



Fray José de Jesús Sedano González: pedagogía de la respuesta y participación comunitaria¹

Por Jaime Andrés Argüello Parra²

Diversas tendencias contemporáneas del pensamiento educativo han venido acentuando el carácter comunitario de la pedagogía que implica, a su vez, el componente político y social de la educación. Sin embargo, como podrá ser apreciado en este trabajo, el planteamiento de la pedagogía de la respuesta no es, en sí mismo, un concepto que pueda ser clasificado sin más en el paradigma transformador o crítico de la educación, sino un aporte que permite entender las complejas relaciones entre pedagogía, biografía, teología y política al recuperar la dialéctica conformación/acción de los individuos en el plano de lo social.

Para trazar los fundamentos de esta perspectiva pedagógica, se exponen tres grandes apartados. En primer lugar, presento el esbozo biográfico de José de Jesús Sedano González en relación con su obra pedagógica cumbre *Pedagogía de la respuesta*³; en segundo lugar, señalo las ideas maestras sostenidas en este planteamiento pedagógico; y en tercer lugar, comento la pertinencia del enfoque a partir de algunas articulaciones con las discusiones de la pedagogía contemporánea.

Biografía, causas y azares: la obra en la vida, la vida en la obra

Desde la perspectiva social y cultural de la biografía intelectual, tratamos de ubicar la conformación de

¹ Ponencia presentada en el Second International Sociological Association (ISA) Forum of Sociology. Buenos Aires, Argentina, 1-4 de agosto de 2012.

² Licenciado en Educación por la Universidad de La Salle, magíster en Educación por la Universidad Santo Tomás y doctor en Pedagogía por la Universidad Autónoma de México. Correo electrónico: mouneriano@yahoo.es

³ Bucaramanga, Universidad Santo Tomás, 2002.



“Su obra se inspiró en las corrientes renovadoras de la teología y el pensamiento social cristiano”.

la obra en la trayectoria misma del personaje, a partir de los grandes sistemas de influencias, no solo personales o subjetivas, sino históricas y contextuales. Asumir esta plataforma epistemológica exige considerar, como señala la investigadora Kaja Kazmierska⁴, que las experiencias biográficas revelan lo que ha ocurrido en la dimensión social desde el punto de vista de la participación y de la actuación de los individuos en ella.

Así, podemos descubrir el surgimiento de la pedagogía de la respuesta en las mismas causas y azares que constituyen la trayectoria del autor. Sedano González nació en Bolívar, un pequeño poblado situado en el

departamento de Santander, nororiente de Colombia, el 25 de febrero de 1922. En buena medida, su carácter bucólico estará marcado por cuanto significó para él su región campesina de origen en un contexto nacional dominado por las relaciones de producción precapitalistas típicas del marco rural de principios del siglo XX.

Sostenido por una familia conservadora y religiosa, en la que destaca su cercanía con el Santuario Mariano Nacional de Chiquinquirá, Boyacá, ingresa al noviciado de los dominicos en 1939 y llega a ser sacerdote ocho años más tarde, el 5 de enero de 1947 en Bogotá. Hombre del conflicto, el interior primero, y del pensamiento sobre las tribulaciones de la historia circundante, se empeñará en abrir horizontes de libertad en medio de una Iglesia resistente a la modernización alentada por una hegemonía conservadora de partido que configuró la vida educativa, política y cultural del país por gran parte del siglo pasado y aún de nuestros días.

Sedano, decidido a confrontar los conformismos intelectuales que dominaban el ambiente teológico y pastoral e influido por los movimientos libertarios franceses, inspirados desde el siglo XIX por Henri Lacordaire, junto con su maestro Gabriel

⁴ “Identity, the Sense of Belonging and Biographical Closure”, en Gabriele Rosenthal y Bogner Artur (eds.), *Ethnicity, Belonging and Biography. Ethnographical and Biographical Perspectives*, Berlín, Lit Verlag, 2009, págs. 99-120.

María Blanchet, se irá acercando a las corrientes renovadoras de la teología, el pensamiento social cristiano, la escuela de Le Saulchoir y el nuevo pensamiento tomista que darán una impronta singular a su obra intelectual. La tesis doctoral presentada en la Universidad Santo Tomás de Roma, en 1949, ya dará cuenta de ello, al mostrar el don del consejo dentro del tratado de la prudencia según el pensador medieval.

En el plano educativo propiamente dicho, Sedano González desarrolla una experiencia innovadora al frente del Seminario Apostólico (hoy Colegio) Jordán de Sajonia, donde llega a ser rector en 1954. Por esos años, en los ambientes escolares de la capital colombiana, se fueron consolidando las experiencias heredadas del movimiento pedagógico de la Escuela Nueva que en Colombia tenían un claro precursor en Agustín Nieto Caballero y su obra del Gimnasio Moderno de Bogotá o en el ámbito de la educación católica, el Colegio León XIII, con la tradición pedagógica italiana aunada al sistema preventivo de Don Bosco.

La propuesta pedagógica durante la gestión de Sedano González, primer rector del Colegio Jordán de Sajonia, recogerá algunas de estas iniciativas, pero comprendidas, recreadas y ampliadas junto con un equipo de frailes dominicos sensibles a la formación tomasiana en clave de libertad, autonomía y corresponsabilidad.

La pedagogía sedaniana destaca la organización de la escuela como un sistema participativo y democrático, por lo mismo antiautoritario, que conduce progresivamente al desarrollo de las capacidades de los individuos y a su maduración ética responsable, pilares que serán la base de *Pedagogía de la respuesta* como obra que sistematiza fe, experiencia y vida.

En la conformación de su pensamiento educativo posterior, es importante señalar también la sintonía

y conexión con los principales problemas de la sociedad latinoamericana y colombiana de todos los tiempos, pero, muy especialmente, de la década de 1960 cuando surgen las primeras organizaciones populares y los movimientos de resistencia que luchan por la justicia social y contra el dominio económico de las élites del poder. Sedano González conoce el sustrato de estas dinámicas transformadoras e, incluso, simpatiza con ellas, como lo muestra su cercanía con los pioneros de la nueva sociología en Colombia, entre ellos, Camilo Torres, quien pasará a ser conocido en la historia del continente como el cura guerrillero, cuando los movimientos insurgentes en América Latina representaban una alternativa política real en un marco legítimo de revolución social.

En el cruce de las coordenadas entre pedagogía e historia, se comprende que no es posible una formación humana de espaldas a las dinámicas sociales, políticas y culturales del mundo. Y, al tratarse de una propuesta de educación cristiana, supone una perspectiva teológica encarnacional que asuma la condición antropológica como punto de partida para comprender la fe.

Las facetas de teólogo, pedagogo, escritor, místico y poeta muestran la historia intelectual de *Pedagogía de la respuesta* planteada por Sedano González siempre en interacción con los contextos, situada en los debates más actuales que comprometen la condición de la persona ante tiempos y lugares regidos por marcos de anulación, colonización o dependencia. Bien podrían aplicarse a su criterio de indagación las palabras que dedica William Ospina en su semblanza al poeta colombiano José Manuel Arango: “Va sintiendo y paladeando las cosas del mundo con una vigilancia amorosa y con una misteriosa cautela”⁵. Por eso, no es extraño que el tono libertario de su obra

⁵ William Ospina, “Adolescencia”, *El Espectador*, 27 de mayo de 2012, pág. 70.

se haya nutrido de las distintas luchas populares de América Latina que marcaron el curso del siglo XX y que cuentan hoy con renovadas expresiones.

Ser sí mismo: una pedagogía de la emancipación para el compromiso personal en la comunidad

Paradójicamente, *Pedagogía de la respuesta* no surgió, ni pretendió ser un tratado pedagógico en sentido estricto. Es, más bien, una ética y una teología de la educación enraizada en el pensamiento de Tomás de Aquino. Así, *Pedagogía de la respuesta* ocupa, en primer lugar, una categoría que revela el itinerario progresivo de construcción existencial e intelectual de su autor y que debe leerse desde una perspectiva filosófica del hecho educativo y no como una opción didáctica.

Es importante destacar algunos elementos propios que hacen parte de la obra. La primera versión, publicada como *Hacia una pedagogía de la respuesta: criterios fundamentales de la formación dominicana*⁶, se dio a conocer en 1996 y destacaba su acento teológico y el escenario propio de formación para la comunidad dominicana de pertenencia del autor. La segunda versión, que aparece en 2002, mantiene el carácter de pertenencia religiosa, pero ofrece una nueva sección, en realidad otro texto, titulado “Educar para la respuesta: horizonte tomasiano para la formación integral”, que deja abierta la puerta para la secularización y extensión de la obra a públicos más amplios. Desde aquí se preparó la tercera y última edición —en la que tomé parte junto al autor, durante algunos meses— y que fue publicada con el

título *Hacia una pedagogía de la respuesta: horizonte tomasiano para la formación integral de la persona*⁷.

El texto está compuesto por ocho capítulos de contenido y un capítulo conclusivo. Las ideas centrales de la obra se pueden resumir en las siguientes tesis. En primer lugar, encontramos un presupuesto antropológico de tipo dinámico, contingencial y abierto, en consonancia con la condición misma de la persona humana. El carácter provisional de lo humano aparece siempre en búsqueda de algo bueno y mejor de lo logrado:

*Es como un germen, una semilla vital, con exigencias inmanentes de crecimiento en continuo, de maduración y desarrollo, en orden a la plena floración y fructificación. La historia humana, individual y colectiva, es un devenir de maduración, un proceso, no mecánico o inerte, sino vital y orgánico, en marcha hacia la plenitud vital*⁸.

Resuena la aspiración de Píndaro, “atrévete a ser quien eres”:

*Es este el núcleo central del presente ensayo: despertar y promover la persona que todos llevamos dentro, tener el coraje de llegar a ser lo que somos. Es el principio, el centro y el fin de toda educación auténticamente humana; la única consigna en todas las etapas y dimensiones de la tarea formadora*⁹.

En tal horizonte de sentido, el punto de partida es la construcción de un *telos* (fin) que no solo estructura, sino que conduce la existencia humana, criterio fundador de *Pedagogía de la respuesta*. Ese fin deci-

6 Bogotá, Códice, 1996.

7 Bucaramanga, Universidad Santo Tomás, 2012.

8 *Ibidem*, pág. 44.

9 *Ibidem*, pág. 25.

de la verdad que orienta las prácticas definidoras de nuestra vida.

La apuesta de cierto “humanismo inmanente” resalta la progresiva conformación del ordenamiento propio de la vida (que Tomás de Aquino llama *lex indita*) en un marco fundamental de instalación histórica. Por eso la anatomía del *telos* tiene un sentido ético y cultural de la responsabilidad. Se trata de responder de sí mismo, por sí mismo, en situación, desde el criterio direccionador de la justicia interhumana.

Se traza, pues, el radical sentido de responsabilidad: “... capacidad de responder al compromiso asumido y exigencia de respuesta en virtud de la palabra empeñada; palabra de fidelidad comprometida y comprometedora”¹⁰.

La acción educativa se asume, entonces, epifenómeno de la autopromoción de las personas capaces de tejer convicciones personales y prácticas sociales al servicio de la vida, del compromiso por la justicia y la realización humana del otro.

Por eso, *Pedagogía de la respuesta* es proyecto ético que apuesta por la formación de una conciencia crítica y autónoma para la libertad comprometida. Comprende al ser humano responsable y libre gobernado por un *telos* direccionante, no determinista, que sirve a la promoción de la vida personal y a la posibilidad de plenitud para el otro (ser sí mismo en comunidad).

Pedagogía de la respuesta, al ser promotora de la particularidad de los individuos en comunidad, se propone como una pedagogía para la distinción. Implica el pleno respeto a lo distinto y, simultáneamente, el impedimento a imposiciones uniformadoras de otros por cualquier intento autoritario o dogmático.

Sin embargo, por el principio de coexistencia humana, las distinciones tienen un impacto en la inevitable condición social que fragmentan todo intento insular de la diferencia. Por eso, además de identificar las grandes semejanzas, es menester impulsar un acuerdo ético que propicie el entendimiento de las diferencias a partir de la escucha empática y la acogida ética del otro, condiciones posibilitadoras de la revelación de lo distinto.

En síntesis, dos son los pilares fundamentales donde se cimenta *Pedagogía de la respuesta*.

Por una parte, responder de sí mismo, por sí mismo. Así, en el trabajo de la educación por la autoposesión y el autodomínio, se configura la clave del *telos* emancipador: “Y es aquí donde se juega la suerte de la formación de la responsabilidad porque, o nos decidimos nosotros por nosotros mismos o los otros o las circunstancias decidirán por nosotros; juzgarán por nosotros, optarán por nosotros y obrarán por nosotros”¹¹.

Por otra parte, acoger el misterio del otro, con la certeza de que “la responsabilidad se educa en la relación libre y consciente de alteridad”¹², de donde la conciencia de sí mismo es la consciencia de las relaciones con los otros. Solo se educa para la respuesta cuando el individuo liberado se abre a los otros sujetos: “La capacidad de respuesta nace como autopresencia y encuentro consigo mismo, y nace precisamente porque se nutre, como presencia al mundo y encuentro con lo otro, con el Otro, con los otros en la experiencia de exteriorización o apertura”¹³.

A partir de este fundamento filosófico que cimienta el sentido de realización humana, el autor desarrolla *Pedagogía de la respuesta* como un sistema desplegado en siete dimensiones formativas, estre-

¹¹ *Ibidem*, pág. 99.

¹² *Ibidem*, pág. 87.

¹³ *Idem*.

¹⁰ *Ibidem*, pág. 32.

chamente cohesionadas y mutuamente implicadas: realización-responsabilización-personalización-definición-autodeterminación-comprometimiento-decisión.

Todo el ensamble del sistema formativo de la propia, comunitaria e indelegable respuesta se basa en tomar dominio y posesión de sí en un doble movimiento. Primero, despliegue de potencialidades: “Realizarse a sí mismo, es decir, actualizar todo el potencial de su propio ser, tal como es y como vive, con todas sus capacidades y dimensiones: corporales y anímicas, individuales y comunitarias, naturales y sobrenaturales, etc., para ir llegando a la eclosión de plena vitalidad”¹⁴. En segundo término, una conducción des-enajenada del propio ser, “realizarse por sí mismo, es decir, moverse hacia su propia realización con pleno dominio de su quehacer, y no simplemente porque lo mueven o lo empujan otros”¹⁵.

Conversaciones: Pedagogía de la respuesta en los diálogos emergentes de la pedagogía¹⁶

Por último, los planteamientos filosóficos de la propuesta de Sedano González permiten entablar algunas conversaciones con aspectos centrales de la reflexión educativa actual. Hablar de conversaciones significa referir un sistema de interacciones que no solo dan vigencia a la iniciativa, sino que evidencian su dinamismo. Por eso, no se trata de sostener una tendencia de anaquel admirable por sus eventuales alcances del pasado ni de pretender un recetario

¹⁴ *Ibidem*, pág. 61.

¹⁵ *Idem*.

¹⁶ Los contenidos de este apartado han sido previamente publicados en Andrés Parra Argüello, que corresponde al prólogo de *Hacia una pedagogía de la respuesta: horizonte tomasiano para la formación integral de la persona*.

prescriptivo que reduce la finalidad a un estricto ejercicio procedimental.

El hecho mismo de plantear *Pedagogía de la respuesta* como una filosofía de la educación le confiere cierto carácter de consistencia que se va enriqueciendo con las discusiones contemporáneas en torno al acto educante, la función sociopolítica de la educación, la perspectiva antropológica que subyace a las pedagogías, la cosmovisión fundamentadora de los actores sociales en la acción educativa y otros criterios rectores que caracterizan la razón de ser de la pedagogía.

En tal estado de la cuestión, se presenta tan solo un par de conversaciones que, de acuerdo con los componentes categoriales manifestados en los cuerpos teóricos, hacen parte de la entraña misma de *Pedagogía de la respuesta* en el panorama de la educación contemporánea.

En primer lugar, la recuperación de una antropología pedagógica contingente, abierta y personalista-comunitaria, en un escenario que continúa revisando las formas estacionarias de la pedagogía tradicional. Así, por ejemplo, las tendencias que evocan la antropología pedagógica alemana u otras de orientación fenomenológica cuyo centro de consideración es el sujeto productor de significados, de artefactos y de representaciones, desde un registro inductivo de situacionalidad histórica.

La historia, entonces, como devenir de lo humano, imprime un ritmo particular a la comprensión filosófica y antropológica de la educación, que es el territorio epistemológico donde se fundan las teleologías o los sistemas de finalidad de la formación humana. Tanto el esencialismo, que da por fijados los fines definitivos de la educación, como el adecuacionismo pedagógico, para prestar el término de las concepciones gnoseológicas de la ciencia, operan a espaldas de la historia. El primero porque considera que ya ha

definido las categorías sustentadoras del Ser desde donde todo debe ser entendido sin la “contaminación” relativista del tiempo y del espacio; el segundo —el ajuste adecuacionista a todo lo dado— porque confunde el necesario acomodamiento contextual con la plenificación del *telos*, confusión proclive a la inercia de funcionalidades y acatamientos.

El doble escollo hermenéutico ilustrado por Sedano González en el método analógico-tomasiano tiene aquí resonancia: ni la univocidad estandarizadora por totalizante ni la equivocidad fragmentadora por divisoria e incomunicable. Ciertamente, el ser humano es un ser carente y abierto al mundo que afronta su incompletud mediante sus relaciones con lo otro y los otros. Por eso, se dice de él que se encuentra en una posición ex-céntrica, no identificada y no objetivable. Habría que indicar, al menos brevemente, en qué sentido.

Para ciertas posturas pedagógicas dominadas por la teología, tanto en la escolástica como a partir de la pedagogía moderna y contrarreformista, el hombre no es comprendido como sujeto, sino como entidad subsidiaria del “todo de Dios”, imagen ideal normativa de la persona, según dicen. Un enfoque metafísico de la educación podría reconocer el carácter contingencial humano, pero predeterminado a un modo de ser que se instala en el “curso natural” de ese ser viviente y, por ende, orientado a un cuerpo teleológico único debido a su especie.

Así, por ejemplo, la perfección virtuosa como ordenamiento moral de los individuos aparece en la forma sustancialista de la justicia que identifica el buen vivir con el buen ciudadano. Podría señalarse que el fin de la educación equiparado con el fin de la naturaleza misma también es formato de unificación según se ha instaurado desde Jean-Jacques Rousseau y otros exponentes de la Escuela Activa.

Pero el desenvolvimiento de contingencias sin dirección, ni fin, ni proyección, es igualmente problemático. En esta perspectiva, cualquier modo de asumir la existencia resulta homologable porque el ser humano no se entiende capaz de ninguna condición auténtica. Así, la abyección y lo sublime se hacen sinónimos. Hay aquí una cuota de irrealismo no solo de tipo valorativo-factual, sino en el plano de la organización social y el sostenimiento de sus instituciones.

Un espacio desarticulado de distinciones, sin ningún tipo de proyecto común, no percibe las diferencias cualitativas de los acontecimientos y su conexión con los sistemas que los producen, ni mucho menos el nivel de las alteridades en que se enraízan los compromisos más allá de sí mismo. Se trata, pues, del terreno particular de ciertos enfoques posmodernos que expresan esos estilos exacerbados de la relatividad amorfa que convierten el medio en fin y magnifican el plano de lo privado.

No obstante, una antropología histórico-pedagógica es aquella que, por antonomasia, puede hacerse cargo de los fenómenos fundamentales de la existencia humana sin el laberinto de la univocidad y sin el literalismo de la excepción. Resulta claramente ilustrativa la exposición del profesor Andrés Runge para esbozar los criterios de esa apuesta teleológica:

Una antropología histórico-pedagógica, en tanto antropología pedagógica que reconoce como presupuestos epistemológicos y metodológicos fundamentales la historicidad, la temporalidad, la relatividad cultural, la interdisciplinariedad, se constituye en un proyecto abierto que parte de la idea de que no podemos poseer nunca una idea unitaria, trascendental y suprahistórica del ser humano. Por eso, más que alimentar esa última ilusión, una

antropología histórico-pedagógica historiza y relativiza ámbitos, aspectos y fenómenos de lo humano, de la vida humana y del hombre que hasta no hace mucho se solían tener por constantes antropológicas universales. La antropología histórico-pedagógica tiene, en ese sentido, una orientación similar a la de la antropología histórica, para la que el centro de análisis lo constituyen los seres humanos en concreto con sus acciones, pensamientos, experiencias, sentimientos y padecimientos. Se trata, dicho de otro modo, de la subjetividad en la historia, con sus quiebres, cambios y rupturas [...]. En ese sentido, una antropología histórico-pedagógica no privilegia solo la tematización del ser humano en abstracto o de un modo formal-trascendental, sino que lo investiga haciendo también suyos temas de diversa índole que representan, más bien, formas de expresión, de manifestación, de configuración, de aparición y de autotransformación de lo humano¹⁷.

De esta forma, se hace necesario reconocer un criterio que conduzca el carácter provisorio del ser humano en cuanto proceso de constitución de subjetividad, de la historia y de la alteridad. *Pedagogía de la respuesta* tiene que ver con la manera de construir sujeto, más aún, sujeto-ético. Por eso, la contingencia no deviene determinismo, ni dramaticidad, ni azar, sino posibilidad creadora.

Según ha ilustrado el autor, la persona formada en la responsabilidad para la libertad comprometida no

puede desarrollar su existencia en la caducidad de un molde establecido. Ello impediría atender a los escenarios de contextualización donde debe instalarse la pertinencia de la respuesta, y también coartaría la generación de mundos posibles típicos de la inventiva humana.



“Su culto a la amistad y su entrega al otro marcaron su espíritu”.

Tampoco da lo mismo asumir cualquier camino sin ninguna dirección y sin atender la realidad comunitaria en que se inserta el individuo. Por eso, la condición de posibilidad de *Pedagogía de la respuesta*, sobre la base de la antropología histórica, es acompañar el acto de forjar convicciones fundadas en la libertad (capacidad de conocimiento de sí) y el compromiso (justicia interhumana).

En consonancia con lo anterior, la segunda conversación de *Pedagogía de la respuesta* se asocia con las tendencias que asume la educación como inversión en la calidad de la vida ciudadana y planetaria, y no solo como instrumento para la calidad de los programas orientados a la inserción en el mundo del trabajo. En efecto, aquí hay una clara adopción de fines de la an-

17 Andrés Klaus Runge, “La orientación fenomenológica del pensamiento de Otto Friedrich Bollnow y de Martinus Jan Langeveld, dos de los fundadores de la antropología pedagógica alemana”, en *Revista Educación y Pedagogía*, Vol. XVII, N.º 42, 2005, págs. 47-66.

tropología pedagógica que se suponen deseables para la acción educadora actual. Desde este enfoque, la educación es un proyecto ético-experiencial que considera la relación del hombre con la sociedad y con el planeta como entidad viviente.

El llamado a la autopoiesis y al conocimiento de sí es recurrente en la historia de la pedagogía moderna, pero adquiere una connotación especial en esta hora del siglo XXI. El desafío de la decolonización (ante los nuevos y sutiles mecanismos invasores de prácticas simbólicas e ideológicas), el rediseño social basado en redes, los llamados a la cooperación contra las concepciones estratificadas de organización, las transformaciones culturales derivadas de las nuevas tecnologías, las crisis del paradigma económico establecido y sus arrebatos de supervivencia a través del “mercado mundial de la educación” que, al decir de Leonardo Boff, “representa una burda concepción de la educación utilitarista, al transformar la escuela en una empresa y en una plaza de mercado al servicio de la dominación mundial”¹⁸, son algunos macroacontecimientos que renuevan la urgencia de la pregunta en torno al por qué y el para qué de la educación; y en ella el papel de la libertad personal, de la responsabilidad pública, de la construcción de ciudadanía realmente participativas y de la promoción de identidades locales que contribuyan a la consolidación continental de América Latina como proyecto histórico alternativo.

Para ello, es crucial que la educación no pierda su talante de formación. Bien recuerda el ya citado Boff que

*... educar implica aprender a conocer y hacer, pero sobre todo aprender a ser, a convivir y a cuidar. Implica construir sentidos de vida, saber tratar con la compleja condición humana y definirse frente a los rumbos de la historia [...]. La educación reinventada nos debe ayudar en la descolonización y la superación del pensamiento único, aprendiendo con las diversidades culturales y sacando provecho de las redes sociales. De este esfuerzo podrán nacer entre nosotros los primeros brotes de otro paradigma de civilización que tendrá como centralidad la vida, la humanidad y la Tierra, la que algunos llaman también civilización biocentrada*¹⁹.

Así pues, *Pedagogía de la respuesta*, en tanto filosofía de la educación centrada en el desarrollo de la persona humana en su complejidad y realidad histórica, conversa con el proyecto ético de las pedagogías emergentes que configuran su finalidad en la inserción de la democracia en las humanidades (Martha Nussbaum), en la apuesta de estrategias de pacificación contra las geografías de la furia (Arjun Appadurai), en la superación de las banalidades que reducen el transcurrir de la historia y los sujetos a la banalidad sociomediática del espectáculo (Mario Vargas Llosa).

Pedagogía de la respuesta es un archipiélago más en el océano de las tendencias educativas que se resisten a cejar de sus empeños generadores de humanidad; que se mantienen en la crítica, el cuestionamiento y el rediseño de los modelos estandarizadores; que combaten las argucias de la razón en las que se disuade la dignidad fundamental de “lo viviente” para la reificación de los procesos; que vuelve a mirar el ámbito de las emociones en que se tejen los odios y los amores:

18 “Reinventando la educación” [en línea]. Dirección URL: <<http://servicioskoinonia.org/boff/articulo.php?num=490>> [Consultada: 1 de junio de 2012].

19 *Idem*.

Mucho hay que cambiar y mucho que inventar en la educación contemporánea. La educación que el mundo necesita no puede seguir siendo una empresa privada. Debe enseñar a hacer, debe convertir en aulas la naturaleza y la calle, debe formar ciudadanos y seres humanos, debe ser una inmensa inversión colectiva en seguridad, en productividad, en afecto y en felicidad. No es solo un problema de pedagogía, es un problema de orden de la civilización [...]. No la educación ultratecnificada y ultracostosa, que nos venden como la Iglesia fuera de la cual no hay salvación pero que deja a casi todo el mundo por fuera, la que tiende a convertir a sus beneficiarios en gente mejor que el resto, lo que los lleva a buscar escenarios más dignos de ellos, sino la educación dignificadora, imaginativa y colectiva que cambie el país catastrófico de nuestros jóvenes en un país que les despierte verdadero afecto y les genere verdadera esperanza”²⁰.



²⁰ Ospina, *op. cit.*, pág. 70.