.

El análisis de las funciones cognoscitivas deficientes se apoya en los tres momentos de un programa informático: captación de los datos (entrada / input), tratamiento, es decir, producción de nuevos datos (elaboración), salida de los resultados o comunicación de los datos (salida / output). (Giry, 2002, p. 89)

Por lo tanto, debe estar bien preparado en su formación cognitiva, en metodología. Para lograr este método se prepararon varios programas como motivadores para la modificabilidad, que en síntesis es “aprender a aprender”.

Se valora el aporte que realiza en cuanto a la intervención de un mediador para el aprendizaje. Sin embargo, lo

reduce a la asunción de un rol protagónico en la transmisión de conocimientos hacia los/as niños/as.

- f. **Albert Bandura (1925).** Canadiense de nacimiento. Plantea la teoría del aprendizaje social (basado en el refuerzo y la observación).

Abordó su trabajo sobre el determinismo recíproco, partiendo del conductismo, pero dando un paso más de lo mismo, diciendo que no solo el ambiente causa comportamientos, en él incidió, sino también que el individuo desde su comportamiento causa el ambiente. Lo cual no deja de ser, lo que él mismo llamaba, determinismo recíproco.

Agrega a su reflexión, no estrictamente conductista, la imaginación y, esta es subjetiva, sabiendo que el conductismo anula esta dimensión porque no es comprobable, medible. Bandura (2007) se enfoca en el modelamiento social:

“Considero que estas teorías conductistas son discordantes con la evidente realidad social de que gran parte de nuestro aprendizaje se lleva a cabo a través del poder del modelamiento social. No podría imaginar una cultura en la que su lenguaje, costumbres, tradiciones y prácticas familiares, habilidades ocupacionales, así como sus prácticas educativas, religiosas y políticas se formaran gradualmente en cada miembro nuevo por medio de consecuencias recompensantes y punitivas de sus ejecuciones por ensayo y error”. (Citado en Woolfolk, 2010, p. 349)

Realiza un deslinde con el conductismo de Thorndike, en cuanto al aprendizaje por ensayo y error, como oposición a una forma de aprendizaje donde hay una experiencia personal constante y susceptible de verificación. Al mismo tiempo, que enfatiza el rol de los/as docentes y modelos a imitar que sirven de inspiración para el/la estudiante, y en ese proceso utiliza los procesos cognoscitivos como el pensamiento, la memoria, las comparaciones, analogías, la autorregulación o las creencias.

Entra al campo de los procesos psicológicos de la persona desde el aprendizaje por observación, modelado. Experimentó con niños motivados por un refuerzo externo observando sus comportamientos, el disparador fue un muñeco al que le llamaban “bobo” y de moda en esa época. Los niños reaccionaron de manera diferente ante este estímulo para el aprendizaje, sin ser conductista, ya que no fue una reacción unidireccional; por eso, le llamó teoría social del aprendizaje.

En las diversas experiencias que realizó, se pudo observar cómo los niños, al tener en frente a un payaso de verdad y no al muñeco, también lo golpeaban como lo hacían con el muñeco, que estaba para eso, según lo mostraban en la sociedad. De estas experimentaciones se debía proceder a moldear la conducta siendo recompensada.

La modelación, la trabajaba sobre varios aspectos, que hoy están de moda, como la: atención, retención, reproducción, motivación, autorregulación. También, en otros campos, se hacen programas de terapias de modelado ante

problemas psicológicos. Como vemos, son refuerzos externos en los que se conjugan recompensas que tienen mayores resultados que los castigos, más presentes en el conductismo clásico.

2.2.2. Algunos alcances reflexivos en torno a este enfoque

Son muchos los/as pensadores de diferentes áreas, que en realidad, se conjugan unas con otras, hoy difícil de tratarlas por separado. Las referencias expuestas anteriormente tienen el objetivo de acercarnos de manera somera al pensamiento de cada cual. De todas maneras, me gustaría señalar algunas constantes que están de fondo dentro del aprendizaje, a manera de reflexión como hice en el punto precedente.

El enfoque cognitivista da un paso en relación al conductismo, aunque sostenga que es una mejora de éste, ya que el cognitivismo presenta mayor apertura pero no la requerida para un aprendizaje integral e integrador desde la realidad contextual, que abordaré en el punto posterior del mismo capítulo.

Aquí se ponen de manifiesto otras características humanas al desestimar la conducta solo observable, para pasar a tener en cuenta los procesos cognitivos como el pensamiento, la memoria, la resolución de problemas, el procesamiento de la información, la formación de conceptos, el desarrollo del lenguaje, etc., es decir, se involucra la codificación interna en la que realiza esta relación entre la adquisición de conocimientos, es decir, usando lo cognitivo para saber que sabe y, la estructuración mental para saber cómo adquiere los mismos. En suma, se profundiza en la

promoción de los mecanismos que posibilitan el procesamiento mental y la interacción de los/as estudiantes.

Los mecanismos son los que interesan al enfoque, desde las prácticas adecuadas con retroalimentaciones constantes y correctivas. Lo central del enfoque está basado en dotar de herramientas al estudiante para que utilice las estrategias e instrucciones adecuadas. Como las aulas, preparadas de manera minuciosa y científicamente trabajadas, explicaciones, instrucciones (tutoriales), demostración de ejemplos como el payaso bobo de Bandura, programas de modelación y la permanente clasificación de contra ejemplos que no se deben imitar.

En el conductismo se pone en juego los condicionamientos que limitan, anulan la creatividad, lo subjetivo y, en este enfoque, como dije anteriormente, es un paso más de los mismo, otra variable conductista que asume que se debe transferir conocimientos a los/as estudiantes de forma eficiente y eficaz.

Decir de homogeneización es hablar de estandarización, como lo hace este enfoque metodológicamente hablando, es decir, la simplificación para que no entre en uso de sus facultades la capacidad de razonamiento, sino de simples ejercicios, iguales en su mayoría, para ser resueltos de una manera fraccionada. Entonces, el conocimiento debe ser analizado, desglosado y simplificado en unidades o constructos básicos. Se debe eliminar información irrelevante, para transferir los conocimientos a otros contextos.

Se implementan una serie de actividades libres para que desarrollen la creatividad y la imaginación, por lo que no se

trata de solo asimilar, sino de iniciarlo en el proceso de conocer a través de la búsqueda. Es decir, utilizando la razón, en su mínima expresión, en la resolución de los ejercicios planteados previamente, por el/la docente, como motivación.

Se centra en las representaciones mentales que se asocian con procedimientos computacionales, ya que muchos creen que las personas son análogas a las computadoras; por eso, el enfoque, por más abierto que parezca, está pensado para programar personas, no como el conductismo en el que se considera al estudiante como tabla rasa, sino descifrando lo que ocurre en la mente del/la estudiante en los procesos de asociación entre los estímulos y las respuestas a los mismos. Por lo tanto, se pasó de la conducta observable por el estudio de los procesos internos del pensamiento.

Una de las cosas que más interesa al enfoque es el depósito de la información y los procesos que implican, la relación de afecto y camaradería en las aulas, creando entornos acogedores. El/la docente debe respetar las formas: antes de dirigirse a los/as estudiantes, antes de expresar algo para ayudar, como facilitador/a del desarrollo de ellos/as.

Se incorpora la autodisciplina donde se busca instaurar la necesidad de elaborar y observar reglas como las “rúbricas” que están de moda en la actualidad. De esta manera, se llega a un consenso pautado y evaluado numéricamente.

Una característica muy común en este enfoque es la utilización de los materiales especializados, como los que nos habla M. Montessori. Herramientas que hoy en día están por doquier y requieren de una compra rigurosa según los requerimientos de

los/as docentes. Materiales especializados para responder a las características que hacen al aprendizaje. Claro, que la excusa se centra en descubrir los intereses y las necesidades de los/as estudiantes para su desarrollo, logrando una satisfacción pasajera. El uso de las fotocopias con materiales para completar, pintar, marcar hace a las herramientas especializadas. Pero ni hablar de un cuaderno sin fotocopias, de manera que sirva para elaborar, dibujar, crear desde sus propias experiencias. Todo viene hecho para que el uso de la razón sea con la mínima expresión.

El enfoque cognitivista hace uso de las estrategias del conductismo como el reforzamiento, que lo denominan retroalimentación, que debe ser enfocada, en este caso, para guiar y apoyar las conexiones mentales exactas, es decir, lo que se espera que produzca o, mejor dicho, que repita.

Las evaluaciones cuantitativas sean con números o letras, arma del positivismo neoliberal a los/as estudiantes sirven para categorizarlos y determinar su predisposición al aprendizaje. Si no se logra lo esperado se analizan sus estructuras mentales presentes para diseñar los materiales especializados a usar. De esta manera, se los va programando para el sistema. Finalmente, se evalúan las veces que sea necesario, para identificar a los/as estudiantes exitosos que han asimilado adecuadamente las estrategias de procesamiento de la información. A esto, se le puede llamar la adecuación de la conducta dentro de un aprendizaje dirigido y acomodado a la estructura impuesta.

Señalo unos puntos sintéticos aunque los haya expresado anteriormente como elementos relevantes:

- Pone énfasis en la participación activa del estudiante en los procesos de aprendizaje (autocontrol, entrenamiento metacognitivo, por ejemplo, técnicas de autoplanificación, monitoreo y revisión).
- Uso de análisis jerárquico para identificar e ilustrar relaciones de prerequisite (procedimientos de análisis de tareas cognitivas).
- Sobreestimación en la estructuración, organización y secuencia de la información para facilitar su óptimo procesamiento (uso de estrategias cognitivas tales como esquematización, resumen, síntesis, y organizadores avanzados, etc.).
- Creación de ambientes de aprendizaje que permitan y estimulen a los/as estudiantes a hacer conexiones con material previamente aprendido (evocación de prerequisites, uso de ejemplos pertinentes, analogías).

2.3. Enfoque constructivista

Después de haber sufrido, desde el punto de vista del aprendizaje, desde herramientas psicológicas, desde la utilización al ser humano con la implementación de los enfoques conductistas y cognitivista, daremos un paso cualitativo para centrarnos en el enfoque constructivista, el cual está presente en los discursos, el currículo educativo en varios países y a la vez distante en las prácticas cotidianas, tanto en la sociedad, como en las instituciones educativas en las que priman las prácticas cosificadas, fragmentadas, las que sirven para manipular las conciencias de los pueblos, usadas por los poderes de los gobiernos dominantes de países más pobres como los nuestros. Tal vez no sea muy

académico expresarme de esta manera, pero es ético y es eso lo que nos debe importar.

Reflexionaremos sobre algunos personajes que trabajaron varios aspectos que tienen que ver con el tema en que nos encontramos, sean psicólogos, pedagogos, etc. nos ayudarán para diseñar nuevos paradigmas, al igual que los anteriores.

2.3.1. Algunos referentes

- a. Jean Piaget (1896–1980).** De origen suizo, postula la Teoría del Desarrollo de la Inteligencia.

Lo ubican dentro del constructivismo, seguramente porque aportó desde la psicología del desarrollo del niño. Trabajó sobre las etapas del desarrollo cognitivo por la que transitan los seres humanos. Resalta que la evolución de las capacidades mentales evoluciona en diferentes fases de manera cualitativa, estas fases son deferentes entre sí.

Afirma que los patrones de pensamientos y comportamientos, tanto de niños y jóvenes, son diferenciados a los de los adultos, porque los procesos no están terminados, sino están en un estadio diferente con respecto al de los adultos. Se le debe a Piaget la identificación de que las etapas de desarrollo definen los contornos de la manera de actuar y sentir. Sus aportes sirvieron para trabajar sobre la psicología evolutiva. Piaget (1991), a diferencia del conductismo y el cognitivismo, plantea que hay factores que interactúan en el desarrollo del pensamiento de los/as niños/as, estos son: la maduración biológica, el equilibrio o balance, la actividad y las experiencias sociales.

De hecho que cuando estamos en la escuela se les explica a los/as padres (y las madres), que quieren que sus hijos/as sepan más de lo que su etapa requiere, evocamos a Piaget para justificar que el niño no puede correr si todavía no camina. El proceso de desarrollo por etapas es importante para no producir frustraciones en el/la niño/a, adolescente, joven, por querer pretender lo que todavía, por su inmadurez, no puede realizar.

Se centraba en dos aspectos, sobre los factores biológicos y sobre el proceso del aprendizaje, ambos interactúan, pero más referido a lo individual que a los ligados con lo social. ¿Esto no lo hace constructivista?, pues si, ya que sirvió de puntal para que los otros profundicen el aprendizaje desde el contexto, pero no significa que no los tuvo en cuenta, sino que se centró más en el aspecto biológico.

Para entender a Piaget y las etapas del desarrollo cognitivo tenemos que saber que partió desde el enfoque constructivista ya que el protagonista del aprendizaje es el/la estudiante y no sus maestros, es él/ella quien interioriza los procesos que realiza. Los aprendizajes son mediatizados, en gran parte, por el contexto y son expresados, desde sus capacidades, destrezas, por el individuo.

No entraré a describir las etapas que señala el autor porque no es el caso de este ensayo, solo quería interesarme por resaltar la importancia que le da al desarrollo cognoscitivo desde lo individual, base para que otros trabajen la interacción con el contexto. Su interés fue marcar la evolu-

ción por estadios, lo que hoy diríamos con la famosa frase “no hay que quemar etapas”.

b. Lev Semiónovich Vygotsky (1896–1934). Ruso de nacimiento y trabajó sobre el Aprendizaje Sociocultural y Zona de Desarrollo Proximal.

Las instituciones educativas no son o no deberían ser instituciones aisladas de la sociedad, como si fuera un paraíso descontextualizado de lo que otras viven. Las personas que asisten no pueden estar en un mundo ficticio, no aburrido, sino de esos esquemas pedagógicos con asistencias motivadoras que le ayuden al aprendizaje de manera artificial, hasta mágica y con otras palabras más desgarradoras, brutas, faltando al respeto al ser humano que asiste a la escuela, colegio o universidad para ser un agente profesional transformador de la realidad de la cual ni viene ni va, sino de la realidad que pertenece para asistir a un lugar de reflexión profunda, sistemática, de esa misma realidad contextual.

Por eso la cultura, las culturas que se desarrollan en la sociedad les sirven de sobremanera para el desarrollo cognoscitivo de los niños/as. Para Vygotsky fue importante poner el acento en la inserción proactiva de los/as niños/as en el ambiente en el que se encuentran, siendo el desarrollo cognoscitivo, fruto de esa interacción desde el medio. El aprendizaje lo realizan desde esta interacción social, desde allí adquieren nuevos saberes, habilidades cognitivas

porque se abre, en sí, a un proceso lógico por su mismo lugar de pertenencia.

Por ello, Vygotsky (1978) expresa que:

En el desarrollo cultural de un niño cada función aparece dos veces: primero en el nivel social y luego en el nivel individual; primero entre las personas (nivel interpsicológico) y después dentro del niño (nivel intrapsicológico). Esto se aplica igualmente a la atención voluntaria, a la memoria lógica y a la formación de conceptos. Todas las funciones superiores se originan como relaciones reales entre individuos humanos. (Citado en Woolfolk, 2010, p. 43)

Se comprende que la interacción social permite el surgimiento de los procesos mentales superiores, donde los/as niños/as aprenden con las mediaciones que le brinda el contexto socio-cultural donde se desarrolla.

Por lo tanto, el aprendizaje desde diversas actividades se realiza de manera compartida con los pares, los que al interactuar, van formando nuevas estructuras de pensamiento, de comportamiento. Estas formas, diríamos, muy propias de la vida los ayuda a la interiorización, no como acto memorístico sino como apropiación o empoderamiento.

Trabaja sobre la “zona de desarrollo proximal” o como lo diríamos en otras palabras, saberes próximos, partiendo de los saberes aprendidos por la historia, no siendo considerados como diría Skinner, una “caja negra”. Si desde lo

aprendido, con el apoyo del docente, el niño/a puede ser capaz de cruzar la zona proximal, es decir, transitar de lo que ya saben a lo que todavía no pueden conseguir por sí solos. ¿Por qué hace falta la mediación? Porque, por más que estén cerca de alcanzar nuevos saberes, les faltan elementos del pensamiento para poder lograr la autonomía deseada, que lo podrá hacer una vez alcanzada para trazarse nuevas zonas aproximales.

A estas alturas entraron en consideración varios factores: los saberes previos aprendidos incorporados o internalizados, las mediaciones para colaborar en los nuevos saberes por estar en esta zona proximal y todo este proceso del aprendizaje desde el contexto sociocultural. A este proceso le llamaron con una metáfora “andamiaje” que consistía en que con el apoyo de un adulto el niño consiga la autonomía en el aprendizaje.

¡Qué importante es tener en cuenta el contexto! para el desarrollo en el aprendizaje, ya que al ser así, se respeta la cultura en la que se encuentran insertos. De esta manera tira por tierra, por decirlo de alguna manera, los enfoques anteriores, ni condicionados, ni prefabricados de manera estandarizada como sucede con el enfoque cognitivista.

- c. **Jerome Bruner (1915–2016).** Estadounidense. Trabajó sobre el aprendizaje por descubrimiento y los procesos mentales del aprendizaje.

También dentro de la corriente constructivista en medio de modelos acabados como el conductismo. Investi-

gó sobre la percepción y el aprendizaje, es decir, de cómo aprendemos. Lo que demuestra, desde ya, no la condición del ambiente, no el aprendizaje de memoria con reforzamientos, ni con motivaciones externas que ayuden al aprendizaje, moldeado al estilo del estructuralismo positivista.

Trabajó sobre tres modos de aprendizaje que se realizan de manera escalonada o a manera de andamiaje, como lo expuse anteriormente, que va desde lo más físico relacionándolo con lo simbólico y abstracto, es decir, la capacidad que el que aprende desde lo más evidente a realizar a través de operaciones mentales la abstracción de lo aprendido. Este proceso al ser escalonado o por etapas, según las edades, permite pasar a otras etapas que parecía difícil de realizarla.

Aborda los modos del aprendizaje, desde lo a). *enactivo*, en que el aprendizaje, desde la acción física desde los primeros días de vida, con la interacción del ambiente que lo rodea, servirán de cimientos para las representaciones, para el procesamiento interno que llegará desde los sentidos. Por eso el niño imita, manipula los objetos que tiene a su paso, hace cosas de niño como el baile, la actuación impulsada y festejada por los mayores. El b). *modo icónico* es la capacidad que el aprendizaje aporta cuando desde lo que la persona observa, memoriza al modo de internalización, observa en el mundo al procesarlo internamente puede realizar el proceso de abstracción. Y el c). *modo simbólico*, es la posibilidad de pasar de lo abstracto al uso del lenguaje hablado, escrito. Es decir, que lo aprendido puede expresarlo, dibujarlo, representarlo.

Estas distinciones son de razón, pero el acto de aprender es un conjunto de posibilidades en la que se entrecruzan estos modos, una especie de sinergia. Por eso Bruner, al hablar del aprendizaje en general, entiende que el protagonismo lo tiene el que aprende y la fuente del aprendizaje es la motivación intrínseca, la curiosidad, esa capacidad que tienen las personas por investigar de acuerdo a su interés. Todo niño/a sale del metro cuadrado para saber que hay más allá. De esta manera el aprendizaje, como proceso, permite al sujeto ir clasificando lo nuevo.

Esta manera de aprendizaje por descubrimiento, como le llamaba él, es lo que permite al estudiante, especialmente en los primeros años, a clasificar la nueva información, a controlar lo aprendido como un todo, a sistematizarlo, no al modo catedrático, en fin, a registrar lo descubierto o a empoderarse para ir al otro paso que sería, como proceso continuado, para pasar a lo nuevo por aprender. Por eso es un trampolín.

Para Bruner, como lo sostuvo Vygotsky, no existe el aprendizaje sin la ayuda de otros ya que no es individual. Al abordar la importancia de la educación, Bruner (1987) afirma:

Es característica de los seres humanos, y de ninguna otra especie, la posibilidad de llevar a cabo esta acción vicaria [pensamiento] con la ayuda de gran cantidad de complementos intelectuales que son, por decirlo de alguna manera, instrumentos proporcionados por la cultura. (p. 20)

Entonces, el aprendizaje se realiza desde el contexto social en el que está inserto, junto a los/as maestros/as, padres, amigos, compañeros, etc. aunque le llamen facilitadores, garantes del aprendizaje, diría, a mi manera de ver, que vendrían a ser los/as mediadores/as del aprendizaje, quedando claro que la motivación interna por descubrir nuevos aprendizajes parte exclusivamente del niño.

Las escuelas deben ser un espacio en el que se incentive, no mejor dicho, en el que no se opaque esa motivación innata de la curiosidad y motivar a la indagación, investigación. De esta manera, se supera los condicionamientos por enfoques que anulan esta capacidad innata para hacer de la educación un lugar de entrenamiento, de programación. El currículo no debe ser lineal, estructurado, de manera tal que solo evalúen numéricamente y no procesos, por eso propone un currículo espiral, la forma ya nos da una idea de que la revisión de lo aprendido tiene que ver con la capacidad de interiorización, de empoderamiento, para pasar a lo nuevo, por eso es escalonado el aprendizaje o, figurativamente, un andamiaje.

d. David Ausubel (1918–2008). Estadounidense. Aportó a la educación investigando *El Aprendizaje Significativo*.

Muchos creen que estudiar esto o aquello y que se impone al estudiante, no hace al aprendizaje significativo lo cual es erróneo. El aprendizaje significativo tiene que ver con la forma en que se encara dicho aprendizaje para que sea significativo, de lo contrario nunca se debería estudiar

al Quijote, o el Poema del Mío Cid Campeador y, menos, leer algún libro, siempre ocurrente de García Márquez o algo aburrido de Vargas Llosa, apoyando a la derecha latinoamericana. Entremos a analizar el aporte de Ausubel antes que diga el mío a partir de lo que él aportó, evidentemente desde el constructivismo.

Ausubel, también, insiste que el aprendizaje tiene que ver con los conocimientos que el estudiante adquirió, aportado por el contexto. Al exponer el proceso de asimilación en el aprendizaje y la retención de carácter significativo, Ausubel (2002) explica:

El aprendizaje significativo solo constituye la primera etapa de un proceso de asimilación más amplio e inclusivo que también consta de otra etapa secuencial, natural e inevitable: la retención y el olvido. La teoría de la asimilación explica que, en la etapa de aprendizaje, las nuevas ideas potencialmente significativas del material de instrucción se relacionan selectivamente con ideas pertinentes y también más generales e inclusivas (así como más estables) ya existentes (de anclaje) en la estructura cognitiva. Estas ideas nuevas interactúan con las ideas de anclaje pertinentes y el principal producto de esta interacción se convierte, para el estudiante, en el significado de las ideas de instrucción acabadas de presentar. A continuación, estos nuevos significados emergentes se almacenan (se enlazan) y se organizan en el intervalo de retención (la memoria) con sus correspondientes ideas de anclaje. (p. 35)

Entonces, se debería partir de la experiencia previa, de lo que se sabe, para desde allí construir lo nuevo. El punto de entrada no es de lo que trae el/la docente, sino lo que trae, como bagaje, el estudiante. Será significativo el aprendizaje cuando los saberes próximos, parafraseando a Vygotsky, tienen un significado a la luz de la propia experiencia, desde lo que ya tiene incorporado, desde lo ya aprendido.

Cuando el aprendizaje nuevo se asienta sobre lo ya aprendido, ambos se configuran, de manera que uno solidifica al otro, el nuevo hace que lo anterior se consolide más, dando sustento al nuevo. ¿Por qué? Porque ambos tienen un significado, un simbolismo que le permite al estudiante apropiarse para formar parte de su crecimiento/madurez.

Los libros de textos elaborados por múltiples empresas comerciales en las que sus contenidos ya vienen dirigidos, con rúbricas, con ejercicios para completar, o para rellenar, o para señalar si es verdadero o falso o para elegir entre a, b, c, y d, no tienen nada que ver con el aprendizaje significativo porque parte de la cabeza del vendedor sin que tenga que ver con la experiencia del comprador o compradores.

Ausubel aborda el aprendizaje significativo como proceso de asimilación, base del aprendizaje entre lo que el estudiante ya aprendió con lo nuevo por aprender. El engranaje entre ambos permite este proceso de asimilación, es decir, que la nueva información es integrada al conocimiento habiendo una continuidad con lo que ya está incorporado en el estudiante no de modo lineal, rectilíneo, sino a modo

de espiral, como diría Bruner. Este proceso de asimilación entre lo anterior y lo nuevo, que al final se funden en uno, se le llama asimilación obliteradora.

El aprendizaje significativo no se termina con esta interacción entre lo anterior y lo nuevo. En este proceso Ausubel habla del aprendizaje de representación, de conceptos y de proposiciones, es decir, que a manera de etapas o de construcción el estudiante parte de símbolos asociados a cosas concretas de la realidad, pasando a la etapa de conceptos porque tiene la capacidad de distinguir unos de otros en la que el estudiante, desde su elaboración interna, conceptualiza y llega a la significación más profunda que consiste en el estudio sistemático abordando las etapas anteriores, desde diferentes dimensiones con posibilidad de trabajar conceptos desde áreas o asignaturas diferentes.

- e. Paulo Freire (1921–1997).** Brasileño. Abordó la educación desde la pedagogía del oprimido.

Paulo Freire parte de la realidad para reflexionar sobre educación. Su pensamiento marcó profundamente la teología de la liberación, que parte, también, de la realidad de los/as oprimidos/as.

La pedagogía del oprimido es una praxis humana entendida como reflexión–acción de los seres humanos sobre el mundo para transformarlo. Es el instrumento principal para ejercitar la práctica de la libertad como respuesta a las sociedades que establecen la dominación y en las que se desarrolla la pedagogía de los dominadores.

La pedagogía del oprimido postula que, necesariamente, para que el oprimido deba liberarse debe hacerlo él mismo.

Sólo cuando los oprimidos descubren nítidamente al opresor, y se comprometen en la lucha organizada por su liberación, empiezan a creer en sí mismos, superando así su complicidad con el régimen opresor. Este descubrimiento, sin embargo, no puede ser hecho a un nivel meramente intelectual, sino que debe estar asociado a un intento serio de reflexión, a fin de que sea praxis. El diálogo crítico y liberador, dado que supone la acción, debe llevarse a cabo con los oprimidos, cualquiera sea el grado en que se encuentra la lucha por su liberación. Diálogo que no debe realizarse a escondidas para evitar la furia y una mayor represión del opresor. (Freire, 1975, p. 66-67)

La práctica de la libertad hará que el oprimido configure su responsabilidad para descubrirse reflexivamente como sujeto de su propio destino histórico. Su causa principal será una constante reflexión, creación y recreación del ejercicio de la libertad.

El educador deberá inventar sus técnicas y descubrir su rol en la historia y utilizar técnicas para alcanzar humanismo.

Paulo Freire destaca que los educadores deben asumir una postura revolucionaria, pasando a concientizar a las

personas de la ideología opresora, teniendo como compromiso la liberación de las clases oprimidas. El pueblo y sus líderes deben aprender a actuar en conjunto, buscando instaurar la transformación de la realidad que los mediatiza.

Lo que nos parece indiscutible es que si pretendemos la liberación de los hombres, no podemos empezar por alienarlos o mantenerlos en la alienación. La liberación auténtica, que es la humanización en proceso, no es una cosa que se deposita en los hombres. No es una palabra más, hueca, mitificante. Es praxis, que implica la acción y la reflexión de los hombres sobre el mundo para transformarlo. (Freire, 1975, p. 88)

Se comprende que hay un enfoque que posibilita la opresión; por tanto, se precisa de una corriente de pensamiento, que en este caso asumimos al constructivismo, para conquistar la libertad.

2.3.2. Algunos alcances reflexivos en torno a este enfoque

No puedo dejar de expresar la adhesión al constructivismo educativo por el hecho de ser un enfoque en construcción constante que se reflexiona y acciona a partir de la realidad no solo de los/as estudiantes, sino de la realidad en la que ellos, nosotros, estamos insertos de ver, analizar los procesos sociales, culturales, políticos, para planear desde el estado políticas educativas que medien en el aprendizaje liberador, transformador, comprometidos con la dignidad del pueblo.

Por eso abordar la educación escolarizada desde el constructivismo permite situar el aprendizaje desde un proceso activo, dinámico, de interacción y elaboración de significados en el que sitúa al estudiante como protagonista, responsable de su aprendizaje, no de manera individual sino desde el colectivo diverso.

Que el estudiante parta desde su propia experiencia permite que los procesos cognoscitivos tengan un significado desde el cual pueda continuar recreando otros. Es interesante señalar cómo en el lenguaje común y académico nos referimos al aprendizaje como adquiridos, mal usados por cierto, no se adquieren, ya que esta manera de enfocar sería desde el que enseña, desde el que trae todos los conocimientos para que el estudiante los reciba como alcancía expuesta en los *shopping* o, en un chopin, como diría mi amigo al referirse al mercado popular. Al ser, desde el enfoque constructivista, el aprendizaje significativo, es subjetivo, personal, por lo tanto, lo que se conoce del mundo real surge de la interpretación de las propias experiencias (implica que no hay significado predeterminado, objetivo o correcto). Por tanto, se crean significados, no se adquieren.

Si partimos de lo social, del contexto histórico cultural, particular y no desde definiciones pre hechas sin relación con la experiencia desde donde el estudiante viene no se producirá una construcción gradual de los nuevos conocimientos, ya que estos se pueden producir, como procesos, desde la realidad del estudiante. De esta manera se enlaza lo previo con los nuevos conocimientos.

Piaget, Ausubel, hablaban de etapas, modos, también se habló de andamiajes, para hacer referencia a que la organización del conocimiento respeta edades, niveles en el que se tiene en cuenta y, repito una vez más, el contexto histórico. Muchas veces en las escuelas se quiere terminar la currícula que exige el que exija, sean los/as directores/as, los/as dueños del establecimiento o el mismo ministerio de educación y de esta manera se llega a la contradicción con la prédica de que el conocimiento es flexible, modificable y no es estático. Cuando no se respetan los tiempos del aprendizaje es que la currícula se transforma en estática, inmodificable y mera repetidora de las exigencias administrativas burocráticas. La currícula, desde esta mirada, es transversal y no vertical ya que busca el desarrollo integral.

Desde el constructivismo, el que asume progresivamente el control y la responsabilidad en el aprendizaje es el estudiante, que asume su protagonismo, su autonomía como proceso de madurez, recordando que una dimensión es la individualidad y otra el individualismo para remarcar que nadie aprende solo y que las personas, pares, etc., son mediadores del aprendizaje.

Considero que con lo expuesto, a manera reflexiva, de cada autor en este enfoque, ilumina, ayuda a saber por dónde podemos caminar cuando nos referimos a la educación institucional, sea el nivel que sea. Con estos aportes podemos reflexionar donde estamos parados para replantear desafíos importantes que comprometen al colectivo social, de lo contrario continuaremos caminando condicionalmente sin ser un poco revolucionarios, transgresores a lo que nos imponen.

2.4. Paradigma en la educación liberadora

La vida nos plantea desafíos imperdibles, de esos que valen la pena descifrar para que la caminata sea creativa, de mucho diálogo, de acuerdos sociales, de respeto en las diferencias. Las instituciones educativas deberían ser coherentes con estos desafíos planteados a niveles de toda la sociedad, para no quedar como un espacio aislado. Que no quede fuera de las instituciones discusiones actuales, como las cuestiones ecológicas, igualdad de género (entiéndase en oportunidades), la espiritualidad como fuerza que emana de la realidad, que golpea al corazón y provoca una respuesta discernida, razonable y comprometida incansablemente.

Vimos los enfoques educativos de los que resalté aspectos generales y sustanciales que me permitan plantear nuevas miradas. Es muy evidente, a estas alturas, que no tiene que ver con aquello que tiene buen sabor, y por más atractivos que le parezca a muchos/as, consumidores educativos, son aportes destinados a ver a la persona de manera fraccionada, cosificada. Puedo nombrar muchas razones que me inspiran a tomar partido por el constructivismo como corriente inacabada, siempre haciéndose desde la realidad a la que hice referencia en el primer párrafo de este punto.

El aprendizaje que se logra, cual resultados acabados, condicionados, desde aquellos/as conductistas que rechazan lo que la persona siente, piensa, negando la subjetividad en el aprendizaje, dimensión que ni a Pávlov se le ocurrió negar y tratando de estúpidos al que la rechaza. Me niego enfáticamente a ver al ser humano como un ente condicionado por el ambiente y for-

talecido con estímulos externos, negando, también, un proceso interno en la interacción con el ambiente.

Hablé mucho al respecto del conductismo y el cognitivismo pero es importante confrontarlo con el constructivismo ya que así nos permite salir de la ingenuidad de la aceptación sin raciocinio. ¿Cómo aceptar que el aprendizaje es por ensayo y error y se aprende cuando más ensayamos para que tengamos menos errores, una y otra vez hasta alcanzar el resultado que otros quieren, por ese algo de estímulo para que condicione a obtener mejores respuestas?

¿Cuál es el paradigma, clave educativa, que se encuentra en estos enfoques? Si el estudiante es un mero receptor de lo que el enseñante sabe, instruye al estudiante, es el que posee todas las herramientas y se especializa para tener un alto grado académico. Si el docente es el encargado de llenar la “caja negra” que es el estudiante, si es el encargado de preparar programas, tareas, etc., para que el/la estudiante logre los resultados que este quiere y los padres/madres muestren alegría desbordante, si se logra modificar conductas para lograr el fin esperado a través de torturas educativas, si creemos que el estudiante solo sirve para esperar, rellenar dibujos preexistentes, marcar verdadero o falso, pues es claro que el paradigma es ENSEÑANZA-APRENDIZAJE.

Este binomio es el más usado en el ambiente educativo, es el que se encuentra en casi todos los escritos, sean juntos o separados pero de todas maneras se ubica al que enseña y después al que aprende. Algunos cambian el orden y pusieron primero aprendizaje y después enseñanza, pero también responde a una pedagogía descendente, aunque parezca ascendente. Lo cierto

es que de ninguna manera los enfoques educativos conductistas y cognitivistas pueden crear un paradigma humanamente incluyente. Su teoría y práctica son coherentes con este paradigma enseñar-aprender, o con el que algunos hacen gala diciendo que para aprender deben desaprender, lo escuché en una propaganda para el ingreso a una universidad (fortalecen la argumentación de Skinner).

El paradigma entraña la visión antropológica, filosofía del hombre, entraña la visión que se tiene del estudiante, devela el punto de entrada educativo o el posicionamiento de las instituciones cuando se encuentran con estudiantes. En algunas se encuentran con entes que vienen a instruirse, a ser programados como computadoras, propio de la neurociencia y, en otras, se encuentran con personas que quieren ser protagonistas del aprendizaje.

Quisiera dar un paso en la reflexión y adentrarme al constructivismo ya que dentro de esta corriente es que quiero realizar un aporte. Esta corriente, tal como la fuimos estudiando, rompe con los enfoques anteriores, pasó a comprender que los/as estudiantes provienen de contextos diferentes y que desde estos, en los cuales aprendió, puede acceder a nuevos saberes o saberes próximos; comprendió al estudiantes que la educación escolarizada tiene que ver con el punto de partida, es decir, desde la propia experiencia, entonces le resulta significativa, la cual le permite acceder a lo nuevo por aprender, contrario a considerar al estudiante como algo vacío, sin nada, como tabla rasa al cual hay que traerles materiales instructivos, hechos en las imprentas comerciales. El constructivismo entendió que los/as estudiantes

poseen una inclinación innata a descubrir, a investigar, a no dejar espacios que no sean escudriñados rompiendo con lo clásico que considera a los/as estudiantes sin capacidad de buscar caminos que les permita discernir múltiples situaciones; rompió con la mirada deshumanizante que considera al estudiante como meros números, medibles, dadores de resultados, para considerar a los/as estudiantes como sujetos, como personas, como humanos con pluri-pensamientos, pluri-imaginación y pluri-sueños, con capacidades o cualidades a descubrir, etc.

Como vemos y vimos anteriormente, al abordar al constructivismo, rompe con el conductismo y el cognitivismo, solo que en cuanto a la enunciación permanente, cuestión de lenguaje, continúan usando las palabras enseñanza y aprendizaje, claro que podría darle una interpretación, lo cual sería forzar lo que no dicen, por lo que dicen, en cuanto a la teoría, en global y resaltada en varias oportunidades.

La palabra enseñar hace referencia a alguien que transmite algo a otra persona que no tiene ese algo para que aprenda. La palabra aprender, viéndolo de manera coherente con la palabra enseñar, hace referencia a quien recibe, como una esponja que absorbe los conocimientos que el que enseña, posee. Como vamos leyendo, son dos actores en este proceso, no, disculpen, esta forma de encarar la educación: el o la que enseña haciendo referencia al docente y el estudiante. Solo dos personas aunque haya muchas en el ámbito escolar y especialmente en las aulas. Solo dos personas, que por más que algunos le llamen facilitador (como copiar y pegar) sigue siendo el o la que instruye y por más que le llamen al estudiante protagonista, sigue siendo el instruido.

Si en el constructivismo entran en juego las actuaciones directas para el aprendizaje del estudiante como: el contexto social, cultural, simbólico; entran en juego los mayores llámen-se docentes, familia, etc.; entran en acción los pares o compañeros/as, y todos son fundamentales para el aprendizaje en el cual los/as estudiantes realizan el proceso cognoscitivo, es decir, van interiorizando lo que a través de la interacción que le otorgó las diferentes mediaciones, no como mediaciones aislada sino como mediaciones integradas ya que en el proceso del aprendizaje, por más que se esté con el/la docente que colabora como mediación para los nuevos saberes, también las otras mediaciones son parte de estos nuevos aprendizajes, de lo contrario, caeríamos en la cosificación pedagógica. Por lo tanto ¿por qué se continúa usando la palabra enseñanza? Se debería usar la palabra MEDIADORES/AS, porque son muchas las personas, situaciones, etc. que intervienen en el proceso del aprendizaje.

Y si en el constructivismo el estudiante que aprendió a partir de la realidad con significación, que desde aquí puede aprender nuevos saberes sin quemar etapas sino a manera de andamio, y si se dedica a descubrir lo nuevo investigando. ¿Por qué se sigue hablando de los estudiantes como el que aprende? Se debería usar la palabra APREHENDER, porque el estudiante es el que agarra, se empodera o apodera no solo de lo aprehendido como experiencia previa, sino de lo nuevo por aprehender. En realidad, se vació de contenido a la palabra aprehender en lo referente a la educación, es más fácil decir que aprehendieron a un ladrón que decir que el estudiante aprehendió escritura.

ra, educación física, matemática, artes... Pensar que la palabra aprender viene del latín *apprehendere* (Corominas, 1973, p. 474), por lo tanto es correcto decir aprehender, como lo relatan los periódicos en las páginas policiales, pues sería bueno usarla para la educación, evidentemente, siempre y cuando tenga el sustento antropológico, filosófico, desde la corriente constructivista porque a los otros enfoques no les cabe usarlas.

Por lo visto hasta aquí, me atrevo a plantear que dentro de la corriente constructivista el paradigma en que deberíamos profundizar más, desde la experiencia es:

APREHENDIZAJE, MEDIADORES/AS DEL APREHENDIZAJE

Desde este paradigma, puedo afirmar que estamos en la parte central del ensayo. Ya que en esta clave, gira todo el escrito y pretende que también se haga práctica cotidiana en las instituciones educativas. El paradigma confirma la teoría constructivista por lo expuesto anteriormente.

¿Este paradigma está integrado a la vida o solo es una manera paralela que se limita a la institución educativa? Responder a esta pregunta parece fácil pero en realidad cuando vemos lo que se hace en las instituciones nos damos cuenta que este paradigma se expresa más en los ambientes familiares, en el contexto, que en las instituciones educativas. El desafío es cómo hacer que el mundo, la realidad, sea un todo integrado y no crear mundos paralelos y ficticios, cómo hacer que la escuela/colegios/instituciones/universidades y la sociedad en pleno en-

tren en debates continuos para situarnos desde lo que acontece, desde las esperanzas por una sociedad más plena.

Desde el paradigma trabajaré en el capítulo posterior la dimensión ética como principios y criterios que le otorgan fundamentos a las utopías animados por la esperanza de un pueblo que desea ser protagonista real en la historia.

Desde el próximo capítulo comenzaré a usar los términos *aprehender/aprehendizaje/aprehendiz* cuando considere que es correcto usarlo por referirme al constructivismo y usaré el termino *aprender/aprendizaje/aprendiz* cuando considere enfocarlo desde enfoques cosificados, desintegradores. Por la misma razón, me referiré a *mediadores/as* cuando considere oportuno para marcar la diferencia con el clásico *enseñante* y cuando me refiera explícitamente a uno/a de los/as *mediadores/as* del *aprehendizaje*. Lo que se debe tener claro es que al nombrar las palabras: *docentes, compañeros, familia, realidad o contextos*, entre otras, me estoy refiriendo a estos como *mediadores/as* del *aprehendizaje* dado por entendido que por más que nombre a uno/a, las otras mediaciones también son parte integral del proceso.

III

Ética educativa, el corazón de la utopía

La ética, construcción viva de principios históricos que sostienen las prácticas, es a la vez cuestionadora de las costumbres morales que se sitúan en el campo de la creatividad, de nuevos ideales fundando nuevas maneras de ver al mundo y a las sociedades en particular. Los fundamentalismos económicos, sociales, educativos..., se sitúan en forma adversa a una ética que camina con su pueblo y que se ven en el lado contrario a los intereses comunes del mundo, que debe avanzar de manera integral.

Aristóteles establece claramente que la ética es práctica, porque su fin no es el conocimiento, sino la acción. Así, pues, Sócrates, el anciano, creyó que el fin es el conocimiento de la virtud, y él emprendió la investigación de la naturaleza de la justicia, del valor y de cada una de las partes de la virtud...ya que pensaba que todas las virtudes eran formas de conocimiento, de manera que el conocer la justicia y ser justos eran cosas que debían ir juntas [...] La

sabiduría práctica es la habilidad de llegar en una forma racional al artos logos ético; es decir, a una buena elección racional. (Arrieta, 2016, p. 91.)

Ética, valores, valer, moral, prácticas, ideales, crítica, estado, sociedad, virtud, virtuoso, bien, felicidad; son palabras que, como un abanico, se abren a ideales constructores de sociedades con altos valores de unidad y solidaridad comprometidas con la dignidad. Ahora bien, neoliberalismo, indiferencia, parálisis, enfoques conductistas y cognitivistas, mediciones, son las que encierran o cosifican a la sociedad en objetos útiles a intereses sectarios de organizaciones inescrupulosas en las que impera la ley del más fuerte, provocando destrucción de unos contra otros. En fin, una tensión dialéctica, entre contrarios, en la que se tejen opciones de vida, diferenciando pensamientos y opciones de la humanidad.

La utopía, energía vital, fuente de la que emana la esperanza dinamizada por los principios éticos, raíz que sostiene a pensadores/as comprometidos/as con la humanidad, causa de mártires a lo largo de la historia como Sócrates, Tomás Moro, Juana de Arco, Maximiliano Kolbe, Edith Stein, Mons. Arnulfo Romero, Martin Luther King, entre otros. Riqueza que guarda el pueblo, que lucha todos los días por sus hijos/as, su chacra, sus animales, los estudios. La ética, el corazón de la utopía, abraza a los/as que buscamos principios, criterios para hacer del mundo, un mundo más humano, más comprometido, más revolucionario.

En este capítulo reflexionaré el tema de la ética como el corazón de las utopías, que sirve, especialmente a la dimensión educativa.

3.1. La ética en constante movimiento

La ética y la moral van de la mano, ambos son generadoras de costumbres que se insertan en la sociedad, solo que los hábitos y costumbres que se cristalizan en la práctica en las diferentes culturas, que hacen a la moral, tienen como fundamento el discernimiento o reflexión ética que genera criterios de actuación y a la vez es crítica de prácticas morales para saber si están acordes a valores universales como la justicia, la verdad, la felicidad, etc. ¿Por lo tanto la ética está en movimiento? Digamos que lo que está en constante transformación son las maneras de ejercer diferentes roles que se plasman en una sociedad, roles que se ejercen en los campos sociales, políticos, educativos, empresariales, iluminados por los principios éticos.

Los roles que el colectivo practica deben ser puestos bajo la lupa desde los criterios universales que nacen del derecho natural, cristalizados en el derecho positivo, para saber si son correctos o solo son detractores de las personas, de las culturas. Lo que cambia o está en constante movimiento son las formas de cómo nos situamos en la sociedad, de cuáles son las prioridades en la vida, de cómo nos ubicamos frente al otro, ante la naturaleza, ante Dios.

Lo que está en movimiento es la manera de cómo ejerceremos los valores, la forma de ser respetuosos/as, justos/as, mi-

sericordiosos/as. Estos valores morales deben estar iluminados por los principios universales, que a la vez son consensuados; porque si estos principios cambiaran, entonces la ética dependería de decisiones arbitrarias de cada quien y seguramente estaría manipulada por los grupos de poder; en consecuencia, no habría ética porque ésta no es de bolsillo.

Por eso, en el campo educativo institucional podemos decir que la ética es la responsabilidad para con los/as estudiantes, son ellos /as que desde sus necesidades, sueños, capacidades múltiples, confirman criterios, principios éticos educativos que tienen que ver con la dignidad, la libertad, el respeto por su aprehendizaje. La ética, que como substrato antropológico, se inspira en el paradigma constructivista que señalé al final del punto anterior. El respeto a la dignidad del otro nos abre al campo de la transformación de la realidad, partiendo de la persona, como ser ávido por aprehender desde un contexto complicado.

Lo que está en movimiento son las prácticas morales que se insertan en los principios éticos, las que permiten, desde el movimiento continuado, sin escrúpulos (entiéndase por esa manera de haber enfermado al ser humano haciéndole creer que el letargo es una manera de situarse en la realidad y que toda voz que cuestiona, le causa escrúpulos en lo político, religioso,... y después a confesarse, por decir lo que piensa), con terquedad, salir al encuentro del otro, de los/as estudiantes, al encuentro que los/as dinamiza, al encuentro de lo nuevo, a la recreación de la solidaridad, del diálogo, del compromiso transformador. El movimiento hacia los/as demás incentiva a la sociedad, ha-

ciéndolos salir de las parálisis mentales. Los/as estudiantes recuerdan, desde el constructivismo, la conciencia de ser personas en proceso de crecimiento y maduración con suficientes potencialidades para hacer de sus vidas, una vida junto a otros/as y, de luchar por un aprehendizaje libre y liberador.

Lo contrario a la ética son las prácticas morales, que en la educación, van en contra de los principios de respeto a la persona, en este caso a los/as estudiantes. La reflexión filosófica positivista como sostén del conductismo y del cognitivismo, encierran, en sí, individualismos, una insolidaridad colectiva, una falta de discernimiento, etc., que deberían cuestionarse de manera urgente porque muchas generaciones ya están viciadas de algunos “ismos” que producen exclusión de las grandes mayorías pobres de nuestros continentes.

La antropología, la visión sobre el hombre, es el cimiento que genera la ética, porque desde ésta surgen interrogantes filosóficos que se dirigen a la búsqueda del sentido ontológico y a la manera de situarse ante los/as demás. Por eso, la ética se recrea en la política, en el lugar concreto y no a perderse en la nebulosa de la globalización interesada que hace que se pierda la “*glocalización*”, es decir, esa manera de ubicarse en el medio concreto. Mardones (2013) dice:

La ética ofrece una sensibilidad, una actitud, para la solución de los problemas, pero no los soluciona. Es la política concreta —mediada por los análisis de la realidad y con sus decisiones, sus leyes, su decreto, sus aplicaciones técnicas, etc.— la que ofrece las respuestas a los problemas de la so-

ciudad. La ética sirve de orientación y señala unas actitudes al hombre de la polis que desea solucionar... (p. 148)

La educación planteada desde las políticas de Estado debe tener como base, como fundamento, a la ética antropológica, porque las políticas educativas dependen de las políticas de un Estado presente. Ahora, si queremos, que en nuestros países se produzcan personas que no usen la razón, entonces el conductismo cae a pelo y de aquí se derivarán las estrategias, técnicas, herramientas, etc. al igual que el cognitivismo, solo que un poco más artificioso, que sería prácticamente lo mismo en términos ideológicos, es decir, un conductismo refinado. Por lo tanto, tendremos un Estado ausente, exclusivo y garante de las economías que pretenden que las universidades sirvan para formar profesionales que respondan meramente a la producción.

Si nos preguntamos profundamente sobre el ser humano, sobre la sociedad que queremos, entonces la ética surge como principio que sostiene las prácticas morales encarnadas, contextualizadas en el campo, también educativo, que responda a políticas educativas del Estado y que busca responder a la naturaleza humana inquietante, inconformista, en camino, con capacidad de tomar conciencia sobre el bien que buscamos, sobre el mal que no queremos y sobre la responsabilidad ante opciones tomadas. El constructivismo, impulsador de vida, genera la reflexión para praxis que se refieren al común sin dejar de lado la individualidad y menos el contexto, tal como se plantea en el paradigma propuesto.

3.2. La ética fundamento de la praxis histórica

En la praxis histórica y a lo largo de la misma, la vida entra en encrucijadas, en oposición de contrarios, en simples y complicadas contradicciones de las cuales no podemos huir ante decisiones que debemos tomar.

En la década de los setenta, las personas tenían un rol protagónico ante los acontecimientos mundiales que se esparcieron en los diferentes países, generando olas de gente agrupadas en diversos movimientos que se enfrentaban a cualquier abuso que quedaba al descubierto; la década del ochenta constituyó una bisagra en la que el miedo se apoderó de muchos/as ante la ola de violencia ejercida por las dictaduras, especialmente en América Latina sosegando las voces con masacres, desapariciones, torturas...; la década del noventa estuvo marcada por una generación, casi indiferente a las cuestiones sociales macro y micro, siendo ésta una generación manipulada por las políticas neoliberales y, finalmente, en la década del dos mil en adelante, tenemos a las generaciones jóvenes que están impregnadas de la tecnologías en múltiples aparatos que enriquecen y también obnubilan la mente.

En la Declaración del Parlamento de las Religiones del mundo se planteaba la demanda, hacia una ética mundial, que se recoge en la obra de Hans Küng (2002) denunciando que:

Nuestro mundo atraviesa una crisis de alcance radical, una crisis de la economía mundial, de la ecología mundial, de la política mundial. Por doquier se lamenta la ausencia de una visión global, una alarmante acumulación de pro-

blemas sin resolver, una parálisis política, la mediocridad de los/as dirigentes políticos, tan carentes de perspicacia como de visión de futuro y, en general, faltos de interés por el bien común. Demasiadas respuestas anticuadas para nuevos retos.

Cientos de millones de personas, cada día más, padecen en nuestro planeta el desempleo, la destrucción de las familias, la pobreza y el hambre. La esperanza de una paz verdadera entre los pueblos se desvanece progresivamente. Las tensiones entre los sexos y las generaciones han alcanzado dimensiones inquietantes. Los niños mueren, asesinan y son asesinados. Cada vez se ven más Estados por casos de corrupción política y económica. La convivencia pacífica en nuestras ciudades se hace más difícil por los conflictos sociales, raciales y étnicos, por el abuso de la droga, por el crimen organizado, incluso por la anarquía. Hasta los vecinos viven a menudo angustiados. Nuestro planeta sigue siendo saqueado sin miramientos. Nos amenaza la quiebra de los ecosistemas. (p. 185)

Los problemas que nos aquejan trascienden la historia porque hay una apatía por ver los problemas del otro como propios, sin comprender que los problemas de las minorías son problemas de las mayorías. Se demandan de nuevas praxis que emanen de visiones globales e integrales en base a consensos y conquistas coherentes con los principios éticos.

Esta década en la que el *Pókemon Go* se transforma en motivación de muchas personas, marca el signo del poder ideológico

neoliberal que anula la capacidad de poder o lograr ver más allá del celular, de la data, de la computadora, del rincón del vago; anulando la mirada altruista para informarnos y formarnos de lo que sucede en Siria, Palestina, sobre los golpes blandos a la democracia latinoamericana y caribeña, de las políticas neoliberales que imprimen en el interior del ser humano el nefasto individualismo competitivo, del desastre ecológico mundial, del “desarrollo” insostenible e insustentable.

Es la década que genera personas fraccionadas, con baja autoestima, indiferentes, individualistas, con un alto índice de descompromiso por un mundo mejor. Es claro que estas inclinaciones están causadas por quienes se hacen cargo de la justicia, de la manipulación democrática sin participación ciudadana en toma de decisiones. Prácticas que se concretan en la explotación a la gran mayoría pobre y a la clase media que cree vivir bien porque le alcanza para sostenerse, sin ver que los destinos universales de los bienes son amenazas también para ellos/as.

En esta descripción somera que parece ser una mirada negativa, nefasta de la realidad y con la cual nos quedamos cortos, es donde se sustenta la ética, donde ésta emerge de las cenizas para interpelar las prácticas que degeneran al ser humano, volviéndolo casi inhumano. Es aquí donde la ética aparece analizando la realidad, buscando fundamentos y recreando nuevas praxis liberadoras ante las esclavitudes emanadas de causas racionales que nacen de la perversidad irracional.

La ética como reflexión filosófica de lo que hacemos, sale al encuentro de principios que nacen del “grito de los/as oprimidos/as” del mundo, que busca, desde sus ataduras personales

y sociales, una realidad en la que las prácticas dignifiquen al ser humano con los/as otros/as humanos en el hogar llamado tierra. La ética se expresa en la democracia porque es en este sistema en que la política, la *polis* puede desenvolverse en torno a los/as otros/as, aspirando al bien común. Desde los espacios democráticos reales, no las democracias sofocadas por los intereses sectarios, se pueden plantear renovadas formas de hacer educación liberadora. Al hablar de la participación, D' Ambrosio (2005), haciendo referencia al Concilio Vaticano II en la G.S, dice:

“Ninguno tiene derecho a encerrarse en una áurea de soledad, sino que todos, educativamente motivados, deben aceptar las dificultades de la vida social, asumir las responsabilidades propias, según las propias capacidades, y participar en la vida pública en un clima de verdadera libertad [...] con el fin de realizar mejor y más plenamente el bien común [...] no se puede pensar en una sana y justa comunidad política sino (sic) en la medida en la que todos puedan participar”. (p. 91)

Las prácticas en las instituciones educativas (escuelas, colegios, institutos superiores, universidades) deben ser un espacio en el que se recree lo esencialmente humano con prácticas pedagógicas de respeto a principios dignificantes, lugares en el que el valor supremo deberían ser los/as otros/as y si esta mirada se realiza desde la fe diría que el valor supremo es contemplar, comprometerse con los/as otros/as porque en ellos está el Dios de Jesús.

En las *praxis* se dan soluciones a los problemas de antaño y a los emergentes, porque existe una ética que cuestiona las malas *praxis*. En el quehacer cotidiano, en las instituciones educativas, es donde se pone en juego el respeto a los principios universales. Es aquí, en el ámbito escolar donde nos debemos situar de un lado o del otro lado, del lado de los/as que esclavizan al ser humano con enfoques de rellenos mentales o del lado de enfoques que emancipan al ser humano con prácticas que invitan a pensar, a razonar, a buscar la felicidad inclusiva.

A lo largo del ensayo fueron apareciendo algunas palabras base, sustento de toda la reflexión, algunas de ellas como el positivismo, la política, democracia, pensamiento, práctica (moral), la ética. Las remarco para que se note, aunque creo que ya lo logré, cuál es la posición política ideológica y educativa que denotan.

La educación involucra lo humano, por eso lo humano sin ética no permite adentrarse en el mundo de la educación institucional y es aquí el dilema con el que nos encontramos en la realidad. ¿Las economías de mercado pueden contemplar lo humano en las instituciones mercantilistas o en centros en que la visión educativa sea preparación para responder al sistema empresarial generando profesionales para la maquinaria? A estas alturas, el lector se hará sus propias preguntas. Lo cierto, es que muchas veces se justifican prácticas educativas por el hecho de llegar a un fin, como si fueran los planteamientos prácticos, donde los medios que se utilizan se reducen a simples recetarios de cocinas o simples tutoriales o cuadrados, números o mediciones.

Para hacer educación debería hacerse desde el lado de la dignidad, desde el lado de la libertad discernida, desde la profunda ansia de liberación ante ataduras que no permiten la generación de personas racionales, con uso pleno de sus capacidades, que conlleva el no tener en claro los presupuestos antropológicos. La actitud de amar impulsa amar el ambiente educativo, a una entrega incondicional por el otro, a ser juntos con los/as demás. San Agustín decía: “*quia per dilectionem inhabitant*”, habitar en la medida en que se ama (citado en D’ Ambrosio, 2005, p. 20). La escuela no es un espacio despersonalizado matemáticamente, sino es una comunidad de personas, de habitantes.

3.3. La ética enraizada en la esperanza del pueblo

El pueblo guarda en sus entrañas las motivaciones por una sociedad fraternalmente madura, comprometida con el bien común. Desde sus raíces crecen las ansias de superación. Tiene conciencia de su situación, de sus preocupaciones y de sus sueños. Lucha constantemente para sobresalir, con espíritu altruista en muchas ocasiones.

En este juego dialéctico es en donde se entretajan las esperanzas, diluidas, frágiles, pero esperanzas al fin. Y en ellas es que se visualiza un mundo, que con mirada altiva, comienza a ejercitar valores que simbolizan las luchas por la libertad y la dignidad.

La ética nace de la esperanza, de ella se nutre, se enriquece y se pone en práctica desde los principios que el mismo pueblo elabora en su cotidianidad. El pueblo “resiste en la esperanza”

porque en él está impreso, como la razón, su espíritu de lucha por ser mejores humanos.

Luchar contra toda desesperanza, resistir contra toda fragilidad, comprometerse contra todo desinterés... estos son los valores que sostienen a la ética como principios que no solo se proclaman sino que subyacen y emergen en el momento en que el pueblo se siente ahogado por la incompatibilidad que atenta contra la vida. La vida en plenitud que se ejerce desde el día a día, es la que entra a ser defendida y especialmente la de los/as más pobres.

¿Quiénes pueden negar que la ética está enraizada en la esperanza del pueblo? Solo aquellos/as que usan las mismas categorías para destrozar la raíz misma de lo que significa y simboliza la ética de la esperanza. Pero la fuerza de los poderosos choca con las energías que emanan desde lo más profundo que el pueblo guarda en sus entrañas, porque el pueblo, piensa en sus hijos/as, en su futuro, en su libertad, en su educación, en sus valores que ennoblecen la misma naturaleza.

En muchas ocasiones podemos caer en actitudes negativas frente a una sociedad que parece no interesarle al otro o a la otra. Seguramente caemos en anulaciones catastróficas cual sectas religiosas que predicen el fin del mundo por los conflictos armados, tempestades etc., que suceden y anhelamos no sucedan más. A veces, no creemos que vendrán los cambios personales, sociales, para un mundo mejor. Es ante estas miradas negativas que se avecina una luz pequeña que guarda en sí la fuerza de la naturaleza como fuerza creadora, recreadora de la humanidad caída. Esa luz, que puede tener diversas valencias, es la luz de la

esperanza, de las esperanzas, es la que genera múltiples valores. San Justino diría que es la “semilla del verbo” de la que brotan los compromisos cristalizados en las acciones permanentes por la liberación.

El pueblo, la comunidad educativa se sostiene por la esperanza y de ésta emana la ética que busca afanosamente, de manera insatisfecha, cuestionar el *statu quo*, es decir, que cuestiona las prácticas pedagógicas que ubican al docente como centro, cuestiona los materiales especializados como imprescindibles, cuestiona la educación por resultados, el aprendizaje de manera automática inspirado en el conductismo, el exitismo como plantea el cognitivismo, programador de seres humanos. La ética cuestiona las estructuras deficientes e incuestionables del pensamiento positivista que trata de corregir cualquier alteración que atenta contra sus intereses. La esperanza del pueblo está animada por la ética, en un mundo nuevo que presenta en sí, el compromiso del mismo pueblo por mayor dignidad, por una educación que valore los saberes previos, las multimediaciones y los nuevos aprehendizajes. Siempre la ética, en la búsqueda por el bien común, fin de la política, haciendo alusión a Aristóteles, el cual hablaba sobre la inteligencia práctica.

...la política es la inteligencia práctica (phrónesis) que dispone de medios destinados al fin personal y comunitario, al bien del individuo y de la polis [...] Consigue también que el bien común sea el principio ético de todas las leyes, no solo de las políticas, sino que, visto que contiene la referencia a la persona y a su bien en conjunto, puede afir-

marse con razón que se refiere a toda la ley. (D'Ambrosio, 2005, p. 44).

La ética está enraizada en la esperanza del pueblo, es como decir, que la ética está enraizada en la educación, o debe estarlo, por lo mismo que dije antes, sin antropología no hay ética. Por eso, tenemos que tener vocación de ética educativa, dedicarnos al bien de la comunidad recreando las virtudes, los valores. El ejercicio de la docencia es animar al ejercicio del arte de aprehender o como lo define la palabra pedagogía, es decir, el arte de acompañar al niño en su aprehendizaje y no en el arte de educar o de facilitar, la cual es una dirección descendente, del que sabe (Corominas, 1996).

La herencia maquiavélica es contraria a la esperanza, sofoca cualquier ética cuestionadora de las prácticas que contradicen al espíritu de búsquedas comunitarias. La herencia de creer que el poder puede solucionar cualquier cuestión que haga a la comunidad en general y por lo tanto dejar la virtud a manos de quienes no creen en ellas. Por el contrario, la esperanza del pueblo debe aspirar e inspirar a que la formación integral en las escuelas sea un espacio para la transformación de la sociedad porque el bien de la *polis* es el bien común, aspiración revolucionaria en un mundo en el que se globalizó la indiferencia, la insolidaridad. Nos toca a nosotros globalizar la vida en plenitud.

3.4. Transversalidad: La ética educativa, el corazón de las utopías

La generación de cultura de vida, de paz, de solidaridad, nos sitúa en una ética creativa transformadora de la realidad. No basta con quererla sino con hacer nuestras las motivaciones interiores que ponen en situación a las personas, a la sociedad, a los pueblos. Estas motivaciones conscientes se pueden denominar utopías, es decir, buscar sobremanera recrear la sociedad para hacer presente la vida integral a pesar de las antiutopías. El motor de las utopías es la esperanza y la fuerza vital para conseguir un mundo mejor es la ética como principio, por el cual las utopías emergen a la esfera de la humanización. Utopías/Esperanzas/Ética van de la mano y constituyen un todo armónico que está llamado a subvertir lo que se impone como normal, que en realidad es una degradación de la vida.

Las antiutopías son refrescadas por las políticas neo-post-liberales que buscan destruir toda lucha por una sociedad humanizada. Así como proclamaron el *“fin de la historia”* después de la caída del muro de Berlín, ahora quieren gritar el fin de las utopías ante el asedio permanente sobre políticas de estados que luchan por interés común de los pueblos. Los golpes blandos en América Latina son muestras del asedio de las antiutopías. Los golpes en Brasil, en Argentina, en Paraguay, el acoso o injerencia de EEUU a Venezuela, Bolivia, Ecuador son muestras del avance de las fuerzas depredadoras que atentan contra la democracia bien concebidas.

La ética es inspiradora de búsquedas de esperanzas comunes por los derechos humanos, por una comunidad de comunidades integradas por la solidaridad, entonces estamos situados en el corazón de las utopías, es decir, de la capacidad de hacer posible, desde la historia cotidiana, las cientos de prácticas que dicen al neoliberalismo que no nos quedaremos, que las luchas por los valores son irrenunciables, por lo que resistiremos a costa de la vida, porque solo existe la máxima suprema inspiradora: el amor al prójimo y el amor al Dios de la Vida que camina junto a su pueblo.

La ética es el corazón de la utopía porque la ética en valores es el corazón del ser humano. Ética y utopía son parte de los anhelos de la gente de buena voluntad. La utopía corre de manera transversal en las comunidades, en la vida de cada ser humano porque está impresa en los sueños y acciones de las personas.

Las instituciones educativas, las Ongs, los clubes de barrios, los centros deportivos, los centros escolares... son la base de las organizaciones que resisten ante cualquier contradicción que amenaza a la vida misma de la gente. Aquí es donde emergen los gritos del pueblo que no quiere renunciar a sus ansias de ser y decir mejor.

El *Sumaq Kawsay* (Buen Vivir-Buen Convivir) de nuestros pueblos andinos constituye la esperanza por estar mejor, por vivir bien, con lo necesario para alcanzar un equilibrio en sus vidas. El Buen Vivir encierra las energías de los pueblos andinos que con su cosmovisión dicen sí a las esperanzas.

Las utopías, es decir, lo que es el lugar de lo bueno, representan las luchas por buscar este lugar a pesar del no lugar. Los

supuestos no existen y, por lo tanto, los mundos fantásticos tampoco existen, pero el buen lugar sí existe y esto es lo que debe conseguirse en un mundo deshumanizado. No basta con que existan valores, sino que se necesita que se pongan en práctica. Al respecto de las utopías haré referencia a Tomás Moro.

El término utopía fue forjado por el humanista inglés Tomás Moro (1561) al titular con este término una novela política [...] Utopía viene de *ouk-topos*: ningún lugar. Con ello se quiere indicar un lugar que no existe en ningún lugar; apunta hacia un carácter fantástico, ideal, irreal, de presencia ausente, de algo que no tiene lugar el mundo. Por otro lado, el término permite también la etimología *eu-topos*: buen lugar. Traduce la noción de felicidad, de dicha, de espacio, donde el hombre alcanza la realización de sus satisfacciones [...] En términos de convivencia humana, la utopía expresa la aspiración a un orden de vida verdaderamente justo, un mundo social plenamente humanizado, capaz de responder en plenitud a los sueños, necesidades y aspiraciones fundamentales para la vida humana. (Ellacuría y Sobrino, 1990, p. 498-499)

La educación transformadora desde las utopías, desde los principios éticos animados por la esperanza, pone en acción una educación que es crítica, lúcida, que no se queda en una ética idealista sino en una ética de liberación que mira el presente y se compromete con el futuro. Los/as niños/as, adolescentes y jóvenes no son meros receptores, que desde diversos conocimientos

académicos de iluminados, transmiten a estos objetos útiles, sus bastos y obsoletos saberes apolillados. Los/as estudiantes son personas que piensan y a las cuales se las acompaña para que ellos/as mismos realicen su proceso de aprehendizaje.

Por eso en las instituciones, como la vida misma, se va construyendo, porque en la realidad, desde los contextos diversos, se encuentran claves, paradigmas que están en el interior de las utopías. Hablar de educación no es realizar disquisiciones mentales o ahondar en las frustraciones colectivas permitiéndole al poder esta misión, los cuales plagan en la sociedad un discurso viciado para hacernos creer que ellos/as tienen la solución de los problemas. La falta de concienciación ante la realidad y la falta de búsqueda de soluciones, las negativas o falta de estima social, son causadas por los sistemas económicos centralizados en unos cuantos.

Claro que debemos buscar principios éticos impulsores y dinamizadores de las utopías que tiene como motor a la esperanza dentro del campo educativo y evidentemente extensivo a la sociedad. Como dije en el capítulo precedente el constructivismo es parte del hacer constante que invita a la reelección ininterrumpida, que es ubicada en los contextos permitiendo recrear el sentido crítico en todos los órdenes de la vida y porque no, en los desórdenes también.

El enfoque educativo constructivista, desde una mirada latinoamericana mundial se da el lujo de pensar y actuar militantemente desde utopías. Pensando en voz alta me gustaría señalar algunas utopías educativas como tarea constante:

- La utopía de la **formación para la paz** que no es ausencia de conflictos, es en medio de ellos en la que se forman personas amantes de la paz. Los/as estudiantes están llamados a, que dentro del clima institucional y social, puedan aprehender a dialogar entre distintos, a colaborar en las actividades propias, a trabajar en grupos, no de interés particular como hacen muchos/as sino en grupo donde converjan intereses diferentes ya que es aquí donde la tolerancia, desde el diálogo consensuado, se aceptan las diferencias en capacidades, las que deben ponerse al servicio de los/as otros/as.
- La utopía del **diálogo**, esencial para escucharse, para comprenderse, para aceptarse, para jugar, para generar ideas nuevas... Al mundo le hace falta dialogar porque de esta manera no tendría que haber conflictos bélicos en la que se mata personas, se destruyen pueblos enteros con las consecuencias que arroja. En las instituciones se debe romper con el hermetismo institucional y burocrático para que el diálogo sea la opción y no los trámites pesados, tediosos y mercantilizados que reemplazó el diálogo, como pasa también con el uso de los medios informáticos. El diálogo o ser dialogante es la tarea esencial para la cultura de paz.
- La despersonalización, el individualismo generado por los enfoques conductistas y cognitivista inciden en las instituciones educativas haciéndonos creer que en la universidad forman profesionales que deben responder a la producción y no que se forman profesionales que se preparan para la utopía de ser ciudadano/as. La **formación para la ciudada-**

nía nos hace ser de la ciudad, comunidad o donde vivamos en sintonía con la ciudadanía mundial. La educación institucional pareciera que son espacios para algunos/as ciudadanos/as que tienen la posibilidad de contar con medios para la ciudadanía de primera categoría y otros, los más relegados del centro, como son las poblaciones andinas o los marginados en los conos urbanos que cuentan con algunos medios, son los/as meros y eternos simples ciudadanos/as de tercera categoría, serviles, en un futuro, a los de primera categoría.

Tal vez sea duro en afirmar esto, pero desde mi experiencia veo, de manera clara, como en las prácticas pedagógicas instaladas, imponen la formación, para muchas porciones de la sociedad, destinadas a no pensar, a no razonar, a no cuestionar, a no movilizar, a ser pasivos como “*tablas rasas*”, a estar inertes ante las imposiciones. Los/as que instalan estos modelos necesitan de personas que respondan de manera fraccionada, pertenecientes a una sociedad inmovilizada para que logren sus intereses.

- La escuela representa un lugar organizado, pero no una organización cerrada, como si fuera el bunker de Hitler o el Pentágono. Es una organización inspirada en el respeto horizontal, democrático, desde los diversos roles que existe. La utopía de la **formación en la organización** es importante para no caer en la mera improvisación. Una escuela debe ser pensada, planificada, preparada para que en lo cotidiano continúe organizándose con todos los actores que la integran. Siempre existen mínimos y máximos en una

organización, de esta manera el/la ciudadano/a juega su rol en la organización.

- Podría marcar varias intuiciones más, como la utopía de la **formación para la familia**, esa que se refiere a los vínculos que nos hace ser comunidad, que se conforma por múltiples formas superando a la familia Ingalls, esa de la pradera, que por cierto la veía cuando era chico en medio de diversos climas familiares reales y, la verdad, no se asemejaba en nada, prefería la mía ya que los conflictos no se solucionaban en una hora sino en días, como normalmente le pasa a las familias reales. Los vínculos de amor familiar hacen a la formación integral de sus miembros, al igual que la familia más grande como lo es la comunidad en la que se vive todos los días.
- Para concluir con este apartado me referiré a la utopía de una **educación inserta, solidaria y transformadora** ya que la institución educativa no está fuera de la realidad y está convocada, por su ser plenamente humana, a ser interlocutora con la cultura, a insertarse en los diferentes acontecimientos, a participar de los movimientos diversos como culturales, políticos, etc. La formación, y lo expresé antes, no es para responder al sistema, sino para crear nuevos sistemas que contemple la dignidad del común. La formación debe estar orientada para transformar los hechos de violencia en realidades de paz, las injusticias en permanente justicia, en el trabajo, en lugares donde reine el respeto a los Derechos Humanos.

3.5. Desafíos para una ética en conflictos:

a. Valores emergentes en tiempo de conflictos

¿Qué emerge sino lo que está en el substrato, en lo oculto, lo que no se ve, pero que está esperando salir a la superficie para germinar y dar frutos? ¿De dónde emergen realmente los valores y por qué estos salen como un disparo? Cuando la sociedad se encuentra en conflictos, es decir, cuando se ven opacadas sus posibilidades de conseguir una vida justa, cuando ve amenazada su libertad, su justicia, su verdad, su solidaridad y entra en situación en la que se confronta dialécticamente con sus aspiraciones en la que se pone en riesgo la propia existencia y la de los/as otros/as. Es aquí donde surgen nuevos valores que constituyen un reclamo y una opción resistente en la búsqueda incesante por la verdad, la justicia, la dignidad...

Los valores emergen porque en las entrañas de las personas, en su naturaleza, conservan lo esencial: las ansias de libertad desde antropologías sociales comunitarias. Los valores emergentes son creativos y generadores de nuevos conflictos porque son oposición alternativa a los sistemas que sumergen al ser humano a la deshumanización.

Estos valores o prácticas contextualizadas aparecen de múltiples formas y maneras: se recrean diálogos cómplices de compromisos, se generan reuniones de consensos que fortalecen la comunión, el pueblo se atreve a manifestarse en las calles animados por la solidaridad, surgen voces atrevidas como motivación a devolver la voz de los silenciados inspirada por el valor supremo de la libertad... Emergen en épocas de conflictos la pa-

labra que sana, la voz que enaltece, las organizaciones populares que provocan participación.

El conflicto o los conflictos no paralizan, sino que pone en movimiento a una sociedad que se atreve a ser mal educada, mal gestada, comunista, fuera de época, subversivo, etc, o como lo quiera calificar el neoliberalismo, pero siempre coherente con los valores humanos.

La utopía es conflicto por esencia, ya que la esperanza es lo que se espera ante las contradicciones que hace frente a los valores éticos. El mal se opone al bien, la libertad a la esclavitud, el aprehendizaje a la instrucción, lo humano a lo inhumano, la solidaridad a la insolaridad, etc. La persona, una comunidad, ¿toma posturas, opta por valores ante los antivalores? Siempre y cuando sea consciente de dónde está parada, de su capacidad de raciocinio individual y colectivo. Las amenazas de un sistema que se presenta atractivo es una amenaza que atenta contra la humanidad engañándola, trampeándola.

Las prácticas instaladas en las instituciones educativas, esas impuestas por el mercado que hacen de la educación un bien útil para el mismo mercado, se presentan como esas prácticas reivindicadoras de la sociedad, se muestran muy apetitosas, queribles, deseables y hasta condicionando a la población de la importancia que estas revisten. Estas no presentan conflictos ante los intereses que la comunidad anhela porque está tan bien presentada que hace pensar que es lo correcto. El cuestionamiento de esas prácticas desde la ética, pone al descubierto que lo “normal” no lo es, que el ser humano puede dar mucho de sí en sintonía con la comunidad que espera estar mejor, pero con-

templando el vivir mejor. El cuestionamiento al mercado pone en conflicto a lo éticamente inmoral, es decir, a lo antiético, lo antiutópico.

Las prácticas desde las éticas son una luz de conflictos por su confrontación directa, sin tapujos ante las atractivas, las exististas, las planificadas meticulosamente por especialistas serviles al poder. ¿Debe generarse conflictos? Evidentemente sí, porque si no confrontamos con las prácticas impuestas no podremos ser creativos en la construcción de comunidad y menos de individualidad desde el respeto a la subjetividad. La clara opción a filosofías positivistas nos ubica en la vereda de enfrente, sin miedos ni remordimientos y sin temor a ser estigmatizados porque sabemos que en el fondo o en la periferia, el ser humano guarda una luz de integridad.

b. Actos virtuosos en tiempos de deshumanización

Aristóteles,

Propone la doctrina del justo medio: la virtud “es un término medio entre dos defectos, uno por exceso y el otro por defecto: y su naturaleza proviene de que ella tiende a un equilibrio tanto de las pasiones como de las acciones. (Arrieta, 2016, p. 106)

La acción apropiada a la naturaleza de cada ser; por lo tanto, es la disposición habitual de cada persona para hacer el bien personal y comunitario. Qué difícil hacer el bien y qué difícil hacer el bien sin esperar nada a cambio y qué más difícil hacer

el bien para que otros “tengan vida y vida en abundancia” y qué difícil es “dar la vida” por los/as demás.

No basta con saber los valores, con predicarlos, ni con enseñarlos, sino con practicarlos. En la práctica de los valores se ubican las personas virtuosas y, también, la comunidad virtuosa. Nuestra sociedad no necesita solo de personas que con su vida dicen y hacen los valores, también precisa de manera urgente comunidades virtuosas siendo éste un paradigma o modelo al que deberíamos aspirar.

Sin embargo, ante las antiutopías, tenemos referentes que con sus actos o prácticas virtuosas dieron ejemplo en tiempos de deshumanización y nos atrevemos a rescatar a algunos de ellos/as especialmente en América Latina: San Martín, Bolívar, Túpac Amaru, Micaela Bastidas, José María Arguedas, Eva Duarte de Perón, Mons. Arnulfo Romero, Angelleli, los/as mártires de la Cantuta, los padres Palotinos, las hermanas francesas Alice Domon y Leonie Duquet, entre cientos y cientos. Y ¿por qué los mataron? o ¿por qué dieron sus vida entregándolas en el día a día?, simplemente fueron virtuosos/as, cometieron sus objetivos impresos en el alma de cada uno/a, porque fueron causa de caída para los poderosos y de puesta en pie para los/as pobres y desvalidos, porque fueron la voz de los que no tenían o les fueron arrebatadas, porque simplemente eran humanos y llegaron a la plenitud de la humanidad para que otros/as la consiguieran.

Ser virtuosos/as tiene sus consecuencias por sus prácticas morales y de esto se trata, de jugarse por los/as más desposeídos/as, de recrear en ellos/as su ser sujetos en la sociedad, de ayudar a recrear sus vidas como lo más pleno en la historia.

Los actos, en tiempos de deshumanización, que disipan la importancia de lo humano a través de prácticas que parecen humanas, son las que hacen falta. Atreverse a dar un paso humanizador en una institución educativa, es romper con lo impuesto para recrear lo nuevo desde el contexto social, cultural, político, religioso. Los actos virtuosos comunitarios le dan un valor cualitativo a la esperanza de ser mejores personas, de aspirar a la felicidad integral. Pero los actos virtuosos conllevan amarguras, esfuerzos, renunciass y, en pocos casos, hasta el martirio de dar la propia vida. Transformar la educación para el bien de la sociedad, no siendo cómplices directos o indirectos, son actos virtuosos que miran a la otra persona como un don agradecido a la cual se debe servir.

Nombraré a alguien que fue y es la fuente de inspiración de muchos/as en el mundo: a Jesús, el de Nazaret, al hijo de José, el carpintero, y de María, una aldeana, quienes vivían junto a sus vecinos; a Jesús, que se la pasó haciendo el bien y diciendo bien, al que se amargaba ante los poderosos religiosos de su época: fariseos, escribas, sumo sacerdotes; a Jesús, el que caminaba con los enfermos, con los más pobres, con los pecadores, con los condenados por la ley que deshumanizó; a Jesús, el condenado a muerte por ser un simple hombre virtuoso que mostraba desde sus hechos y palabras a su Padre Dios, muy diferente al que mostraba el poder religioso y a las diversas deidades del poder político. Por eso lo condenaron a muerte, por ser un hombre virtuoso desde las acciones, desde la entrega cotidiana.

Jon Sobrino (1982) dijo:

Lo que aparece en los juicios al final de su vida no es más que la conclusión lógica de lo que ha sido su vida, tal como lo hemos escrito antes. «Su muerte no se puede comprender sin aquél para quién vivía y su vida no se puede comprender sin aquél para quién él vivía, es decir, su Dios y Padre, y sin aquello para lo que él vivía, es decir, el Evangelio del reino para los pobres».

Si la muerte de Jesús tiene su causa en la vida concreta, el conflicto y la alternativa habrá que buscarlos también ahí. Por ello, y sin ningún falso matiz piadosista o meramente simbólico, su vida no puede comprenderse sin «el conflicto entre Dios y los dioses, es decir, entre el Dios a quien Jesús predicaba como su Padre y el Dios de la ley, como lo entendían los guardianes de la ley, y los dioses políticos del poder de ocupación romana» (p. 194-195).

El ejemplo referido a Jesús, se puede traducir a tantas personas que hicieron de sus vidas una entrega permanente desde diversos ambientes.

La escuela está llamada a ser una comunidad en la que se ponga en práctica la virtud de aprehender, la virtud de ejercitar las mediaciones que entran como actores importantes para el aprehendizaje. Debe ser una comunidad en la que el espacio sea un espacio donde se despierte el sueño y las concreciones por la investigación, de las ansias que tenemos todos por saber que existe más allá de nuestro propio contexto, no como chauvi-

nismo o formas exitosas, propio del lenguaje mercantilista educativo, sino como el enriquecimiento cultural desde el diálogo respetuoso entre culturas.

c. De la transitividad de la indiferencia a la transitividad de la solidaridad

La ingenuidad es fruto de la pereza y generadora de indiferencia y la solidaridad es fruto de la verdad y generadora de justicia, paz y amor.

En el apartado anterior nombramos a personas que pasaron por estadios de maduración hasta llegar a ser conscientes de lo que pasaba en su contexto. Es propio del ser humano la transitabilidad, es decir, caminar de manera automática, conductual, en la que el máximo cuestionamiento es si lo que se hizo o dicho está bien o mal, pero sin búsqueda de razones que sitúen a la persona a toma de posturas ante la realidad, solo transitan por el mundo.

Ver la realidad no es suficiente, analizar la realidad en la que vivimos y en la que viven muchas personas, analizar lo que nos pasa o pueda pasar, confrontarnos con los diferentes acontecimientos, tomar posición y opción es responder a la naturaleza propia del ser humano.

La ética inspiradora de valores pone al ser humano en la calle, porque es allí donde se produce la transitividad de la indiferencia a la transitividad de la solidaridad, es decir, a caminar junto a los/as otros/as, a superar la ingenuidad como entes estúpidos para sabernos inteligentes, con capacidad de razonamiento y, a ser eternamente inconformistas, insatisfechos, no

por caprichos, sino por la aspiración a vivir los valores éticos, base de la humanidad madura.

Las políticas educativas deben pasar de un estadio a otro, las instituciones deben surcar por el camino de la transitividad de la imposición educativa que mira al ser humano, muchas veces, como un bien útil al sistema de producción, para pasar a la transitividad en la cual se vea al ser humano como una persona capaz de ser y servir a la sociedad con capacidad de razonar, discernir, crear...

Los centros educativos, la mayoría, porque así lo plantean los “sabios del sistema” tan aprobados por el individualismo medido en la sociedad, están llamados a pasar de la transitividad en la que ven la vida desde las perspectivas motivacionales, con trasfondo existencialista que resalta la supremacía de una subjetividad indiferente al mundo, como la planteada por Seligman, Maslow, Rogers y otros representantes de la psicología positiva en la que la autorrealización es la meta del ser humano y sus repetidores vendedores de ilusiones como lo fue Miguel A. Cornejo, así como David Fischman, Carlos Cuauhtémoc, Camilo Cruz y en la actualidad los/as fieles discípulos/as de esta corriente, en la que invitan al conformismo superador de cualquier crisis, a una aceptación de las injusticias sociales, ya porque toda solución a cualquier problema se encuentra, empieza y termina dentro de uno mismo, sin tomar en cuenta la realidad inserta de la persona. No obstante, se está llamado a pasar a la transitividad de la vida que se recrea desde la comunidad, sus acontecimientos, sus luchas por las reivindicaciones a la dignidad, su educación en valores humanos.

Cuando los padres asisten a una institución educativa, especialmente inicial, primaria y secundaria, muchos padres o madres expresan la preocupación porque sus hijos padecen alguna “anormalidad”, “mi hijo tiene problemas”, “por favor, ustedes lo podrán ayudar”, etc. Se tendría que superar la transitividad de considerar a los/as estudiantes como problemas. Los problemas son otros, son los abandonos, las indiferencias, la falta de afecto, de dinero para comprar un cuaderno, los problemas de la falta de trabajo, el bajo presupuesto educativo, los bajos sueldos a los/as trabajadores/as. Se impuso el lenguaje de una “sociedad enferma”, culpan a la sociedad. Pero ¿Quiénes instalaron este lenguaje, estas culpas, estas enfermedades?, aquellos/as mismos/as que deben solucionarla, los/as privilegiados/as que se ponen como los que resolverán esta sociedad enferma, en la que ellos/as mismos/as imprimieron un lenguaje de culpas, de imposibilidad. No es que curarán a la sociedad, simplemente mantienen a la comunidad enferma o potencialmente enferma. Por eso, vivimos en una sociedad de síndromes. Las instituciones educativas son un lugar de síndromes, no de personas alegres, inquietas, calladas, creativas, dialogantes. La creación de síndromes favorece a la industria farmacéutica, porque se llegó al colmo de la medicación para los/as niños/as por ser inquietos, curiosos, entre otras conductas. Triste, pero cierto. El compromiso de la institución educativa es pasar a la transitividad de la conciencia de estar con personas de diversas maneras de manifestar sus inquietudes, sus inteligencias múltiples, sus caracteres. Lo importante de esta transitividad es pasar de la homogeneización robótica, pasiva, represora, a la transitividad de ser protagonistas auténticos en la historia.

Las transitividades se hacen en la medida que recreamos nuestra conciencia discernida desde las necesidades sociales, desde que nos involucramos en la problemática mundial y local, cuando vemos cada situación con actitud transformadora y de no dejarnos estigmatizar por ser cercanos, por involucrarnos, por avivar el sentido crítico.

3.6. Conclusión

La ética o los principios universales que se generan a partir de las costumbres cambiantes, son las virtudes que se cristalizan en personas virtuosas. El centro de las utopías, cuyo motor son las esperanzas, que impulsa a la generación de principios universales en todos los campos, que se transforma en evaluación de procesos históricos en las culturas esparcidas por el mundo y sus variables económicas, políticas, lo constituye la *ética*, fuerza vital que dinamiza las utopías por un mundo mejor.

La ética constituye el corazón de las utopías que provoca preguntas centrales al interior del ser humano: ¿cómo podemos ser mejores personas, mejores sociedades...?. La utopía es la que provoca que una sociedad nunca se encuentre satisfecha, todo lo contrario, la abre a un mundo nuevo, diferente por el que luchar. La sociedad satisfecha cree y se tranquiliza, se aburguesa ante el mundo inexistente. No son los extraterrestres los que invaden al mundo, ni los zombis los que comen a otros seres humanos, sino las políticas de los países poderosos que subyugan a los considerados débiles. Las utopías impulsan a los pueblos a cambios sustanciales para que la humanidad venida a menos, se levante, ayudada por las utopías que se cristalizan en los principios éticos morales.

Las utopías conllevan en sí las motivaciones liberadoras, a través de su misma responsabilidad altruista, solidaria de actos liberadores. Finalizo este capítulo con la invitación que hace Jesús, que nos impulsa a revertir constantemente lo que no se presenta como respeto y compromiso con la humanidad. Él anunciaba las utopías del reino que comenzaban con la puesta en marcha desde los principios éticos y acciones morales cotidianas que lo llevó a ser asesinado por el sistema político y religioso de su época, por la pretensión lograda de ser con los/as otros/as:

Mateo 25:34-40

³⁴ Entonces el Rey dirá a los de su derecha: “Venid, benditos de mi Padre, heredad el reino preparado para vosotros desde la fundación del mundo”. ³⁵ “Porque tuve hambre, y me disteis de comer; tuve sed, y me disteis de beber; fui forastero, y me recibisteis; ³⁶ estaba desnudo, y me vestisteis; enfermo, y me visitasteis; en la cárcel, y vinisteis a mí.”

³⁷ Entonces los justos le responderán, diciendo: “Señor, ¿cuándo te vimos hambriento, y te dimos de comer, o sediento, y te dimos de beber? ³⁸ “¿Y cuándo te vimos como forastero, y te recibimos, o desnudo, y te vestimos? ³⁹ “¿Y cuándo te vimos enfermo, o en la cárcel, y vinimos a ti?”

⁴⁰ Respondiendo el Rey, les dirá: “En verdad os digo que en cuanto lo hicisteis a uno de estos hermanos míos, aun a los más pequeños, a mí lo hicisteis.”

IV

Experiencia educativa desde las culturas Quechua y Aymara

Vivimos épocas en la que por muchos acontecimientos críticos a niveles eclesiásticos, políticos y sociales provocaron dinamizar la creatividad, como lugar de resistencia activa, que tiene como finalidad, la búsqueda de espacios comunes para hacernos presentes con el pueblo que lucha constantemente por ser alguien ante los poderes que atentan contra su integridad.

Una muestra concreta de lo expresado anteriormente se trasluce en la actuación del poder eclesiástico en el sur andino altiplánico peruano, desde donde se gestaban experiencias inolvidables, irrumpieron fuerzas malignas que dañaron el tejido eclesial y social, dañaron la presencia de una iglesia con los/as pobres, campesinos, inserta en las culturas desde múltiples tareas a lo largo de muchos años.

Desde el 2006, a modo de continuar presentes y ante la persecución de sectores ultraconservadores de la Iglesia como lo son el Opus Dei y la Institución Sodalicio de Vida Cristiana, se

fundaron varias asociaciones civiles, que al ser civiles, quedaron fuera del alcance del poder eclesiástico, aunque las persecuciones y acoso a la dignidad continúan hasta la actualidad.

En este capítulo abordaré algo de la historia de la Iglesia Sur Andina y posteriormente la Asociación Civil ISAIAS (Instituto Sur Andino de Investigación Social), como antesala a la creación de nuestra Asociación Civil Musuq Illary (Nuevo Amanecer, en español) que dio lugar a varios proyectos, entre ellos la Institución Educativa Giordano Liva, en la cual la práctica educativa nos habla del enfoque constructivista.

Los tres últimos puntos estarán dedicados a las prácticas en la institución educativa desde diversos temas, tanto en lo que ya se está trabajando, como en algunas instituciones para profundizar.

4.1. Asociación Civil Musuq Illary, lugar de resistencia activa

4.1.1. Antecedentes históricos eclesiales y eclesiásticos

La experiencia desde los andes, en la que estoy involucrado desde el año 1997, tiene que ver con la historia de la Iglesia, particularmente con la Iglesia del Sur Andino, hoy diezmada por el poder eclesiástico conservador, antes del actual Papa Francisco.

La Iglesia Sur Andina estuvo dinamizada por una organización, coordinadora a niveles de trabajo de conjunto, en relación a las diversas realidades en la zona andina: el Instituto Pastoral Andina (I.P.A.) fundado en 1969, hoy a mano de un grupo secretario de la Iglesia Católica.

Expresaba hace varios años en la Tesis de Maestría (2011):

...contrastar dos maneras de ser Iglesia, una comprometida con el caminar del pueblo, sus procesos históricos de sufrimientos y alegrías y otra conservadora-sectaria como el Opus Dei, Sodalicio de Vida Cristiana..., que desde el 2006 comenzó con persecuciones, acosos contra la libertad y violación a los derechos humanos hacia la anterior manera de ser profundamente cristianos/as. (p. 65)

La Iglesia Sur Andina hizo opción por los pobres y desde esta opción se conjugaron los derechos humanos con los intereses de la población de obreros, campesinos, personas con rostros que nos recuerdan los rostros de Jesús Cristo. La Iglesia Sur Andina, como la llamaron desde los años de 1969, quiso significar las experiencias eclesiales de las diferentes Jurisdicciones con el fin de ser voz y signo de esperanza para un pueblo acosado por la pobreza y violencia. (p. 66)

Desde esos años, con antecedentes también significativos, los obispos, laicos/as, religiosos/as y sacerdotes, se comprometieron con los pueblos andinos, especialmente con los más relegados de la sociedad teniendo presencia a lo largo de la historia en los asuntos pastorales que involucraban diversas realidades: campesinas, culturas andinas, ecología, género, derechos humanos, tierra, reformas, dictaduras, sendero luminoso, etc.

Se pronunciaban a través de cartas, marchas, encuentros pastorales, caminatas, entre otros. Fueron acusados de comunistas, subversivos, rojos, menos de capitalistas.

Algunas cartas, documentos, pronunciamientos en los que, por sus títulos, se puede intuir la opción de fondo, son:

- **Carta pastoral de los obispos del Sur Andino sobre la situación social de la región** escrita para la Navidad de 1973.
- **Escuchando las aspiraciones del pueblo surandino** del 3 de agosto de 1975.
- **Recogiendo el clamor** del 10 de julio de 1977.
- **Acompañando a nuestro pueblo** de septiembre de 1978.
- **Los obispos del Sur Andino al Presidente Belaúnde** el 16 de junio de 1980.
- **La Iglesia Sur Andina al hermano pueblo de Bolivia** escrita el 27 de agosto de 1980.
- **Somos Iglesia, una “Iglesia en Marcha”** escrita el 15 de noviembre de 1981.
- **Siguiendo a Cristo** escrito el 30 de marzo de 1986.
- **La tierra, don de Dios, derecho del pueblo** elaborado el 30 de marzo de 1986.
- **Declaración del seminario “Puno quiere la Paz”** elaborado en el Seminario de Juliaca del 21-23 de agosto de 1986.
- **Comunicado de los Obispos del Sur Andino** en octubre de 1986.
- **Declaración de un año de la evangelización en el Sur Andino** realizado el 01 de enero de 1987.
- **Sembrar la vida para cosechar la paz** del 25 de febrero de 1987.
- **Testigos de la Resurrección** realizado el 10 de mayo de 1987.

- **Unámonos por la vida y la paz** del 3 de mayo de 1991.
- **Carta del obispo Mons. Juan Godayol Colom a la Iglesia de Ayaviri** del 20 de febrero del 2006 (Bejar, 2011).

El 2006 fue la época prácticamente de quiebre en la que muchos agentes pastorales pasamos, en diferentes épocas, a constituir la Iglesia de y en la Resistencia Activa. La próxima carta deja ver con claridad algunas situaciones de todo un proceso dictatorial eclesiástico.

**“Nueva situación eclesial en la prelatura de Ayaviri”
escrita por el padre Hilario Huanca Mamani ss.cc. en
noviembre del 2006.**

Esta reflexión realizada por el P. Hilario Huanca, presenta de manera general lo que está aconteciendo *“¿Qué está sucediendo con nuestra Iglesia Peruana? Lo cierto es que experimentamos y percibimos una fuerte preocupación en cuanto a nombramientos de Obispos porque salvo excepciones, no conducen ni a la comunión, ni al esfuerzo que la Iglesia Católica está llamada a hacer...”* *“Los nombramientos de Obispos... nos están llevando a una situación que a veces nos resulta insostenible”*. Y hace una valoración de los misioneros venidos de fuera como los que entregan su vida por la Palabra.

Algunos hechos: *“Desde el 30 de abril del 2006, día en el que Mons. Kay Martín Schmalhausen Panizo, scv, tomó posesión... los agentes pastorales de la prelatura vivimos una nueva situación eclesial. Situación que se caracteriza por una actitud adversa del nuevo obispo y los miembros de la Sociedad Apostó-*

lica Sodalitium Christianae Vitae... empezamos a percibir en el nuevo obispo y sus acompañantes una actitud de ignorar a los agentes pastorales especialmente a los laicos como los catequistas y animadores cristianos... somos conscientes del racismo que existe y que esta actitud de ignorar a la gente del lugar puede ser no sólo interpretada sino sentida como discriminación”.

Expresa de manera enfática la actitud que tuvo con sacerdotes de la Prelatura: “El P. Luis Humberto Bejar Assaf (sic), (argentino), director del preseminario “Casa San José”, se sintió forzado a retirarse... El P. Otto Brun, (suizo) párroco de la Parroquia San Francisco de Ayaviri, fue trasladado a la Parroquia Nuestra Señora del Rosario de Crucero, una parroquia geográficamente difícil para un sacerdote de 68 años... Al P. Francisco Fritsch, (francés) párroco de la Parroquia Santa Catalina de Antauta, le rescindió el contrato a pesar de que él deseaba continuar prestando sus servicios sacerdotales”.

El P. Hilario Huanca manifiesta su desconcierto por descalificativos que vierte el nuevo obispo: “Nos duele que en las visitas, encuentros o entrevistas personales los comentarios sobre la pastoral realizada en la Prelatura de Ayaviri generalmente son negativos como “No se ha evangelizado”, “Se ha hecho daño a la gente”, “La pobreza moral de los pobladores” [...] “... años más tarde le costaría no solo al Padre Hilario sino a la Congregación de los Sagrados Corazones la salida de San Juan del Oro para el próximo diciembre del 2011. “El sur andino como Iglesia está padeciendo los prejuicios y las determinaciones de nuestro actual pastor. Estamos dispuestos a continuar colaborando en el anuncio del Reino entre los más pequeños y

olvidados...". Con espíritu profético el Padre Hilario se hizo sentir, sufriendo desde entonces el acoso del obispo". (Bejar, 2011, p. 84-86)

A partir de esta coyuntura se creó el "ISAIAS" (Instituto Sur Andino de Investigación y Acción Solidaria), se fundó durante el año 2006. Esta Asociación Civil permite, hasta hoy en día, la facilidad para que muchos laicos/as, religiosos/as y sacerdotes puedan reunirse y continuar reflexionando y actuando a favor de la comunidad. La Asociación Civil fue una alternativa válida ante la falta de alternativas dentro de las estructuras eclesíásticas tan venidas a menos con un estilo anti-evangélico.

La Iglesia del Sur Andino, de lo que fue en su organización eclesíástica y responsabilidad eclesial, ha respondido a las expectativas del Concilio Vaticano II siendo testigo entre los pobres y afrontando, en las diferentes épocas, las problemáticas en la que estaba sumergido el pueblo. No se hizo al lado del sufrimiento sino que caminó y camina en la periferia siendo una Iglesia marginal. [...]

La Iglesia Sur Andina fue testigo de Jesús, caminando junto a los más pobres. Se pronunciaron constantemente para hacer valer su palabra y hacer sentir su cercanía, acompañamiento y cuidado del pueblo campesino, para aplacar la ira de los que violentaban la paz y la vida.

A partir del 2006 comenzó el proceso de anulación de la Iglesia Sur Andina [...] Vemos manifestado su rol en: las persecuciones hacia los agentes pastorales, la provocación

de renunciadas, los despidos, engaños, mentiras, acusaciones, escritos, desacreditando la tarea anterior.

Desde el 2006, no hubo ningún pronunciamiento a favor de la gente, de los campesinos ante las diferentes situaciones de injusticias en las que vivieron y viven. Solo se juntaron para destruir, desacreditar y mentir. (Bejar, 2011, p. 91-92)

4.1.2. Asociación Civil M.I.

Ante la situación de persecución en la que nos encontrábamos con sus consecuencias, en la Prelatura de Ayaviri, un grupo de laicos y sacerdotes decidimos formar la **Asociación Civil Musuq Illary**, que significa **Nuevo Amanecer**. La inspiración estaba motivada por una espiritualidad encarnada, un amor al pueblo y una resistencia en la “Buena Noticia” que nos animaba, en pleno alboroto eclesial, a continuar “firmes en la fe”. Surgían preguntas, del tipo: ¿tenemos que dejar que todo caiga, que todo aquello por lo que muchos/as se comprometieron se vaya al tacho a causa de este obispo? (referencia al obispo actual de Ayaviri, Mons. Kay Martín). Esta situación que vivíamos de manera local, era extensiva en todo el sur altiplánico, especialmente en Juli con un obispo del Opus Dei y en Ayaviri con uno de la institución Sodalicio de Vida Cristiana (ambos grupos sectarios católicos, tienen muchas acusaciones de diversos estilos que darían para muchos libros).

La Asociación Civil Musuq Illary, se fundó el 19 de mayo del 2006 en el distrito de Ayaviri. Su ámbito de actuación puede ser en cualquier zona del ámbito nacional. Desde que el

Obispo, Mons. Juan Godayol Colom, pasa a ser emérito y se traslada a su ciudad natal, Mataró, se conformó la Asociación Civil Musuq Illary, la que permitió continuar con las opciones comenzadas en años anteriores. En Mataró (Barcelona), existía la “Asociación Civil Amigos de Mons. Juan Godayol Colom”, que ayudaba al mismo Obispo Juan ante tanta necesidad que presentaba la región. En la actualidad trabajamos codo a codo entre ambas entidades.

Algunos fines de la Asociación Civil M.I. son los siguientes:

- a. Colaborar para aumentar y mejorar la cooperación al desarrollo, así como la realización de acciones comunes, todo ello en respuesta a los intereses objetivos de estos pueblos y esforzándonos por no crear dependencias y por la formación de la conciencia ciudadana sobre estos temas.
- b. Fomentar la educación global, que pretende generar en la población de incidencia un cambio de actitudes y valores enmarcados en un proyecto social, político, económico y cultural que contempla una mayor justicia social, igualdad entre mujeres y hombres, el respeto al entorno y los derechos fundamentales de todas las personas y los pueblos.
- c. Favorecer un cambio progresivo en todos los sectores de la población rural y urbana, potenciando un compromiso transformador desde lo personal y local hacia lo colectivo y global.
- d. Formación de recursos humanos para desarrollar la solidaridad y cooperación con las provincias y departamentos.

- e. Apoyo técnico, financiero y de recursos humanos para los distintos proyectos y programas de cooperación impulsados por organismos gubernamentales y no gubernamentales, que tengan como finalidad la mejora de las condiciones de vida de los pueblos y comunidades para la realización de actividades de cooperación y desarrollo.
- f. Coordinación con todas las organizaciones de índole social y política que tengan objetivos afines a esta organización.

Es extenso de compartir todo el proceso que realizamos desde la fundación de la asociación, pero la intención, tanto del punto anterior como este, es dejar ver como la Asociación Civil Musuq Illary nace desde un contexto complicado y con la clara opción por el pueblo andino.

La Asociación Civil M.I. viene actuando desde el año 2006 y realizó diferentes proyectos, los cuales continúan fortaleciéndose. Fue tomando cuerpo en la caminata y por historias personales, compromisos diversos, que se orientaron hacia el ámbito educativo, de acompañamiento y con clara opción por la inclusión social en el campo escolar, tanto de niños/as, adolescentes y jóvenes. Los proyectos a los que me refiero son:

- a. **Residencia Estudiantil Don Bosco**, ubicada en la ciudad de Juliaca, a 3825 msnm para jóvenes varones, que se encuentran en la etapa de estudios superiores. Se inició su construcción a finales del 2006 y funciona en el lugar propio desde el 2008. Este proyecto comenzó como experiencia en el año 2000 y la Asociación Civil M.I. se hizo cargo desde el 2006.

- b. Residencia Estudiantil Diácono Nelio Quispe Garcés**, situada en el distrito de Ollachea, a 2800 msnm, para adolescentes mujeres y varones, que se encuentran en la etapa de estudios secundarios. La construcción se desarrolló a finales del 2006 y funciona en el lugar propio desde el 2008.
- c. Residencia Estudiantil Isabel Choque**, asentada en la ciudad de Juliaca, a 3825 msnm para jóvenes mujeres, que se encuentran en la etapa de estudios superiores. Comenzó la construcción a finales del 2009 y funciona en el lugar propio desde el 2012.
- d. Institución Educativa Giordano Liva**, proyecto que presenta una característica particular ya que se refiere exclusivamente al campo educativo institucionalizado. Sobre el que me referiré en el apartado siguiente, ya que desde allí retomaré las reflexiones en cuanto a las prácticas educativas que hacen al conjunto del ensayo.

4.1.3. Institución Educativa Giordano Liva

La Institución Educativa es parte de la historia en la que intervinieron muchas personas. La Asociación Civil Musuq Illary se hizo cargo de la Institución Educativa Giordano Liva a partir de enero del 2016. Este proyecto comenzó el año 2002 como relataré a continuación, resaltando entre sus líneas la capacidad de las personas, que con alto poder altruista, solidario, dan y dieron sus vidas por el pueblo.

Antes de la creación de la institución educativa, el proyecto comenzó con “El Comedor Estudiantil” que se fundó en el

año 2002, gracias al Padre Manuel Vasallo Pastor, párroco en el distrito de Caracoto, y con la ayuda de la Asociación Civil Giordano Liva de Pisa, cuyo nombre es de un joven estudiante de la facultad de Historia de la Universidad de Pisa, que falleció a causa de un cáncer. Consecuentemente, sus padres, Antonella Mazoni y Guglielmo Liva acompañados de un grupo de amigos decidieron fundar la asociación en su nombre para apoyar proyectos de solidaridad internacional, en que el mismo Giordano creía mucho. Conjuntamente con el P. Manuel emprendieron esta experiencia en la que el comedor servía y sirve a estudiantes, tanto del distrito, como de las comunidades campesinas.

En el año 2006, con una edificación apropiada, se da inicio a la educación escolarizada en la etapa de inicial con niños/as de 03 a 05 años de edad. De esta manera, el proyecto da un paso importante para la contribución al desarrollo integral, no solo desde el punto de vista nutricional, sino también educativo.

En el 2012, se inicia el nivel primario, que funcionaba en un local alquilado. Permitió ampliar la actividad educativa con objetivos propuestos en lo referente a la educación y la nutrición, dos columnas fundamentales de la institución. Este avance permitió cualificar la educación.

El 21 de abril del 2015, nuestro amigo y hermano Manuel fallece. Siempre estaremos agradecidos con él, por su compromiso con los/as más pobres, y sobre todo por el empeño y compromiso que puso en el proyecto. Ahora, gracias a su guía, podemos llevar adelante las actividades que él empezó.

En el año 2016, nuestra Asociación Civil Musuq Illary se hizo cargo del proyecto, pudiendo trasladar el nivel primario a

los predios que la misma asociación posee, respondiendo así a las necesidades planteadas.

En el 2017, se inicia el nivel secundario, cuyo nombre es “P. Manuel Vassallo Pastor”, en agradecimiento por su entrega a favor de los más pobres. Comenzamos con el primer año y sucesivamente iremos abriendo otros cursos en los años venideros.

El proyecto educativo escolarizado presenta dos columnas bien definidas: Los estudios y la nutrición, que consta de refrigerio y almuerzo. Evidentemente que en lo que hace a los estudios fuimos haciendo una reflexión seria, para replantear la manera pedagógica en la que nos situábamos.

La vida no es lineal, es divergente y convergente. Lo escrito en los puntos anteriores fue dando solidez a la Asociación Civil Musuq Illary que actúa en Perú y a las Asociaciones tanto de Mataró (España) y a la de Pisa (Italia). Entre todas, por diversidad de situaciones, fueron encontrándose en épocas diferentes para unir esfuerzos bajo un criterio ético universal como lo es el compromiso por la dignidad que se cristaliza en la cotidianidad desde los diferentes espacios: residencias e institución educativa.

4.2. Educación fuera del mercantilismo vigente

La Institución Educativa Giordano Liva, perteneciente a la Asociación Civil Musuq Illary, (antes a la Asociación Civil Giordano Liva de Caracoto), está dentro de lo que se denomina el “tercer sector”, por ser un proyecto de una asociación civil que busca afanosamente la inclusión social con responsabilidad protagónica de los beneficiarios directos e indirectos.

Muchas personas cuestionan a las asociaciones porque dicen que cubren parte de la irresponsabilidad del Estado o que son cómplices por no cuestionar lo que el Estado debiera hacer y, en parte, tienen razón. Lo ideal sería que tengamos Estados presentes en los diferentes ámbitos que hacen al país y de respuestas a todas las necesidades con máximo respeto por la dignidad. Es nuestra opción luchar por Estados cuyos gobernantes, elegidos como representantes del pueblo, sean gobernantes responsables con políticas públicas nacionales y populares. No menos cierto es que el tercer sector: asociaciones, fundaciones, cooperativas... cumplen un rol importante en la sociedad. La Asociación Civil Musuq Illary y sus asociaciones aliadas cumplen un papel enriquecedor, hoy por hoy, colabora con unas 350 personas de manera diaria, personas que buscan esperanzas en la vida para que estén incluidas en la sociedad, desde los estudios y todo lo que esto implica, más la generación de empleos dignos. Dormirse en el letargo del reclamo sin compromiso es ser simples personas que protestan por causas justas sin verdadero compromiso.

La Asociación Civil Musuq Illary, en el contexto andino es un lugar de resistencia activa que lucha por la vida en plenitud desde los rostros concretos de niños/as, adolescentes y jóvenes que anhelan una sociedad más íntegra.

El compromiso en el campo educativo escolarizado fue plasmándose con ardua reflexión y tarea desde las aulas con pedagogía que contemple a los/as estudiantes desde sus propias vivencias. Por eso es que el enfoque constructivista, con todos los aportes que expuse anteriormente, fue tomando forma en

el conjunto de actores: estudiantes, docentes, padres y madres, cocineras, etc.

Desde que vimos cómo en la mayoría de las escuelas, colegios, instituciones especialmente, se trabajaba y, actualmente, se trabaja con fotocopias en las que el/la estudiante debe pintar, completar, señalar o marcar, sin que haya producción propia; en la que las copias son estandarizadas y no cuentan con la realidad o experiencia propia de cada estudiante; es desde aquí que nos planteamos poner una base teórica y práctica diaria a la Institución Educativa Giordano Liva.

El **enfoque constructivista** fue nuestra opción, es decir, fue la opción que tomamos como camino a construir. Anulamos las fotocopias, por lo tanto, aparte de ahorrar dinero a los padres y las madres, los cuadernos sirvieron desde ese momento para que los/as estudiantes escriban, dibujen, creen ellos/as mismos/as sus textos, sus historias, sus reflexiones, sus poesías, sus ejercicios, sus ideas, etc. Se dieron cuenta que los cuadernos no eran para pegar fotocopias sino para ser usados. Este cambio significó un rompimiento con los enfoques anteriores, todavía vigentes en muchos lados, porque ahora el/la estudiante tenía que usar su capacidad de razonamiento y no actuar de manera mecánica desde estímulos que solo esperaban una respuesta.

Los padres y las madres de familia fueron clave en este proceso duro, ya que tuvieron que entender que ellos/as son mediadores/as en el aprehendizaje de sus hijos/as y no meros facilitadores o cómplices de la anulación y baja de autoestima de sus hijos/as. Ya no servía que hagan las tareas de sus hijos/as; ya no servía que haya trabajos realizado por ellos/as, pegados en

las aulas de los/as estudiantes; ya no servía que reclamen por el tiempo del aprendizaje sin contemplar el proceso de aprehendizaje de quienes debían ser los/as protagonistas; ya no servía que reclamen por textos escolares estandarizados y mercantilistas; ya no servía que reclamen por diplomas de honor al mérito o realización y participación en concursos escolares, auspiciados por instituciones estatales y privadas, con la finalidad de realizar competencias que crean frustraciones sociales; ya no servía que reclamen por un número, una letra, una “carita feliz”, que solo demuestran resultados y no son indicadores del aprehendizaje; ya no servía que haya más o menos escritos en sus cuadernos, etc.

Un cambio abismal significó trabajar desde principios humanos que respete a lo humano. Fue tomando forma cuando los padres y las madres fueron viendo cómo sus hijos/as leían e interpretaban, como éstos/as eran los gestores de sus cuadernos, de su tiempo, de sus propias creaciones. Fueron notando sus capacidades de dialogar, opinar, disentir, crear, imaginar, socializar, trabajar. Las aulas pasaron a ser sus aulas, un lugar en la que expresaban sus experiencias. Se comenzó a notar que cada uno/a asumía su educación y la expresaban de manera imprevista y sorprendente, donde iban superando límites que reducían sus capacidades de manifestar y concretizar sus aprehendizajes.

El constructivismo es responsabilidad, ayuda a reflotar la capacidad de sistematización de los aprehendizajes. Por lo tanto, el paradigma, el cual fue eje para hacer lo que estamos haciendo, desde la teoría como justificación, es el **Aprehendizaje/mediadores/as del aprehendizaje**. Partiendo desde los saberes previos, ayudados/as por diferentes mediaciones, que van ha-

ciendo los procesos cognoscitivos de lo anterior a los nuevos aprehendizajes.

El constructivismo, desde nuestra experiencia en la I.E. Giordano Liva, se solidifica por el paradigma, por esta clave que permite encarar la educación desde las calles, desde las familias, desde los acontecimientos, para no crear paralelismo entre la institución y fuera de esta. La capacidad diversa de cada estudiante es un grito de reclamo a la homogeneización. Por eso, el paradigma se constituye en principio ético de respeto a las diferencias, a las capacidades múltiples.

Tanto el enfoque como el paradigma, presentan ciertas interrogantes o cuestionamientos a ciertas estructuras en la Currícula Nacional, me refiero a Perú, aunque en sus justificaciones teóricas haya mucho aporte del constructivismo. En el diseño, se habla de: *Área Curricular*, por ejemplo: comunicación, cada área tiene su *Unidad Didáctica* y cada unidad su *Sesión del Aprendizaje*. Nosotros, en la I.E. Giordano Liva, al proponer un paradigma como el nombrado, cuestionamos las sesiones ya prefabricadas porque, por más flexible que sea la currícula (en teoría), induce (en la práctica) al facilismo educativo y no a la creatividad que el/la docente debe recrear desde la realidad.

Las unidades son generales, pero las sesiones deben ser creadas en el ambiente según el ritmo individual y colectivo. Notamos que este esquema puede atentar contra la capacidad de curiosidad de los/as estudiantes y especialmente en los primeros años escolarizados. A esa capacidad de curiosidad en la que los niños y las niñas no dejan lugar sin escudriñar, le llamamos capacidad investigativa.

Esta capacidad investigativa, que tiene que ver con lo ya descubierto y con lo nuevo por descubrir, haciendo alusión a Bruner, nos ayudó a darle forma al diseño. Nos preguntamos: Si partimos de la realidad de los/as estudiantes, tratando de no sofocar sus capacidades, como lo hacen los otros enfoques, y le agregamos además al diseño, que sea integrador de las áreas curriculares, ¿Qué elemento sería el integrador? Después de varios debates, llegamos a la conclusión que al diseño le faltaba lo que nosotros llamamos un **Eje Temático**, es decir, un tema que salga del aporte colectivo, de los/as estudiantes, que sea general y que tenga que ver con la realidad, algo que ellos/as quieran investigar. Una vez elegido el eje temático, este es abordado desde todas las áreas curriculares: comunicación, arte, matemática, ciencias sociales, ciencia y tecnología, entre otros. Desde este eje temático, se pueden abrir al mundo ya que, evidentemente no se trata solo de saber que el “rio Cacachi” pasa por Juliaca, sino que desde éste se puede saber qué nombres adquiere el río en otros lados, qué pueblos, qué comunidades se encuentran a su vera, número de habitantes, mares, composición química, flora, fauna, biológica, ecología, historia, etc., es decir, que el Eje Temático permite abordar el aprehendizaje desde diversas asignaturas.

Por eso, la **Metodología** es el **Proyecto Educativo Investigativo**, es nuestra herramienta de producción intelectual. Algunos se confunden con estudios por proyectos, no. Es diferente, no tanto en la metodología, sino en el diseño y esto hace la diferencia. El estudio por proyecto comienza y termina y tal vez haya un proyecto en el año que dura dos meses. En este caso la

metodología es constante, aunque los ejes temáticos se planteen por trimestres. La intención de esta metodología investigativa es el enfoque y el paradigma.

El enfoque constructivista, el paradigma aprehendizaje mediadores/as del aprehendizaje, la metodología investigativa aunada bajo un eje temático, tienen que ver con una institución que está inserta en la realidad y actúa *ad extra*, es decir, que está atenta a la problemática de la comunidad inserta y se encuentra al servicio de la ciudad y del país con un compromiso de acompañamiento que se realiza *ad intra*, o sea, que está presente en la comunidad educativa institucional comprometida con la formación integral.

La Institución Educativa Giordano Liva no se pone por fuera del contexto andino, sino, todo lo contrario, es una institución que respeta y trabaja desde las culturas andinas: Quechua y Aymara, tema que reflexionaré en el siguiente punto.

4.3. Una educación intercultural

Hablar de la I.E. Giordano Liva, es situarnos desde el contexto porque no basta con decir sobre el constructivismo y hacer pedagogía del aprehendizaje desde el enfoque, sino que todo esto, como lo fui exponiendo, se haga, se piense, y repiense desde el lugar, desde el territorio en la que la institución está inserta.

Los enfoques estandarizados tienden a la homogeneización de la educación y a la provocación causal del desaparecimiento cultural, de sus costumbres, de sus tradiciones. El mundo Quechua y Aymara, su cosmovisión andina en la que los/as niños/

as y adolescentes se hacen presente de múltiples formas, expresiones simbólicas, enriquecen su aprehendizaje sin anular el diálogo con otras costumbres.

Muchas veces usamos el término inculturación, siendo este un proceso asimétrico por el solo hecho de que una cultura absorbe lo que la otra impone, aunque se revista de diálogo.

Tamayo (2011), un teólogo de la liberación, expresa:

La interculturalidad va más allá de la inculturación, que sigue manteniendo un núcleo ideológico duro e inexpugnable, y del multiculturalismo, que se limita a la coexistencias de las culturas sin comunicación, cuyas carencias intenta corregir, y no se reduce a la interdisciplinariedad, ya que las culturas son algo más que las disciplinas (p. 170).

Entiendo la interculturalidad como comunicación simétrica, interrelación armónica e interrelación dinámica de diferentes culturas, filosofías, teologías, concepciones morales, sistemas jurídicos, modo de pensar, estilos de vida y formas de actuar, en un clima de diálogo entre iguales y sin jerarquizaciones previas. En la interculturalidad no hay una absorción de una cultura por otra y tampoco independencia, sino correlación y diálogo... (p. 171)

El constructivismo, al sostener que todo aprehendizaje parte de las experiencias, y que éstas, de hecho son significativas, en la que los/as estudiantes aprehenden nuevos saberes con metodología investigativa, etc. teniendo como base teórica a diversos autores como Vygotsky, Piaget, Bruner, Freire, Ausubel,

de origen estadounidenses, rusos, brasileiros y también peruanos como José María Arguedas, José Antonio Encinas, entre otros, que sitúan a la Institución Educativa Giordano Liva en una posición interlocutora con diversas culturas, es decir, que a partir del diálogo en la diversidad, podemos hablar de interculturalidad. No es la inserción de una cultura sobre otra y esta debe asumir lo que viene de la otra, sino, que por un proceso de globalización de la cultura, entendida desde el diálogo, la cercanía producida por diversos fenómenos sociales, se entra en un proceso de interculturalidad. Este proceso intercultural en el aprehendizaje es contrario a la globalización de la economía que pretende sofocar a las culturas locales con una intención clara a la aculturación con el uso de herramientas que van en contra de las culturas.

La I.E. Giordano Liva es un espacio de respeto al mundo andino porque está conformado por andinos, mestizos, descendientes de inmigrantes, de culturas provenientes de sectores rurales y de la ciudad y hasta de alguien que fue italiano, cuyo nombre lleva la institución. Esta gama de colores enriquecen la experiencia desde la cultura andina recreando la glocalización.

El dilema práctico se encuentra entre dos posiciones, diría, antagónicas, una representada por los términos inculturación (una cultura que viene de fuera es asumida por la local) y la otra posición, representada por la interculturalidad, por la cual optamos, creemos y fomentamos. Como dije anteriormente, en la institución se recrea la propia cultura con muestras claras de culturas que dialogan en el mundo andino a través de ritos, creencias religiosas católicas, el respeto a la Pachamama, a los

Apus, a las prácticas andinas como el ayni. Algunos les llaman peyorativamente sincretismo religioso, nosotros le llamamos interculturalidad desde la globalización del respeto, el diálogo entre iguales.

La aculturación es una clara muestra del dominio de una cultura sobre otras considerada inferiores. Los procesos de aculturación se reflejan en las prácticas pedagógicas que tienden a la anulación de las experiencias propias imponiendo estilos didácticos estandarizados, de rúbricas que anulan las creatividades, de textos prehechos venidos de fábricas mercantilistas.

Con el párrafo anterior, quiero señalar, que la Institución Educativa Giordano Liva, recrea sus propias prácticas culturales teniendo en cuenta la cosmovisión andina, porque por las venas de los/as estudiantes corre sangre de sus pueblos, corre símbolos ancestrales de sumo respeto a las tradiciones orales y escritas, en el paisaje, en la vida de sus comunidades, en su lenguaje, sus gestos. Los nuevos saberes, los nuevos descubrimientos en el proceso del aprehendizaje hacen que las culturas andinas se pongan en la posición de diálogo con otras culturas, no desde la posición de mejores o peores, como sí lo hace la cultura occidental, de múltiples maneras comprobado históricamente, sino desde la apertura al mundo.

Las personas indígenas y mestizas sienten la tensión entre “nuestras costumbres” y “los cambios que llegan (de afuera)”. Hay conflictos y entrecruzamientos; y también hay posturas fundamentalistas. Abunda la creatividad y la capacidad de seleccionar elementos de diversas religiosida-

des. Existen diversos tipos de simbiosis y de sincretismo; y muchas formas emergentes de ser y creer que son relativamente autónomos con respecto a iglesias y religiones. Vale decir, nos movemos en medio de un complejo universo de símbolos diferentes, a veces contrapuestos, y generalmente interconectados. Tales polivalencias pueden ser vistas de modo positivo. Lo andino no puede, pues, ser considerado como algo unívoco y estable. Algunos hablan de las “creencias andinas” como si fuera un sistema sin mezclas ni innovaciones; o como si lo autóctono fuera antimoderno, o yuxtapuesto, o bien algo posmoderno. En lo andino sobresalen diversos procesos, entrecruzamientos y líneas de fuerza que van en varias direcciones. En estas circunstancias complicadas, pongo mayor atención a la interacción andina con la divinidad. (Irrarázaval, 2007, p. 8)

En Giordano Liva, las fiestas, las expresiones diversas escritas, orales, los diversos diálogos etc., son realizados desde el respeto a las culturas y lo nuevo se recrea desde el proceso de interculturalidad, asumiendo nuevos conceptos que se recrean en el universo polifacético cultural. Los procesos de aprehendizaje se hacen de manera individual y colectivo por ello no es unidireccional. En cada persona este proceso se vive desde cada uno/a de diversas maneras. Lo que se debe respetar son los criterios o principios que deben responder al constructivismo, que tiene en cuenta la diversidad y no la homogeneización neocolonial que se impone a través del conductismo y el cognitivismo.

La educación enraizada debe tener en cuenta la cosmovi-

sión andina, desde aquí se debe recrear la pedagogía del aprehendizaje, desde las tres dimensiones: el hanaq pacha quechua o el alaxpacha aymar, es el mundo de arriba, donde habitan los espíritus celestes como Dios, las estrellas, el sol, la luna; el kay Pacha quechua o el akapacha aymara, es el mundo que nos rodea, en el cual nos desarrollamos, estudiamos, convivimos con otros y los espíritus que lo habitan son la Pachamama, los Apus y espíritus menores que protegen la casa, la crianza de los animales; y el ukhu o uray pacha quechua o el manqhaoacha aymara que designa el mundo inferior en el que habitan espíritus que producen confusión y engaño. Estas dimensiones forman un todo, no son realidades separadas (Caram, 2009).

4.4. Educación para inconformistas. Intuiciones

Quedarnos con lo que nos viene desde diversos lugares, copiar lo que otros hacen, aceptar estándares, manipulaciones, prácticas habituales... ubican al ser humano contrario a su propia naturaleza ya que anulan sus capacidades de ser parte del mundo como interlocutor válido. El inconformismo es esencial al ser humano, ya que lo sitúa en el lado del discernimiento constante, del cuestionamiento de por qué esto sí, por qué esto no, o de cómo puede ser y muchas interrogantes que no son más que ahondar en el sentido de construcción de la vida.

La institución educativa es un lugar, parte integral de la sociedad, en la que se debe recrear el sentido crítico de todo lo que se hace, porque es el lugar en la que los/as estudiantes se preparan, también, para ser alguien en la sociedad y no meros objetos de usos para intereses mezquinos. Giordano Liva es un

espacio para aquellos/as que quieren formarse en ser sujetos inconformistas, es decir para aquellos/as que no se dejan llevar por las modas educativas y prácticas que hacen creer que son la llave del éxito. Es un espacio de cuestionamiento al *status quo* para replantear innovadoras herramientas del pensamiento para madurar en un mundo convulsionado para muchos y bien ordenado para pocos. Por eso desde la realidad andina encarnada la institución educativa se plantea temas transversales como desafíos constantes, desafíos a trabajar en profundidad y que me gustaría resaltar, solo a manera de enunciado, habiendo asumido a estas alturas lo que estamos haciendo desde el enfoque expuesto. Lo que señalaré son temas, realidades que están en la agenda educativa institucional como desafíos a sistematizar, pero que ya están siendo abordados para una educación significativa:

- a. **La educación desde la ecología** que contemple prácticas propias de la cultura como lo es el respeto a la Pachamama, a la Madre Tierra que nos hospeda, la cual está siendo contaminada por las multinacionales, sean mineras o petroleras. Cuidar la casa es una responsabilidad que se debe fomentar en los centros educativos. No basta, solo con usar el término, sino con hacer reflexión y prácticas constantes para la toma de conciencia de lo que es el cuidado, respeto a la Pachamama y de todo lo que habita en el *kay pacha*. “...La tarea fundamental consiste en rehacer la alianza destruida entre el ser humano y la naturaleza y la alianza entre las personas y los pueblos para que sean aliados unos de los otros en fraternidad, justicia y solidaridad...” (Boff, 2000, p. 40).

b. La educación desde la dimensión espiritual como fuerza vital que para algunos/as proviene del Espíritu que animó a Jesús a realizar la misión, para otros/as puede significar la fuerza que proviene de la naturaleza, para otros/as de la fuerza de la comunidad, etc. Lo que la institución educativa debe mediar es en recrear la espiritualidad del compromiso con la transformación de la sociedad, que respete principios universales de convivencia, de compromiso con la humanización de la misma. Podemos ser de diversas religiones, pero la verdadera religión tiene que ver con la opción fundamental con los/as más excluidos/as o “desechados”. Una educación sin inserción en la comunidad y que no discierna los “signos de los tiempos” es una educación desencarnada, sin espíritu, sin mística.

Esta pasión por la realidad constituye un rasgo genuino de la espiritualidad latinoamericana y se convierte así en piedra de toque para:

- Evitar la abstracción estéril y entrar en lo concreto;
- No quedarse en la teoría y venir a lo práctico
- Superar la mera interpretación y llegar a la transformación;
- Abandonar todo idealismo y espiritualismos y poner los pies en el suelo: el compromiso, la praxis. (Casaldáliga y Vigil, 1992, p. 51)

c. La educación desde la justicia se debe trabajar como práctica cotidiana. Permite a los/as estudiantes internalizar,

desde la interacción, las maneras de proceder con respeto a los/as otro/as. El fundamento de la justicia tiene que ver con las necesidades colectivas de respetar las necesidades individuales, familiares, comunitarias. Vernos en el conjunto conduce a que la educación recobre ejes comunitarios, de cuerpo social que no escape a los signos de discriminación, robos, gritos, actitudes dictatoriales, etc., para lograr luchas por la inclusión, el respeto por las diferencias, la honestidad, entre otras.

- d. **La educación desde la globalización de la solidaridad** contrario a la globalización de la insolidaridad generada por la globalización de la economía que trastoca el corazón de la comunidad para fraccionarlo, cosificarlo. Tamayo (2003) dice: “Estamos ante un proyecto imperial que pretende unificar las culturas, controlar las economías y someter todo tipo de heterodoxia que aparezca en cualquiera de los campos de la actividad humana” (p. 191).

Globalizar la solidaridad en el centro educativo fortalece el tejido social, lo renueva constantemente como un lugar o espacio de colaboración, de cooperativismo, de compasión y misericordia. Globalizar la solidaridad es un permanente grito a favor del caído que se encuentra a la vera del camino. La institución educativa Giordano Liva está convocada a salir al encuentro del golpeado y fortalecer su educación y nutrición.

- e. **La educación desde la perspectiva de género** es una sociedad de fuerte raigambre machista, aunque en el mundo andino la mujer tenga un rol preponderante, como en mu-

chas culturas. La perspectiva de género está orientada a la igualdad de posibilidades en derechos y deberes, a que la mujer tenga oportunidad de ser ciudadana como es considerado el varón. La institución debe propiciar el respeto hacia la mujer en todos los ámbitos, solo respetando las diferencias que tienen que ver con cualidades. Las oportunidades no son para competir, sino para que cada uno/a pueda desarrollar sus cualidades.

f. La **educación desde la democracia** es fundamental en nuestros países que vive de manera vulnerable a causas de políticas de Estados débiles y de alienación a potencias poderosas generadoras de golpes, como lo es el gobierno estadounidense. El debilitamiento de la democracia pasa por el debilitamiento de la institucionalidad, crisis que se expande por América Latina y el Caribe, mientras que en los países ricos se consolida la hegemonía imperialista hacia éstos. El centro educativo es un lugar de educación democrática, desde lo más básico como es participación ciudadana escolar, hasta la reflexión, análisis de lo que significa la democracia, desde la actuación en el aula y en la comunidad general.

g. La **educación desde la periferia** ya que los pueblos andinos como los que se encuentran en las afueras de las grandes ciudades son relegados por las políticas centralizadas, con bajos presupuestos y con políticas educativas discriminatorias hacia los/as más pobres, considerados para ser mano de obra barata. Los presupuestos nacionales son bajos, la mayoría de los países latinoamericanos no pasa el 4%.

Giordano Liva debe ser un lugar de formación integral, debe propiciar a otros centros educativos el enfoque que consideramos fundamental para el desarrollo personal y comunitario. La periferia debe hablar al centro, debe ser un lugar de protesta ante las injusticias y debe fortalecer la formación otorgando las posibilidades, herramientas para mantenerse de pie ante muchos que les gusta estar arrodillados.

- h. La educación desde los próceres nacionales y latinoamericanos** porque cada país cuenta con personajes históricos, no solo aquellos/as que lucharon antes, durante y posterior a las independencias, sino de personajes que a lo largo de la historia fueron referentes de reivindicaciones por un país libre y soberano, por un país de derechos para todos y todas. La educación debe propiciar la formación abordando a diversos personajes, no solo para conocer su bibliografía y exponerla en algún lugar, sino reflexionando y extrayendo cualidades que permitan a los/as estudiantes aprehender de manera vivencial a los/as personajes de ayer para actualizarlos hoy.
- i. La educación desde un proyecto revolucionario**, que no es lo mismo que decir terroristas, como confunden algunos para desacreditar las reivindicaciones sociales. Terrorista es el que siembra terror. La educación revolucionaria hace que lo que está establecido de manera estática, fija, con mirada direccional, sea de otra manera y no la impuesta. Revolucionar sería como revolver lo acomodado “perfectamente” por grupos minoritarios que buscan sus propios

intereses, para analizar causas, fundamentos y nuevas prácticas que permitan acomodar nuevamente lo revuelto, pero desde una mirada que vele por el interés común o por el bien común. Por lo tanto, una educación revolucionaria debe estar al tanto de lo que acontece en el país y en el mundo cuestionándose y cuestionando cualquier forma de desprecio al ser humano para buscar la liberación integral de todo lo que subyuga al ser humano.

«La liberación es, ante todo, liberación de las necesidades básicas sin cuya satisfacción asegurada no puede hablarse de vida humana, ni menos aún de vida digna tal como corresponde a los hijos de Dios a quienes el creador regaló un mundo material común y comunicable... La liberación es, en segundo lugar, liberación de los fantasmas y realidades que atemorizan y aterrorizan al hombre... es lo que debiera llamarse libertad de represión... Supuestas estas dos liberaciones, pero en simultaneidad con ellas, está la liberación, tanto personal como colectiva de todo tipo de dependencias... (que) quitan la libertad cuando están interiorizadas... Está finalmente la liberación de sí mismo, pero de sí mismo como realidad absolutamente absoluta, que no lo es, y que posibilita la idolatría». (Ellacuria y Sobrino, 1999, p. 77)

Los signos concretos son la clara muestra de que la *ortodoxia* y la *ortopraxis* se pueden conjugar muy bien, una dice a la otra lo que debe mejorar, lo que debe transformar. Las prácticas liberadoras son un claro testimonio de las convicciones por una

sociedad que desea, desde sus raíces profundas, ser digna y ser considerada como tal. La Iglesia Sur Andina, ISAIAS, la Asociación Civil Musuq Illary, la Asociación civil Amigos de Monseñor Juan Godayol Colom, la Asociación Civil Giordano Liva de Pisa/Caracoto, entre tantas organizaciones que hacen presente el reino de justicia, de paz, de libertad, son parte de la historia que dijeron lo mejor que pudieron y continúan diciendo, desde la resistencia activa insertas en el contexto de las culturas Quechua y Aymara.

EPÍLOGO

La palabra conclusión me resulta acabada, como si fuera que aquí se termina todo, contrario a lo que nos pasa en la vida, nunca concluimos nada, ya que la vida es así, simplemente una creación constante, una caminata humana y también divina de luchar por un buen convivir.

El ensayo no agota el tema que me ocupó en esta obra, no quise hacer un recetario educativo de pautas a seguir para lograr algún resultado, contrario a mi pensamiento, no quise dar fórmulas estratégicas o herramientas o rúbricas, o analizar el cerebro para indicar qué tecla se debe apretar para que los/as estudiantes logren un efecto, también contrario a mi manera de pensar y hacer educación. El ensayo son reflexiones abiertas que nacen de la experiencia en el mundo andino, de aportes en diversos lugares, de algunas reflexiones pensadas y sistematizadas.

Abordar la educación desde su amplitud, no es ceñirse al centro educativo, aunque haya hecho referencia constante a él, por el hecho de que me toca acompañar a los/as estudiantes en este espacio. El constructivismo, como corriente de pensamiento y acción, parte del mismo corazón de la gente, de sus experiencias abiertas a lo nuevo. El centro del ensayo es el enfo-

que o clave para comprender que el aprehender es apropiación, empoderamiento y las mediaciones son variadas. El centro del paradigma, lo que está en lo más íntimo, es la opción por la vida integral de todos/as y específicamente de los/as estudiantes. En el paradigma están contenidos la ética o principios que iluminan nuestras acciones cotidianas, siempre referidas a los/as demás que confirman una educación liberadora.

Pensar en educación escolarizada representa un desafío constante y pensarla desde lo cotidiano, desde lo que vive la gente en su cultura, desde las variadas situaciones, desde la dinámica interminable, sin frenos, sin parámetros, sin homogeneización, pero con un alto sentido de búsquedas por hacer de la educación un lugar en el que la vida adquiere el supremo valor.

La oposición a la educación es el mercantilismo vigente, que dejé entrever en el ensayo, muchas veces de manera confrontativa. No existe la menor duda que el mercado ha copado la cultura en detrimento de la interculturalidad, del respeto por las diferencias. La educación, tarea constante, implica el inconformismo de creer que llegamos a la meta, de creer que un resultado pone en evidencia la calidad, de creer que el sistema actual es el que satisface nuestros anhelos. El inconformismo nos sitúa en el campo de la búsqueda constante, de las reivindicaciones por los derechos humanos educativos.

El inconformismo nos posiciona en lo irresuelto y, es aquí, donde se actúa con espíritu militante, con mística transformadora tratando de develar el misterio para entrar en el campo de lo revelado. Se revelan las mentiras del sistema y se muestran

los signos de las utopías por las cuales se luchan, como son los valores emergentes, causas de humanización de la educación.

“Humanizando la educación del mercantilismo vigente” es un ensayo que tiene la intención de despertar conciencias, de despertar sentido crítico, de animarnos a ser un poco revolucionarios/as en la búsqueda de mayor comprensión entre nosotros/as, no desde la tibieza ingenua y malograda, sino desde la apertura hacia la humanización educativa.

Quiero citar un pasaje bíblico, para dar por “inconcluso” el ensayo, ya que se puede apreciar cómo el fariseo sabía muy bien la ley, era un hombre piadoso, había aprendido a hacer prácticas importantes, pero le faltó algo esencial, hacer suyos los mandatos que están referidos a los otros y las otras y no a un mero cumplimiento fanático que no le permitió ahondar en el espíritu que lo impulsara a una mística militante, es decir, que no aprehendió que la humildad le despierta la compasión por los/as excluidos/as de su época. La educación es salir al encuentro del mundo y especialmente de los/as más pobres de la sociedad. El publicano no sabía la ley, no era un practicante, y supo, desde su interior y práctica constante, que no estaba a la altura de los demás e hizo un cambio rotundo en su vida, él sí aprehendió porque los/as otros/as fueron mediadores/as de su proceso.

Lucas 18, 9-14

¹⁰ Dos hombres subieron al templo a orar; uno era fariseo, y el otro publicano. ¹¹ El fariseo, erguido, hacía interiormente esta oración: “Dios mío, te doy gracias porque no soy

como el resto de los hombres: ladrones, injustos, adúlteros; ni como ese publicano. ¹² Ayuno dos veces por semana y pago los diezmos de todo lo que poseo.” ¹³ Por su parte, el publicano, manteniéndose a distancia, no se atrevía ni siquiera a levantar los ojos al cielo, sino que se golpeaba el pecho, diciendo: “Dios mío, ten compasión de mí, que soy un pecador.” ¹⁴ Os digo que éste bajó a su casa reconciliado con Dios y el otro no. Porque el que se ensalza será humillado, y el que se humilla será ensalzado.

BIBLIOGRAFÍA

Arrieta, T. (2016). *Perfiles filosóficos*. Tomo II. Arequipa, Perú: UNSA.

Ausubel, D. P. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. Barcelona, España: Paidós.

Bejar, L. (2011). *Ecología: Iglesia y Poder. "Creación: Don del Dios de Jesucristo, Derecho del Pueblo"*. (Tesis de Maestría). Universidad Católica de Santa María, Arequipa, Perú.

Boff, L. (2000). *La dignidad de la tierra. Ecología, mundialización, espiritualidad. La emergencia de un nuevo paradigma*. Madrid, España: Trotta.

Bruner, J. (1987). *La importancia de la educación*. Barcelona, España: Paidós.

Caram, M. J. (2009). *Nuestra Tierra dará su fruto. El Espíritu Santo en el mundo y en la historia*. Madrid, España: San Esteban-Edibesa.

Casaldáliga, P. y Vigil, J. M. (1992). *Espiritualidad de la liberación*. Santander, España: Sal Terrae.

Corominas, J. (1996). *Breve diccionario etimológico de la lengua castellana*. Madrid, España: Gredos.

D' Ambrosio, R. (2005). *Ensayo de ética política*. Madrid, España: BAC.

Davey, A. (2003). *Cristianismo urbano y globalización. Recursos teológicos para um futuro urbano*. Santander, España: Sal Terrae.

Decroly, O. y Monchamp, E. (2002). *El juego educativo. Iniciación a la actividad intelectual y motriz*. Madrid, España: Morata.

Dewey, J. (2004). *Democracia y educación: una introducción a la filosofía de la educación*. 6ª edición. Madrid, España: Morata.

Ellacuría, I, y Sobrino, J. (1999). *Fe y Justicia*. Bilbao, España: Desclée.

Ellacuría, I. y Sobrino, J. (1990). *Conceptos Fundamentales de la Teología de la Liberación – Mysteriorum Liberationis*. Tomo I y II. Madrid, España: Trotta.

Farnham-Diggory, S. (1996). *El aprendizaje escolar*. Madrid, España: Morata.

Francisco I, SP. (2013). *Exhortación Apostólica Evangelii Gaudium: Sobre el anuncio del evangelio en el mundo actual*. Lima, Perú: Paulinas.

Freire, P. (1975). *Pedagogía del oprimido*. 14ª edición. Buenos Aires, Argentina: Siglo Veintiuno.

Giry, M. (2002). *Aprender a razonar, aprender a pensar*. México D.F., México: Siglo Veintiuno editores, S.A. de C.V.

Gutiérrez, G. (1972). *Teología de la liberación. Perspectivas*. Salamanca, España: Sígueme.

Huguet, A. (1991). *La tesis de Fukuyama sobre el fin de la historia*. Lima, Perú. Recuperado de <http://huguet.tripod.com/fukuyama.htm>

Iglesias, Severo. (1981). *Principios del método de la investigación científica*. México D. F., México: Tiempo y Obra.

Irarrázaval, D. (2007). *Los andinos-Cristianos: Inculturación del Cristianismo. Cuadernos de Investigación en Cultura y Tecnología Andina*. Iquique, Chile: IECTA.

Juan Pablo II, SP. (1979). *Documento de Puebla. III Conferencia General del Episcopado Latinoamericano. La evangelización el presente y en el futuro de América Latina*. Lima, Perú: Paulinas.

Klein, D. (2002). Escuela de las Américas: La Academia Militar de la Guerra Fría. *Cuestiones de América*, (10), 1-7. Recuperado de <https://docs.google.com/file/d/0B9pIIIm3e0NmLVNhzNpenhCazg/edit>

Küng, H. (2002). *¿Por qué una ética mundial? Religión y ética en tiempos de globalización. Conversaciones con Jürgen Hoeren*. Barcelona, España: Herder.

La Biblia. (1992). *La Casa de la Biblia*. Madrid, España: Sígueme, Sociedad de Educación Atenas, P.P. Cristiana, Verbo Divino.

Lévi-Strauss, C. (1987). *Antropología estructural*. Barcelona, España: Paidós.

Mardones, J. M. (2005). *Recuperar la justicia. Religión y política en una sociedad laica*. Santander, España: Sal Terrae.

Montessori, M. (2004). *La mente absorbente del niño*. México D.F., México: Diana. 17ª. Impresión. Pp. 42. Primera edición: 1986

Pablo VI, SP. (1965). *CONCILIO ECUMÉNICO VATICANO II. Constitución Pastoral Gaudium et Spes: Constitución dogmática pastoral sobre la Iglesia y el mundo de hoy*. Lima, Perú: Paulinas.

Pávlov, I. P. (1929). *Los reflejos condicionados. Lecciones sobre la función de los grandes hemisferios*. Reimpresión 1997. Madrid, España: Morata S.L.

Piaget, J. (1991). *Seis estudios de Psicología*. Barcelona, España: Labor, S.A.

- Savater, F. (2002). *El valor de educar*. Barcelona, España: Ariel, S.A.
- Skinner, B.F. (1994). *Sobre el conductismo*. Barcelona, España: Planeta.
- Sobrino, J. (1982). *Jesús en América latina. Su significado para la fe y la cristología*. Santander, España: Sal Terrae.
- Tamayo-Acosta, J. J. (2003). *Nuevo Paradigma Teológico*. Madrid, España: Trotta.
- Tejedor, C. (1987). *Historia de la filosofía en su marco cultural*. Madrid, España: Santa María.
- Thagard, P. (2008). *La mente. Introducción a las ciencias cognitivas*. Buenos Aires, Argentina: Katz editores.
- Tortosa, F. (1998). *Una historia de la Psicología moderna*. Madrid, España: Mc Graw Hill.
- Watson, J. B. (1945). *El conductismo*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Woolfolk, A. (2010). *Psicología Educativa*. 11ª edición. México, D. F., México: Pearson Educación.



Luis Humberto Bejar

Nació en Taft Viejo (Argentina) en 1964. Vive en el altiplano peruano hace 20 años. Estudió en la Pontificia Universidad Católica Argentina Santa María de los Buenos Aires. Realizó estudios de Postgrado en la Universidad Católica Santa María de Arequipa. Magister en Doctrina Social de la Iglesia. En la actualidad estudia el doctorado en Educación en la U.C.S.M. de Arequipa y un máster de Comunicación y Gestión de Entidades Sociales y Solidarias en la Universidad Abat Oliba CEU de Barcelona (Cataluña, España).

Sacerdote. Fue formador del Seminario Nuestra Señora de Guadalupe en Juliaca (Puno); rector del Preseminario San José en Ayaviri; encargado parroquial en Pucará; formador en el Seminario San Pío X de Huancayo. Docente de diversas asignaturas en los seminarios como en las universidades Néstor Cáceres Velásquez de Juliaca y en la Universidad Católica de Santa María de Arequipa. Actualmente es presidente de la Asociación Civil Musuq Illary.

ISBN: 978-9942-760-83-8

