

Colección Selecciones de Investigación

12



De policías y ladrones a migrantes y nativos digitales

La invención cotidiana de la escuela



fr. Rubén Darío LÓPEZ GARCÍA, O.P.
fr. Carlos Ariel BETANCOURTH OSPINA, O.P.
fr. Luis Eduardo PÉREZ SÁNCHEZ, O.P.

De policías y ladrones a migrantes y nativos digitales:

La invención cotidiana de la escuela

fr. Rubén Darío LÓPEZ GARCÍA, O.P.

fr. Carlos Ariel BETANCOURTH OSPINA, O.P.

fr. Luis Eduardo PÉREZ SÁNCHEZ, O.P.



UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS
PRIMER CLAUSTRO UNIVERSITARIO DE COLOMBIA
BUCARAMANGA

PERSONERÍA JURÍDICA 3645 DEL 6 DE AGOSTO DE 1985 - VIGILADA MINEDUCACIÓN



López García, Rubén Darío, O.P.

De policías y ladrones a migrantes y nativos digitales: la invención cotidiana de la escuela / fr. Rubén Darío López García, O.P., fr. Carlos Ariel Betancourt Ospina, O.P., fr. Luis Eduardo Pérez Sánchez, O.P. --1ª ed. --Bucaramanga: Universidad Santo Tomás, 2017.

278 páginas: ilustraciones. --(Colección selecciones de investigación; 12).

ISBN: 978-958-8477-52-7

Incluye referencias bibliográficas (páginas 273-277).

La vieja casona de la Calle San Miguel del Príncipe. -- Yayita: la letra con sangre entra. -- Padre, soy bisexual. -- Narrar es contar lo que acontece todos los días. -- Un sándwich cubano. -- Dos monedas de cien pesos. -- El café Juan Valdez. -- El caudal del río Tamesis. -- El trancón de la Autopista Norte. -- Una granizada en el "Santoto". -- El convento San Alberto. -- La ciudad de la adrenalina. -- El clásico entre Santafé y Millonarios. -- Farra en la calle 85. -- Prohibido prohibir. -- Sopas de mamá y postres de la abuela. -- Rosalba, 33 años enseñando en el Santoto". -- La invención juvenil de lo cotidiano. -- Calvin y Hobbes: un homenaje a la vida diaria. -- Aquí acaba la acción pero no el sentido. -- Hacia una pedagogía de lo cotidiano. -- Ciudad educadora.

1. Prácticas de la enseñanza – Aspectos sociales 2. Experiencia religiosa 3. Universidad Santo Tomás – Memoria institucional I. Betancourt Ospina, Carlos Ariel, O.P. II. Pérez Sánchez, Luis Eduardo, O.P. III, Serie IV. Título.

378.3 SDD 23
CO-BuUST

Biblioteca CRAI Universidad Santo Tomás
Seccional Bucaramanga

ISBN: 978-958-8477-52-7

Primera edición, 2017
UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS
Seccional Bucaramanga

Directivos
fr. Érico Juan MACCHI CÉSPEDES, O. P.
Rector Seccional

fr. Oscar Eduardo GUAYÁN PERDOMO, O.P.
Vicerrector Académico

fr. José Antonio GONZÁLEZ CORREDOR, O.P.
Vicerrector Administrativo Financiero

Editor
© Derechos reservados
Universidad Santo Tomás, Seccional Bucaramanga

fr. Rubén Darío LÓPEZ GARCÍA, O.P.
fr. Carlos Ariel BETANCOURT OSPINA, O.P.
fr. Luis Eduardo PÉREZ SÁNCHEZ, O.P.
Autores

Se prohíbe la reproducción total o parcial de esta obra,
por cualquier medio, sin la autorización expresa
del titular de los derechos.

Departamento de Publicaciones

C.P. Freddy Luis GUERRERO PATARROYO
Director

Carrera 18 No 9 - 27
Teléfonos (57 7) 6800801 exts: 1312 - 1309
dirpublica@ustabuca.edu.co
Bucaramanga, Colombia

Diseño y producción gráfica
CEDII - Centro de Diseño e Imagen Institucional

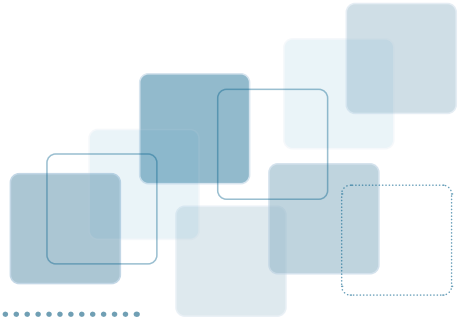
D. G. Olga Lucía SOLANO AVELLANEDA
Coordinadora

C. S. María Amalia GARCÍA NÚÑEZ
Corrección de Estilo

D. G. Olga Lucía SOLANO AVELLANEDA
M.P. Luis Alberto BARBOSA JAIME
Diseño y diagramación

Carátula
Centro de Diseño e Imagen Institucional
Universidad Santo Tomás Seccional Bucaramanga

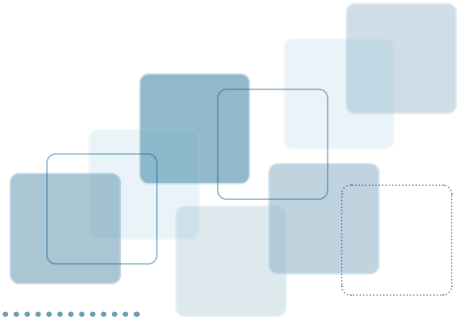
Impresión
DISTRIGRAF
Calle 41 No. 18-77
Bucaramanga, Colombia



CONTENIDO

Prólogo	5
Introducción	9
I. La vieja casona de la Calle San Miguel del Príncipe.....	23
II. Yayita: la letra con sangre entra.....	35
III. Padre, soy bisexual	47
IV. Narrar es contar lo que acontece todos los días.....	57
V. Un sándwich cubano.....	67
VI. Dos monedas de cien pesos	73
VII. El café Juan Valdez.....	79
VIII. El caudal del río Támesis.....	85
IX. El trancón de la Autopista Norte.....	99
X. Una granizada en el “Santoto”.....	111
XI. El convento San Alberto	121
XII. La ciudad de la adrenalina	137
XIII. El clásico entre Santafé y Millonarios	143
XIV. Farra en la calle 85.....	151

XV. Prohibido prohibir.....	159
XVI. Sopas de mamá y postres de la abuela.....	173
XVII. Rosalba, 33 años enseñando en el Santoto”.....	183
XVIII. La invención juvenil de lo cotidiano	197
XIX. Calvin y Hobbes: un homenaje a la vida diaria	211
XX. Aquí acaba la acción pero no el sentido	221
XXI. Hacia una pedagogía de lo cotidiano	231
XXII. Ciudad educadora	251
Conclusión	267
Referencias.....	273



PRÓLOGO

Dicen que los estudiantes no leen. ¿Por qué no leen? El 23 de abril de 2016, mientras la invención creativa de Cervantes y Shakespeare se alzaba por encima de lo más alto del panteón de la inmortalidad, en la 29 Feria del libro de Bogotá, un hecho inusual rompió la tranquilidad de los libros y librerías, escritores y periodistas, intelectuales y académicos, lectores y curiosos y uno que otro personaje de la fauna capitalina que se habían dado cita en Corferias. Esa mañana, la lluvia llegó con el viento frío de los Cerros Orientales, aún las hojas de bijao y las tasas de chocolate humeantes descansaban sobre las mesas de los hogares bogotanos cuando millares de voces, acaso al unísono, protestaron en las taquillas porque se habían agotado las entradas. A Corferias, había llegado una horda de jóvenes sedientos de letras, 50 mil, aproximadamente, que hicieron colapsar por primera vez el evento más importante de la industria del libro en Colombia. ¿No leen? Los humanistas, tan optimistas como los últimos seiscientos años, adjudicaron el fenómeno a la presencia de Svetlana Alexievich, premio nobel de literatura 2015, cuya presencia aún estaba fresca, pues días atrás estuvo inaugurando la feria y dejó en los estantes del pabellón *Hola Holanda*, su obra para que fuese conocida por los colombianos. Pues, para sorpresa de todos, incluso de los humanistas, nada tuvieron que ver ni Cervantes ni Shakespeare ni Alexievich con el colapso del lugar, la barahúnda estuvo en manos de un desgalamido joven chileno de 27 años, que lanzaba su primer trabajo literario *Chupa el perro*, todo un best seller.

No es para menos, Germán Garmendia había logrado cosechar en solo cuatro años más de 27 millones de seguidores en Youtube. Inventó un neologismo resultado de restarle las tres sílabas iniciales a la palabra consejo y reemplazarlas inteligentemente con su nombre: “Germansejo”. Así, entre chistes y onomatopeyas logró cooptar en poco tiempo, con mucha facilidad, la atención de millones de jóvenes, lo que, probablemente, ni el más creativo maestro podría lograr en toda una vida de fecunda vocación.

También dicen que los estudiantes no escriben. ¿No escriben? Interesado en que mis estudiantes de una escuela distrital del sur occidente de la ciudad, con los que comparto las primeras seis horas laborales, las más apasionantes, de las doce que realizo todos los días, ingresaran al mundo de las letras, los conminé a escribir. Daniel Rodríguez, “Papaito”, de 16 años, que arrastra las vocales al hablar produciendo un sonsonete muy peculiar escribió:

Un día, en la cocina de Miguel, el Capitán Manzana despertó luego de una misión en la que participó el día anterior. Esta había sido contra los vegetales, pues el Capitán Brócoli, celoso, le declaró la guerra a Miguel porque este prefería a las frutas y no a los vegetales. Entonces, el Capitán Brócoli ingenió un plan para asesinar a las frutas de confianza del Capitán Manzana, este al ver el atentado contra sus frutas activó sus fuerzas especiales para detener el ataque. Su ejército era muy modesto: un durazno revoltoso, pero muy atento, un mango alegre y muy bueno con las armas, dos cerezas gemelas que eran muy ingeniosas para armar planes contra el enemigo y una sandía muy fuerte, inteligente, era la líder de la tropa.

La tropa de los vegetales estaba compuesta por tres pepinos alegrosos y muy agresivos, recibieron la orden del Capitán Brócoli para atentar contra el regimiento del Capitán Manzana. Los pepinos se dirigieron al batallón de las frutas, allí vieron al Capitán Manzana y al durazno revoltoso, este último sin pensarlo dos veces, los atacó con su poderosa ametralladora. Sin embargo, la agilidad de los pepinos fue superior y con un poderoso golpe

aplacaron al durazno, quien ofendido encendió las alertas y llamó al resto de las fuerzas especiales de las frutas; rápidamente el soldado sandía, inteligente y ágil, sacó una bazuca le apuntó a un pepino y lo desapareció por completo, los otros dos al ver la muerte espantosa de su lanza, salieron corriendo mientras eran perseguidos por el durazno revoltoso.

Ese día en el restaurante de la IED Alfonso Reyes Echandía, el desayuno escolar estuvo acompañado de una manzana. Entonces, las preguntas no han de ser si los estudiantes leen o escriben sino por lo que estos leen y escriben. Leer y escribir es una aventura de ciegos, quienes lo hacen no saben si algún día van a encontrar un lector, es una incertidumbre que desvela, inquieta. Es una sensación intemporal. El texto que hoy prologo tiene el matiz de la intemporalidad, los autores esperan encontrar no sé, si en este tiempo o en otro, al lector de su texto, otros ojos que compartan con ellos el interés de soñar otra escuela. Carlos Ariel, Rubén Darío y Luis Eduardo también comparten con G. Garmendia y de D. Rodríguez, “Papaito”, la idea que su trabajo escritural encuentre un lector, de hallarlo, la tarea de lo que han escrito, construido, investigado, logrado, con la diligencia del que no espera reconocimientos sonoros para pasar a la posteridad, será el inicio del camino de la educación deseada. *De policías y ladrones a migrantes y nativos digitales: La invención cotidiana de la escuela* es la construcción de la escuela atravesada por el sentido común de estos tres sacerdotes, maestros, que creen haber encontrado en lo que acontece todos los días “lo cotidiano” la fuente inagotable para provocar el conocimiento escolar. Los “Germansejos” están llenos de esta energía cotidiana, tiene eco en los oídos de millones de jóvenes que viven atrincherados en un presente eterno. Por ello, *Chupa el perro* constituye un interesante vector que indica el sentido de la vida juvenil: “las tusas”, “las pilatunas” escolares, los viajes, etc., pueden ser futilidades para muchos, padres, maestros, pero para los jóvenes representa lo que ellos viven cada día.

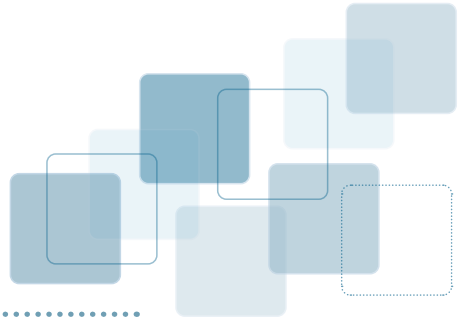
Creo que los autores tienen la sospecha de que la escuela no puede seguir enseñando la historia, la filosofía, las matemáticas, las ciencias,

etc., europeas pues lo que acontece diariamente en este este lugar del mundo nada tiene que ver con las realidades de los que vinieron del otro lado del océano con adarga, yelmo y espada. De allí, la apuesta de los campos del saber: el barrio, la calle, el centro comercial y el ciberespacio, cuatro, y solo cuatro, grandes escenarios por donde transita la vida juvenil y todo lo que en suerte nos fue dado vivir en este lugar del mudo. La idea de los campos de saber recoge las preocupaciones teóricas del paradigma emergente del cual habla Boaventura de Sousa Santos, por los que la escuela, no puede seguir siendo -parafraseando a Clausewitz- la continuación de la colonización europea por otros medios.

Walter Benjamin, creía que la energía de la historia cifrada en “había una vez” era el principal narcótico de la vida humana, el texto que sigue a continuación bien pudiera resumirse así: Hubo una vez que tres frailes dominicos soñaron con una escuela para hombres y mujeres que sufrían de la enfermedad del insomnio. Estos siguen despiertos mientras que aquellos continúan soñando con otra escuela.

Bogotá 10 de mayo de 2016

Danis Cueto Vanegas
Lic. Ciencias Sociales y Filosofía
Especialista en Gestión Ambiental
Magister en Investigación Social Interdisciplinaria
Doctorando en Filosofía



INTRODUCCIÓN

“Lo cotidiano” siempre es nuevo y actual, no es ni habitual ni rutinario. El 10 de diciembre de 1513, Nicolás Maquiavelo escribió desde su natal San Casciano in Val di Pesa –a 15 kilómetros de Florencia–, una carta a su amigo Francesco Vettori, en la que describía con estilo casual un día cualquiera de su vida y acerca de una obra que había escrito.

Me levanto con el sol y me voy a un bosque mío que están talando, donde paso dos horas inspeccionando los trabajos del día anterior y conversando con los leñadores, que siempre tienen algún pleito entre ellos o con sus vecinos... Y dejando el bosque, me dirijo a una fuente, y de ahí a un sitio donde dispongo mis trampas para cazar pájaros, con libro bajo el brazo: Dante, Petrarca, o uno de los poetas menores, como Tibulo u Ovidio (1967, p. 182).

Caminar y levantarse es habitual, aunque no todos los días uno despierta con los rayos del sol, lo que hace de Maquiavelo un narrador de lo cotidiano, pues no habla de lo mismo todos los días con los leñadores, lo cual se hace evidente en las expresiones “siempre tienen algún pleito entre ellos o con sus vecinos”. Hablar con el otro es una aventura novedosa porque siempre hay algo que aprender de los demás. Tal pasión la deja registrada Maquiavelo cuando dice: “Tomo luego el camino de la hostería, donde hablo con los pasajeros y les pido noticias de sus lugares, con lo que oigo diversas cosas y noto los varios gustos o humores de los hombres”. Los pasajeros cargados con noticias de los

lugares de su itinerario son la metáfora de la vida nueva y divertida, y como afirma Walter Benjamin: “Cuando alguien realiza un viaje, puede contar algo” (2008, p. 33).

Al caer la tarde, Maquiavelo vuelve a casa y luego de comer los alimentos se dirige nuevamente a la hostería y habla con el posadero, dos panaderos, el carnicero y un molinero. Al anochecer vuelvo a casa y me despojo del traje de la jornada lleno de lodo y lamparones —escribe Maquiavelo—, para vestirme con ropas de corte real y pontificia y así ataviado honorablemente, entro en las cortes antiguas de los hombres de la antigüedad. Recibido de ellos amorosamente, me nutro de aquel alimento que es privativamente mío, y para el cual nací. En esta compañía, no me avergüenzo de hablar con ellos, interrogándolos sobre los móviles de sus acciones, y ellos, con toda humanidad, me responden. Y por cuatro horas no siento el menor hastío; olvido todos mis cuidados, no temo la pobreza ni me espanta la muerte: a tal punto me siento transportado a ellos todo yo.

La experiencia que se transmite de boca en boca es la fuente de la que se han servido los narradores —recuerda Benjamin—, y los más grandes entre estos, son aquellos que registran las historias por escrito. En la altura del Olimpo, entonces, encontramos a Maquiavelo cuando le dice a su amigo Francesco Vettori:

he puesto por escrito lo que de su conversación he apreciado como lo más esencial, y compuesto un opúsculo “*De Principatibus*”, en el que profundizo, hasta donde puedo, los problemas de este tema: qué es la soberanía, cuántas especies hay, y cómo se adquiere, se conserva y se pierde.

El opúsculo al cual se refiere Maquiavelo no es ni más ni menos que el manuscrito de *El príncipe*, obra surgida de las profundas entrañas de la vida cotidiana, de personas anónimas: leñadores, dos panaderos, un carnicero, un posadero, un molinero y un número aún indeterminado de cortesanos de San Casciano, además de los pasajeros ocasionales que pasaban por la hostería del lugar.

A quinientos años de la escritura de *El príncipe*, Maquiavelo sigue siendo el narrador de “lo cotidiano” por excelencia, basta con referenciar algunas de sus obras para constatar tal aseveración: *La vida de Castruccio Castracani*, *Historia de Florencia* e *Historias florentinas*, entre otras. Con Maquiavelo, “lo cotidiano” deja de ser un caminar sin rumbo, sin puntos ni metas por alcanzar, para convertirse en una poderosa fuerza categorial poseedora de múltiples significaciones. “Lo cotidiano” aunque está abierto al azar y al encuentro con el otro, se presenta como una voz contra la razón moderna y campea en el mundo del presente, alejándose de la concepción de “*habitus*”, de la que ya se han referido Santo Tomás de Aquino y Pierre Bourdieu. Entonces, “lo cotidiano” es la categoría central de la presente investigación y tiene que ver con lo nuevo, lo novedoso y lo actual, y no con lo rutinario. Certeau en *La invención de lo cotidiano* se vale de una sentencia que hiciera Paul Leuilliot, y define “lo cotidiano” como “lo que nos da cada día (o nos toca en suerte), lo que nos preocupa cada día, y hasta nos oprime, pues hay una opresión del presente. Cada mañana, lo que retomamos para llevar auestas, al despertar, es el peso de la vida, la dificultad de vivir, o de vivir en tal o cual condición, con tal fatiga o tal deseo” (2000, p. 1).

En el siglo XIX, algunos hombres desarrollaron la habilidad de la observación. Estos hombres escribían en sus modestas libretas de bolsillo, “*physiologies*”, todo lo que veían a su alrededor, así pues que, “desde los vendedores ambulantes del boulevard hasta los elegantes en la recepción de la ópera: no había figura de la vida parisina que el *physiologue* no retratara” (2012, pp. 97-98). Las fisiologías en sus inicios se dedicaron a la vida humana, luego se hicieron fisiologías de las ciudades, pueblos e incluso de los animales. Fue tal el auge de estas fisiologías que los *physiologues* desarrollaron la habilidad –sin tener conocimiento previo de lo que se observaba– de identificar la profesión, el lugar de donde procedía, el carácter y el modo de vida del transeúnte al cual se auscultaba desde la distancia, que hasta el mismo Balzac, dijo alguna vez: “el genio es tan visible en el hombre que, paseando

por París, la gente menos cultivada adivina al gran artista cuando pasa” (Benjamin, 2012, pp. 102-103).

“El *flâneur* adopta la forma de explorador de mercado. En calidad de tal es al mismo tiempo el explorador de multitud” (Benjamin, 2005, p. 58). Ahora, la voz francesa *flâneur*; “paseante”, se refiere a pasear o diversión, aunque en sus inicios –siglo XVI-XVIII– estaba asociado con la idea de perder el tiempo. Baudelaire vio en el *flâneur* a un “caballero que pasea por las calles de la ciudad” que podía interpretarla. Pero será Walter Benjamin, a través de su fascinante obra, *El libro de los pasajes*, quien revalorice al *flâneur* a través de su intención de comprender la vida urbana en las ciudades modernas, la lucha de clases y las nuevas funciones de los ciudadanos. De esta manera, “la multitud hace nacer en el hombre que se abandona a ella una especie de embriaguez acompañada por ilusiones muy particulares, de manera que, al ver al transeúnte arrastrado por la multitud, él se aprecia de haberlo clasificado, reconocido en todos los repliegues de su alma, de acuerdo con su apariencia exterior” (Benjamin, 2012).

El *flâneur* es un cronista, es un narrador de lo actual, “va tomando muestras botánicas por el asfalto”, como dice Benjamin. La actitud del *flâneur* es un remedio contra el aburrimiento, es la actitud que debe tomar todo aquel que desee hacer de “lo cotidiano” su campo de conocimiento. La calle es el apartamento del *flâneur*

para él, los brillantes carteles esmaltados de las empresas son tan buenos, o mejores, como decoración de pared para el burgués, en su salón, un cuadro al óleo; los muros son el pupitre contra el que apoya su cuaderno de notas; los quioscos de diarios son su biblioteca y las terrazas del café miradores, desde los que, terminado el trabajo, contempla sus aposentos (Benjamin, 2012, p. 100).

En cada trino que se hace a través de Twitter o en cada estado que aparece en Facebook está presente la actitud del *flâneur*, de la misma manera que los espíritus de Maquiavelo y Baudelaire, se hacen narradores de “lo cotidiano”.

Ahora bien, *De policías y ladrones a migrantes y nativos digitales*, es la metáfora que explica la vida cotidiana de las escuelas actuales. Suerte de expresión simbólica que describe la condición en la que quedó reducida la vida escolar y, en la que los maestros terminaron limitados a cumplir funciones de control, vigilancia y castigo. En el mundo actual, los policías se convirtieron en migrantes y los ladrones se hicieron nativos digitales, esta alegoría no es solo una simple permutación de los sujetos en el espacio, todo lo contrario, la ventaja está del lado de la cancha de los jóvenes y del otro lado, los maestros, no saben cómo formarlos, recordándose con ello lo que H. M. McLuhan afirmara en 1968: “la escuela ha perdido la hegemonía sobre la información”. Lo anterior hace pensar que somos marineros, orientando con viejos mapas a grumetes que surcan océanos de bits dirigidos por GPS. Pero “lo cotidiano” no es solo el mundo del ciberespacio –como lo popularizó el autor de ciencia ficción William Gibson–, sino que se adentra en el tiempo y en el espacio “cronotopo” de la vida diaria. Es decir, la vida juvenil, hoy circula por escenarios y situaciones cotidianas revalorizando la calle, las plazoletas de los centros comerciales, el transporte urbano, Internet, las redes sociales, los portales musicales, el barrio, la ciudad, entre otros, creando nuevas significaciones para la escuela y los sujetos pedagógicos. Cuando el quehacer pedagógico dirige su mirada sobre la vida cotidiana, toma la actitud del *flâneur* de Baudelaire y, los estudiantes, maestros y padres de familia se hacen héroes anónimos, es decir, sujetos-autores de su propio destino. Con este nuevo devenir, cobran relevancia, entonces, preguntas como ¿Qué enseñar? ¿Cómo enseñar? ¿Por qué enseñar? y ¿Para qué enseñar?, en las que el ejercicio docente juega un papel clave, ya no en la transmisión de conocimientos, sino en la construcción de estos. Este panorama obliga, además de pensar de una manera diferente la evaluación y promoción de estudiantes, todas y cada una de las prácticas escolares de cara al cumplimiento de las metas educativas.

En consecuencia, *De policías y ladrones a migrantes y nativos digitales: la invención cotidiana de la escuela* es una investigación que

ha hecho de la sociología posmoderna –principalmente con las obras de Michel Maffesoli, Michel de Certeau, Gilles Lipovetsky y Zygmund Bauman– y de la pedagogía, su principal arbitrio teórico. No obstante, corren a pie de página las notas bibliográficas correspondientes a otras disciplinas y autores que han hecho de “lo cotidiano” una atracción teórica. Incluso se amplían referencias de las dos disciplinas principales sobre las cuales está diseñada la investigación.

Legitimar la validez de las inferencias en la investigación garantiza que el proceso de razonamiento por el cual se optó, nos conduzca a conclusiones ciertas. Ahora bien, la indagación por la vida diaria es un proceso que se desarrolla en un círculo continuo, y en él participan las distintas voces que conforman el mundo escolar. Esta continuidad indefinida sugiere precisar un método y una serie de opciones metodológicas, asegurando que el conjunto de hechos y episodios investigados gocen de validez y de un alto grado de certezas científicas. El método de investigación biográfico-narrativa –interesado principalmente por las “voces” propias de los sujetos y del modo cómo expresan sus propias vivencias–, fue la alternativa metodológica elegida en la presente investigación. Según M. Maffesoli, las historias de vidas “se basan sin explicitarlo por fuerza, en el cansancio respecto de los distintos finalismos socio-históricos y en el reconocimiento de la sabiduría popular”. Los relatos y narraciones de los sujetos pedagógicos son recursos culturales que, en gran medida, dan sentido a la vida escolar. Por tanto, investigar los relatos de los estudiantes, padres de familia y maestros contribuye a comprender, por ejemplo, cómo la escuela construye su identidad, qué sentido tiene para la vida de estos y qué papel juega en su educación. Es decir, la investigación biográfico-narrativa no es solo una metodología cualitativa, hoy se ha constituido en un enfoque legítimo para construir conocimientos en educación, haciendo del estudio de las narrativas del profesorado y sus estudiantes, una opción epistemológica recurrente para comprender lo que sucede en la escuela, así como también lo que pasa fuera de ella. El recurso teórico de este método lo constituyó la obra de Bolívar, Domingo y Fernández,

La investigación biográfico-narrativa en educación, circunscrita en el horizonte de las denominadas epistemologías emergentes.

Tres momentos metodológicos caracterizaron la investigación: las historias de vida de los estudiantes, las entrevistas a los maestros, padres de familia y autoridades académicas y, las ponencias de estos últimos, expresadas en un foro educativo realizado el 13 de febrero de 2013. Se recogieron a través de un grupo creado en Facebook para tal fin, 105 historias de vidas de estudiantes –a quienes se les invitó a narrar lo que hacían en el colegio, fuera de él y los fines de semana– de los grados Primero a Décimo, de estas se seleccionaron 15. Las historias aparecen como las escribieron los estudiantes en Facebook y, son interpretadas y analizadas a través de las voces de los maestros: Armando, Tulio, Patricia, Paola, Lina, Nelson, Andrea y Dilia, quienes colaboraron desde un principio en la investigación. Se realizaron 12 entrevistas a padres de familia y 12 a maestros, se seleccionaron 5 de maestros y 5 de padres. A los primeros se les indagó por lo que hacían sus hijos después de clases, los fines de semana y por el tiempo que compartían juntos, con el ánimo de hallar experiencias comunes. Luego de obtener las experiencias comunes de padres y estudiantes, se les preguntó a los maestros por las “artes de hacer” su ejercicio profesional a partir de tales situaciones comunes. Todo ello aparece aquí transcrito de una manera fiel, sus entrevistas son interpretadas, analizadas por los maestros coinvestigadores. Por último, las entrevistas de las autoridades académicas: Antanas Mockus, Fabián Sanabria y Andrés Argüello, así como las ponencias que presentaran en el Foro Educativo del 13 de febrero de 2013, son transcritas con rigurosidad y de una fidelidad extrema. En el relato solo aparecen apartes de estas últimas, además de la de Camilo Castiblanco, sociólogo de la Universidad Santo Tomás, quien fue entrevistado mientras realizábamos las primeras pesquisas acerca del tema de “lo cotidiano”. A ellos, se les preguntó ¿por qué la escuela debe hablar de lo cotidiano? Y por la claridad y la contundencia de lo expresado por ellos, no fueron objeto de ningún comentario adicional, pero sus aportes fueron de crucial importancia para el proceso

investigativo e incluso para la construcción de los grandes principios de la pedagogía de lo cotidiano. Por tal motivo, decidimos que seas tú, lector desconocido, quien las interprete, las analice y saque sus propias conclusiones.

¿Cómo interpretamos los datos? Comprender lo que dijeron los sujetos pedagógicos en sus relatos y entrevistas obedeció a un ejercicio hermenéutico. Todo aquel que se adentre a las páginas subsiguientes, encontrará los 15 relatos realizados por la pluma de nuestros estudiantes, 5 entrevistas de los maestros y otras 5 de los padres de familia. Debajo de cada uno de estos textos aparece —a través de las voces de los coinvestigadores—, la interpretación que se hace de cada una de ellas. Este ejercicio interpretativo se realizó, primero a través de la relación que existía entre las partes de cada texto y cómo se articulaban cada una de ellas para conformar su sentido global. Y segundo, una vez identificado el sentido textual de lo narrado por los estudiantes y lo dicho por los padres y maestros en sus entrevistas, cruzamos la información obtenida con los referentes bibliográficos, soporte conceptual de esta investigación, y con la información obtenida de las autoridades académicas entrevistadas: Mockus, Argüello, Sanabria y Castiblanco. De suerte que el lector encontrará a continuación un análisis hermenéutico de los datos recogidos, que van desde el sentido plano de los textos analizados, hasta una lectura intertextual y extratextual de estos.

El método hermenéutico también nos sirvió para desagrupar la información levantada, dando así cuenta de los objetivos específicos trazados en este trabajo¹. De esta manera, el skateboard, el fútbol, el tenis, los videojuegos, compartir con los amigos y la familia, ir al parque, al cine, vitrinear en los centros comerciales, entre otros, son los acontecimientos más frecuentes para las nuevas generaciones. Las entrevistas realizadas a los padres de los menores así lo confirman. Un

1 Los tres objetivos específicos son: Conocer qué aprenden los estudiantes cuando están fuera del colegio. Identificar qué situaciones de la vida cotidiana pueden generar procesos de enseñanza-aprendizaje. Reconocer en los acontecimientos cotidianos juveniles una fuente para construir prácticas docentes coherentes con las nuevas necesidades educativas.

segundo derrotero interpretativo consistió en desentrañar los lugares por donde transita “lo cotidiano”. Así identificamos, además de la calle, el barrio, el ciberespacio y el centro comercial, otros escenarios como el cine, el parque, el club, la heladería, el estadio, la taberna, la finca y los municipios aledaños a la capital, entre otros. Tanto estos como aquellos los agrupamos en un gran escenario cotidiano: la ciudad. El tercer momento interpretativo consistió en identificar el tiempo cotidiano, los relatos biográficos obtenidos, son ricos en ellos. El uso reiterado de algunos adverbios de frecuencia sumado a las largas horas dedicadas a Internet, los videojuegos y las “naderías” –no decir nada–, son manifestaciones que revelan que el tiempo juvenil dejó de ser lineal. Estos tres momentos hermenéuticos, sin preocuparnos por la verdad o falsedad de lo que se dice a través de las voces de cada uno de los sujetos pedagógicos, sino por comprender lo dicho, nos condujo a proponer –a través de nuestras propias voces– dos grandes categorías: “Topología de lo cotidiano” y “Cronología de lo cotidiano”. Esta se refiere a la idea de un presente eterno, como si las manecillas del reloj no vinieran de ningún lugar y no avanzaran hacia ningún otro. En tanto aquella, constituye el suelo de la experiencia común diaria. De esta manera, la temporalidad cotidiana se inscribe en el espacio cotidiano, es decir, la ciudad, el barrio, el estadio, la caja de compensación familiar, la calle, el parque, el cine, el centro comercial, el ciberespacio, el transporte urbano, *el after party*, la taberna, el bar, entre otros. Es decir, las estructuras espaciales cotidianas están cifradas por la temporalidad cotidiana. En consecuencia, en la “Topología de lo cotidiano” el tiempo cotidiano se desdobra. Allí encuentra sentido la vida líquida, el instante eterno, lo efímero y el “presenteísmo” alegre y divertido, transgresores de lo rutinario y de lo habitual. Los relatos y entrevistas, la interpretación de estos datos realizada por los coinvestigadores así como nuestros propios hallazgos –las dos categorías señaladas arriba– representan la triangulación de la técnica biográfica y argumentativa que aquí se muestra.

Tanto el proceso como los resultados de la investigación obedecen a un rigor académico y de una exigencia narrativa sometida a prueba, por lo cual decidimos presentar el informe final como un relato novelado, a la usanza del *Mundo de Sofía* de Jostein Gaarder. Como se puede ver, los veintidós capítulos que conforman la trama narrativa, además de ser nombrados cada uno de ellos de una manera muy cotidiana, constituyen un “todo cotidiano”. Entonces, *De policías y ladrones a migrantes y nativos digitales: la invención cotidiana de la escuela* es un relato escrito en tercera persona, los personajes principales somos, nosotros, los autores de este trabajo: Carlos Ariel Betancourth, Rubén Darío López y Luis Eduardo Pérez, frailes dominicos. Nuestras voces se cruzan a lo largo del relato con las de Antanas Mockus, Fabián Sanabria, Andrés Argüello, los estudiantes, padres de familias y los coinvestigadores a lo largo del proceso investigativo. Ellas también aparecen en nuestras disquisiciones y razonamientos científicos –logrados a través del análisis de los datos levantados–, confundiéndose con los acontecimientos cotidianos de nuestras propias vivencias. La ciudad, los cerros Orientales, los trancones, los desplazados, los acontecimientos escolares que surgen en el “Santoto”, los lugares donde almorzamos, tomamos el café, los sitios que frecuentamos e incluso una inusual granizada, entre otros, son el escenario urbano donde se desarrolla la trama narrativa. El texto está diagramado con imágenes logradas por el pincel de Armando Donado, quien además de trabajar a nuestro lado en toda la investigación, pudo retratar los escenarios y acontecimientos, teatro cotidiano, de la trama argumental.

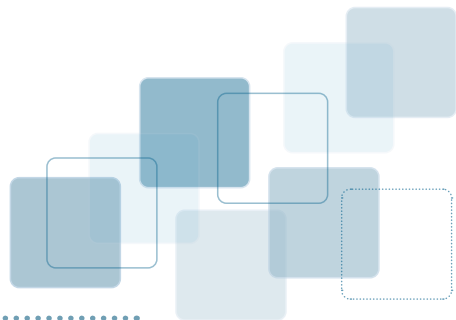
Finalmente, el análisis de los resultados nos condujo a crear los principios epistemológicos de una nueva pedagogía: La pedagogía de lo cotidiano, cuyos cuatro principios, esbozados en líneas aún muy gruesas, pues sabemos que la creación de una nueva pedagogía demandará de la dedicación constante y de muchos años de trabajo de los sujetos pedagógicos del colegio Santo Tomás de Aquino, son los siguientes:

- Aprende más enseña menos.
- Aprender del otro.
- Hermenéutica de “lo cotidiano”.
- Campos de conocimiento: ciudad educadora: el barrio, la calle, el centro comercial y el ciberespacio.

Los dos últimos capítulos: Hacia una pedagogía de lo cotidiano y Ciudad educadora, están dedicados a plantear los primeros e insipientes derroteros de esta nueva pedagogía. Con ello, creemos que nos aproximamos a las primeras respuestas que nos sugiere la pregunta de investigación que dio origen a este trabajo: ¿Cómo, desde lo cotidiano, el Colegio Santo Tomás puede realizar su quehacer pedagógico?



Ilustración 1. En la calle San Miguel del Príncipe del barrio La Candelaria, Carlos Ariel Betancourth apreció tres balcones corridos y un gran pórtico. Ingresó por este, se anunció en la recepción del lugar y le indicaron el camino por seguir. En el patio central vio un enorme árbol: era un naranjo tan diluviano como la misma casa y protegía con su sombra serena una bella capilla de estilo virreinal.



I

LA VIEJA CASONA DE LA CALLE SAN MIGUEL DEL PRÍNCIPE

La ciudad era un torrente de arterias anónimas. Vehículos ruidosos y transeúntes con sus sueños, ilusiones y fracasos personales a cuesta circulaban de oriente a occidente y de sur a norte, en la más sórdida de las situaciones cotidianas. Carlos Ariel Betancourth caminó desde los cerros Orientales hasta la Avenida Caracas, entró a Transmilenio y abordó un articulado con dirección al centro de la ciudad. “Un ruta fácil, le habían indicado en el convento”.

—¡Es la segunda vez que subo en Transmilenio! —pensó—. La primera había sido una década atrás, cuando el sistema iniciaba operaciones. Esos primeros días los bogotanos podían acceder a él sin pagar, recorrer la ciudad, conocer las estaciones y portales como medida pedagógica para acercar a los ciudadanos al nuevo sistema de transporte urbano. Le tocó de pie, como a muchos otros pasajeros, héroes anónimos del sistema.

Al lado suyo, dos jovencitas hablaban de algunas actividades universitarias. Una de ellas tenía un tatuaje al final de la espalda, mientras que la otra exhibía sin pudor dos *piercings*, uno en la lengua y otro en el ombligo. Se abstraigo de esta situación. Luego pasó revista por todo el articulado. Algunos pasajeros chateaban a través de su BlackBerry,

navegaban en Internet o visitaban sus redes sociales, otros escuchaban música por medio de sus teléfonos multipropósitos.

Los pasajeros entraban y salían del articulado en cada una de las estaciones en las que este hacía sus paradas habituales. Tres jóvenes con camisetas de Millonarios habían ingresado y se ubicaron justo detrás de él, los escuchó hablar de lo humano y lo sobrenatural de su equipo del alma. Las voces de los interlocutores venían acompañadas de un sonsonete muy particular, pues cada palabra pronunciada por ellos, era arrastrada de manera singular, produciendo un sonido muy característico. Los muchachos exhibían su ropa interior y traían puesto, cada uno de ellos, *jeans* ‘descalsurriados’.

—La intimidad como espectáculo —dijo— recordó entonces, que su hermano Rubén Darío había estado leyendo días atrás un texto de una socióloga argentina, Paula Sibilía. “Sibilía describe, en este texto, las características de la sexualidad juvenil”, —le dijo Rubén Darío en esa ocasión.

El articulado hizo su arribo a la estación de la Avenida Jiménez, punto de llegada. La estación era un río humano, la gente caminaba presurosa, cuidando con mucho recelo sus objetos personales, cruzó el conector y salió a la Plaza de San Victorino. Carlos Ariel conocía muy bien el Centro, pues en sus años de estudiante de filosofía y teología lo visitó en muchas ocasiones, con el fin de adelantar sus trabajos, tareas y actividades académicas en la Biblioteca Luis Ángel Arango. En el lugar vio a un hombre enano vestido de mariachi, cantaba una canción de Vicente Fernández, la voz de este héroe de la música ranchera salía a través de un amplificador acondicionado para tal fin. Alrededor del cantante se aglutinaban un sinnúmero de curiosos espectadores, se divertían con la gracia con la que el hombrecillo cantaba y ojeaba a la vez un cubilete de peltre en el que tenía algunas monedas.

No se detuvo a contemplar el espectáculo del homúnculo. Tiempo después llegó a la Plazoleta del Rosario, algunos ciudadanos leían el periódico, otros conversaban acerca de la corrupción, la pobreza, la

guerrilla, el hambre o el desempleo. Hizo una pausa en su recorrido, miró la complejidad de la plaza y se trasladó en el tiempo, recordó sus años de adolescente cuando iba a la Plaza Principal de Manzanara a flirtear con algunas amigas los viernes por la noche. Atrapado en sus recuerdos siguió su avanzada, subió por la calle 12, antigua calle San Miguel del Príncipe, hasta la calle Segunda, sacó de uno de los bolsillos de su traje un papel en el que traía anotada una dirección: Calle 12, 2-41 —dijo. Llegó a una casona.

En la fachada de esta apreció tres balcones corridos y un gran pórtico. Ingresó por este, se anunció en la recepción del lugar y le indicaron el camino por seguir. En el patio central vio un enorme árbol: era un naranjo tan diluviano como la misma casa, protegía con su sombra serena una bella capilla de estilo virreinal. Subió por unas escaleras crujientes y llegó hasta las oficinas del Instituto Colombiano de Antropología e Historia (Icanh), allí vio a Luis Eduardo, impaciente e irascible, tenía puesta una camisa blanca, las mangas recogidas hasta los codos dejaban ver una ancha pulsera de cuero en su muñeca derecha, su corbata roja, muy juvenil, contrastaba con dos cargadores elásticos que le colgaban a lado y lado de las piernas. Parecía un actor de telenovelas, un abogado, un estudiante o un ingeniero, menos un sacerdote dominico.

—Hola, sacristán —dijo Luis Eduardo.

—Hola —respondió Carlos Ariel con una risa sardónica.

—¿Qué sabes de Rubén?

—¡Mmmm!

—Aquí estoy —dijo Rubén Darío mientras subía por las escaleras.

Los tres eran frailes de la Orden de Predicadores, sacerdotes dominicos. Habían llegado al lugar a entrevistar al director del Icanh, Fabián Sanabria, quien podía ayudarlos a descifrar la pregunta que meses atrás se habían formulado, la misma que los conduciría por el camino de la innovación educativa. Después de muchas disquisiciones,

Rubén Darío, Luis Eduardo y Carlos Ariel, los tres acordaron que el derrotero de esta empresa sería ¿Cómo, desde lo cotidiano, el Colegio Santo Tomás de Aquino puede realizar su quehacer pedagógico? Como rector, vicerrector y síndico, respectivamente, del Colegio Santo Tomás de Aquino se habían hecho a la idea de crear una propuesta educativa coherente con las necesidades juveniles actuales.

Es un ejercicio de responsabilidad social: primero, porque el colegio que presidían había sido el primero en el país, fundado en 1573. Segundo, porque el tomismo, fundamento espiritual y epistemológico de la orden fundada por Santo Domingo de Guzmán, no podía ser ajeno a los nuevos requerimientos que demandaba la sociedad colombiana. “Los dominicos desde que pusieron pie en suelo colombiano han estado comprometidos con el devenir histórico del país. Los libros de historia dan cuenta de la participación de estos en el proceso de independencia de Colombia” —acuñó Rubén Darío en aquella oportunidad.

—Buenas tardes—dijo un joven alto y escuálido—. Mi nombre es Andrés, asistente del doctor Sanabria, él los espera en su oficina. ¡Sígueme por favor! e indicó el camino. Tiempo después los tres frailes y el Director del Icanh estaban sentados alrededor de una mesa circular frente a frente.

—Doctor Sanabria, estamos aquí con el fin de invitarlo a participar en un foro educativo el próximo 15 de febrero de 2013 —dijo Carlos Ariel, después de una lacónica presentación.

—Con mucho gusto —respondió Sanabria, quitando de su cabeza un sombrero negro como los que usaba Gardel. Era un hombre de estatura normal, usaba lentes de montura negra y gruesa. Su mirada penetrante no daba lugar ni a vacilaciones ni equívocos. ¿Cuál es el tema?

—Lo cotidiano —dijo Rubén Darío.

—¡Muy bien! —repuso satisfecho Sanabria ¿Dónde van a realizar el foro?

—En el Colegio Santo Tomás de Aquino —Respondió Luis Eduardo.

—Doctor Sanabria, en vista de su respuesta positiva es nuestro deseo entrevistarlo para conocer sus consideraciones acerca del tema en cuestión.

—Agregó Rubén Darío, además, contar con sus apreciaciones obedece a un interés metodológico de nuestro proyecto de investigación.

—Con mucho gusto —asintió el director del Icanh.

Los frailes se miraron entre sí. Un gesto cómplice de Luis Eduardo a sus hermanos de orden fue el signo revelador de buenos presagios. Por fin el proyecto de investigación en el que los tres habían trabajado largas semanas iniciaba su curso. Acto seguido, sacó de su pantalón una grabadora, la encendió y la colocó sobre la mesa.

—Doctor, Sanabria ¿Por qué la escuela debe hablar de ‘lo cotidiano’?
—dijo Carlos Ariel.

—Lo cotidiano tiene que ver con el aquí y ahora —contestó Sanabria—. Una de las cosas más maravillosas de la obra *Ser y tiempo* de Heidegger es el *ser-ahí*, “el *Dasein*”. El ser no puede estar allá lejos en la estratosfera, sino que está aquí y ahora, aquí y ahora se juega todo en el cuerpo, en las relaciones sociales, en el día a día. Entonces, lo cotidiano ha estado muy olvidado, porque en la historia de Occidente y la historia de las ideas occidentales fundamentalmente, hemos creído que construyendo grandes teorías racionalistas estábamos dando cuenta de la realidad, y probablemente, lo que estábamos construyendo eran abstracciones. Abstracciones que si bien sirvieron en algunos momentos para entender la realidad, hoy están cada vez más perdidas de la realidad. Inclusive hay categorías que hoy están mandadas a recoger, pero se pueden actualizar. Y, obviamente, la mejor actualización tiene que ver con ‘lo cotidiano’. Es decir, lo cotidiano es esa dimensión que nos posibilita participar de la vida, de la naturaleza, del día a día. Entonces, si la escuela está distante de lo cotidiano no sirve, estaríamos perdidos nosotros mismos. Por ello, la escuela tiene que hablar de lo cotidiano, es fundamental pensar el aquí y el ahora.

—Pensar el aquí y el ahora, entonces, sugiere algunas “maneras de hacer, pensando como Michael de Certeau”.

¿Cuáles serían esas maneras de hacer de los docentes, de los directivos docentes, de los padres de familia, de los estudiantes? —interpeló Rubén Darío.

—En primer lugar, entender que el docente, el maestro o el profesor es un orientador. Es alguien que guía, no es alguien que se las sabe todas porque lo cotidiano todos los días cambia, todos los días se transforma. Lo cotidiano siempre es nuevo, uno no lo puede programar por más rutinario que parezca, aún la rutina más monacal que uno se pueda imaginar siempre aporta algo nuevo. En este sentido, los maestros, los profesores, los educandos, los padres de familia tienen que dejarse sorprender por lo cotidiano. Lo cotidiano es que de pronto uno se mojó y se pegó un aguacero, o que se le cayó una teja encima, o que está probando un jugo completamente nuevo de una fruta que no conocía. Entonces, dejarse sorprender por lo cotidiano es dejarse sorprender e interpelar por el milagro de la vida y de la historia, que no es una cosa que uno no se figure como introducción, nudo, desenlace, tesis, antítesis, síntesis. No, sino que se está jugando permanentemente, probablemente no tiene solución, probablemente lo cotidiano tiene más un sentido, más que melodramático, tragicómico. Es decir, es chistoso pero al mismo tiempo no tiene remedio, es así, es casi como un destino.

Es muy importante sentir y aprender eso cotidiano, desde la escuela, desde los saberes aún más abstractos —hizo una prolongada pausa, miró fijamente a los frailes y continuó—. Recuerdo que aprendí matemáticas gracias a dos personas que quiero mucho: uno es Carlos Eduardo Vasco, jesuita, profesor en Harvard y de la Universidad Nacional, fue mi profesor de lógica Antanas Mockus. Ellos me enseñaban matemáticas con los baldosines y con las simetrías de las mochilas guajiras, hacían ecuaciones diferenciales. Desde entonces, para mí las matemáticas siempre fueron algo muy concreto, no una gran abstracción. Lo que me quedó de todo mi aprendizaje, en el colegio fueron cosas que tuvieron contacto con lo cotidiano. Cuando empezaron a enseñarme la teoría

del movimiento rectilíneo uniforme y me hicieron aprender fórmulas y cosas de esas, yo no entendí para qué servían los conceptos. Luego, “cuando fui al laboratorio de física y de electrónica y me cogió la luz, ahí sí supe qué era hacer una conexión eléctrica”. Entonces, es solamente a través de la experimentación, de ese sentir la vida, que uno aprende.

—¿Lebenswelt?² — repuso Luis Eduardo.

—¡Así es! El mundo de la vida —dijo satisfecho Sanabria. Me parece que pensar en el mundo de la vida, es decir, la cotidianidad, recompone las pedagogías: pensar y sentir lo cotidiano permite que uno enseñe de una manera muy distinta como tradicionalmente se ha enseñado. Ir más allá de los conceptos, las teorías, o de las competencias que están tan de moda. Es experimentar, es jugar. “Más que explicar es implicar”. Entonces implicarse es aprender desde carpintería hasta música. Creo que si un matemático no es capaz de relacionar todo con...

Un viento frío entró en la oficina cuando el asistente de Sanabria interrumpió la entrevista. —¿Desean tomar algo? —dijo el joven. Sanabria y los frailes clavaron sus miradas inquisidoras sobre Andrés, el joven tomó la solicitud y desapareció.

—Decía que si un matemático —reanudó Sanabria la conversación— no es capaz de relacionar todo con las matemáticas es un mal matemático. Más aún, un buen físico dialoga con un teólogo, un buen teólogo dialoga con un buen sociólogo, no se encierran en su disciplina. “El especialista que hoy llamamos especialista, antes lo llamaban hombre de mente estrecha. Nosotros somos especialistas y nos hemos inter-especializado y lo que hacemos es estrecharnos”.

Cuando uno está con una persona y dice: “yo no sé de eso porque esa no es mi especialidad”. ¡Entonces qué carajos!

2 El mundo de la vida “Lebenswelt” es un concepto importante en la fenomenología de E. Husserl, tanto como el de horizonte y epojé. El mundo de la vida, es el mundo de la cotidianidad. Es la esfera, el horizonte espacio-temporal en el que acontecen las vivencias, las acciones y todos los pensamientos humanos de manera espontánea e irreflexiva (Melich, 1994, p. 71).

—Dijo, dando un fuerte puñetazo a la mesa.

—Si usted es médico y no me puede atender, ¿por qué no tiene la especialidad? Llegamos a veces a unas cosas caricaturescas, inclusive no solo pasa el terreno de la medicina, sino de la medicina veterinaria. Recuerdo que tenía un gatico que pasó por todos los veterinarios habidos y por haber y nadie dio con la enfermedad, casi que decían que tenía cáncer y resulta que tenía cera en los oídos. Es decir, algo tan elemental que ningún veterinario pudo saberlo —salvo un viejito, veterinario general de los que ya no hay— porque ahora todos están especializados.

Recuerdo las palabras del viejo veterinario como si las hubiera dicho ayer “el gato tiene una otitis severa”. Y le sacó grandes bolas de cera. Evidentemente, el pobre animal no podía oír y se desesperaba y se rascaba pero nadie vio, y se le inflamaron los cachetes, entonces nadie dio con la enfermedad porque como todo ahora es exámenes y escáneres, pues eso no sirvió para un carajo. Entonces, lo cotidiano es eso: es el día a día, es el aquí y ahora. Es un saber práctico.

Grandes risotadas se escucharon en la oficina del Director del Icanh, cuando el hombre narró la historia de su sufrido gato. Andrés Rubiano apareció con las bebidas solicitadas, las distribuyó correctamente y volvió a desaparecer.

—El sentido común se ha desvanecido en la escuela, doctor Sanabria ¿Qué es lo cotidiano para los jóvenes de hoy? —Interpeló Luis Eduardo.

—El sentido práctico tiene que ver con cosas del sentido común. Entonces, una vez más la escuela, el colegio, la universidad tienen que pensar que nuestros muchachos y jóvenes también han integrado otras dimensiones de lo cotidiano, la realidad virtual. Creo que un componente muy importante es ver cómo lo virtual hoy intercepta también lo cotidiano, estamos ahí metidos. “Ojalá que dentro de la conferencia que les dé les pueda hablar también de esa realidad virtual que está interceptando cada vez lo cotidiano”. Si dejamos el dispositivo móvil en la casa —prosiguió— se nos daña el día, tenemos que devolvernos

por él. Eso quiere decir que el celular es una prótesis más, ya está integrado en lo cotidiano. “Estos bichos, nos permiten a todos –dijo exhibiendo su Iphone 5– responder los mails desde cualquier sitio, ya ni siquiera se necesita entrar al computador, lo hacemos desde el Iphone o el iPad y pare de contar”. Los dispositivos electrónicos ya están en lo cotidiano “es más, hay personas que están orinando y contestando a la vez, ya es la caricatura, parecemos corredores de bolsa, pero esa es nuestra realidad”. Todo ello, es invención de lo cotidiano, entonces me pregunto ¿Cómo lo cotidiano se nos volvió virtual?

—Doctor, Sanabria ¿La especialidad de cada maestro, incluso de la misma escuela, no es un obstáculo para hacer de lo cotidiano la directriz que oriente el quehacer educativo? —dijo Rubén Darío.

—Claro. El problema es que los saberes especializados se han vuelto como la torre de babel, “autistas: no se oyen, no se comunican, no dialogan”. Si por ejemplo, el profesor de sociales no dialoga con el de matemáticas ni con el de literatura, y peor aún, no descubren que el motivo de este diálogo es el alumno, estamos mal. Es decir, si no se logra conversar del estudiante problemático así como del muy pilo es como si no encontráramos los puntos comunes para dialogar, cada quien va por su lado y, entonces, la metáfora de la torre de babel cobra vigencia. Ese es uno de los problemas de la especialización y de la hiperespecialización curricular. Me parece que hay que buscar en la escuela esos encuentros, esos entronques, entre unas disciplinas y otras.

Ahora bien, en la universidad nos damos cuenta que la formación disciplinar: antropólogo, sociólogo, economista, arquitecto ya está mandada a recoger también. El gran trabajo de investigación contemporáneo, hoy día, se juega en lo inter y transdisciplinar. Es decir, es en un diálogo de saberes. Si el geómetra no dialoga con la persona que enseña biología, pues entonces hay algo que no está funcionando. Entonces, es muy importante lograr esos entrecruzamientos. Michel de Certeau usaba una palabra que me gusta mucho “*entre les croix*, es decir, entrecruzamiento”. Si los saberes no se entrecruzan, no se interceptan,

no dialogan entre ellos, estamos generando un ente autista. “Pueden haber personas que saben mucho de ecuaciones diferenciales, pero las arrolla un carro o no saben cocinar ¡eso es terrible!”

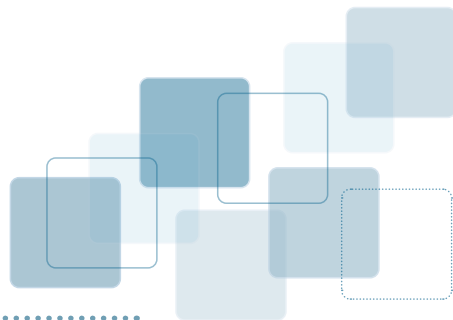
—aseveró moviendo la cabeza— Luego, cogió el vaso con agua que su asistente le había traído minutos atrás, tomó un gran sorbo, colocó de nuevo el vaso sobre la mesa, su mirada profunda se posó en los tres dominicos quienes no ocultaban la fascinación frente a su relato, y continuó.

Los saberes tienen que entrecruzarse y dialogar entre sí. Ello exige de un trabajo pedagógico con los maestros, pero exige también toda una base de reformas a nivel del Ministerio de Educación Nacional. Cuando uno mira la manera como sistemáticamente se ha organizado la educación en Colombia, entonces, se requiere toda una gran reforma. Pero antes de que llegue la reforma del Ministerio, la escuela puede dejarle una impronta al MEN y puede ir jalonando esos procesos — finalizó.

Los frailes se sintieron complacidos, agradecieron a Sanabria por la entrevista concedida y acordaron volver a verse el 15 de febrero en el foro educativo. Minutos después, los tres religiosos degustaban unas onces en el café Juan Valdés, en el Centro Cultural Gabriel García Márquez. Allí acordaron el nombre de los maestros del “Santoto” — como cariñosamente le decían todos los tomasinos al Colegio Santo Tomás de Aquino— que participarían en su trabajo de investigación y se marcharon para el convento.



Ilustración 2. Luis Eduardo recordó, entonces, a Betzabeth “Yayita”, su profesora de primaria. Un buen día, “Yayita” pasó al tablero a una niña a resolver unas divisiones, la pequeña le tenía mucho miedo y quedó petrificada en el tablero, Betzabeth le gritaba paso a paso lo que la niña tenía que realizar, cada grito venía acompañado de un reglazo. La regla era tan grande e intimidante como Yayita. Imágenes que se quedaron grabadas para siempre en la memoria de Luis Eduardo.



II

YAYITA: LA LETRA CON SANGRE ENTRA

La brisa de agosto aún permanecía atrapada en la ciudad, el viento de los cerros capitalinos ululaba de oriente a occidente haciendo más frías las madrugadas bogotanas. La entrevista con Fabián Sanabria había maravillado a los frailes, el cronograma de actividades que se trazaron meses atrás empezaba a cumplirse sin ningún sobresalto. Las ocupaciones de cada uno los mantuvieron alejados, días atrás habían acordado reunirse el miércoles 4 de septiembre con los maestros del “Santoto”. Ese día en “Café con Directivas” –el espacio institucional en el que se reúnen todos los funcionarios del colegio, antes de iniciar la jornada diaria y se imparten las disposiciones para cada día–, Fray Luis Eduardo escuchó al Moderador de la sección Mayores³ decir los nuevos turnos de acompañamiento, los lugares y los maestros que “vigilarían” a los estudiantes en los descansos escolares y el seguimiento al observador del estudiante, también recomendó estar muy pendientes de los bienes muebles de la Institución, pues estaban iniciando el último periodo escolar.

3 El Colegio Santo Tomás está dividido en tres secciones: Infantil, Juvenil y Mayores. La primera agrupa a los estudiantes desde Transición hasta grado Cuarto; la segunda los grados Quinto hasta Séptimo y la última los grados restantes. Cada una de ellas está dirigida por un moderador, coordinador. Estos están bajo la tutela de la Regencia de Estudios.

—Los maestros son como policías y los estudiantes son como ladrones —pensó Luis Eduardo. Luego pasó revista por la sala de maestros y se trasladó en el tiempo a la concentración escolar Los Alpes, su escuela primaria en Neiva. En sus recuerdos apareció la imagen de su profesora Betzabeth, “Yayita” como todos le decían por su voluptuosidad y su parecido con la novia de Condorito. Yayita lo que tenía de voluptuosa, lo tenía de autoritaria, sus convicciones pedagógicas se reducían a la sentencia “la letra con sangre entra”. Un buen día pasó al tablero a una niña a resolver unas divisiones, la pequeña le tenía mucho miedo y quedó petrificada en el tablero, Yayita le gritaba paso a paso lo que la niña necesitaba realizar, cada grito venía acompañado de un reglazo. La regla era tan grande e intimidante como Yayita, imágenes que se quedaron grabadas para siempre en la memoria de Luis Eduardo.

Minutos más tarde los tres frailes estaban reunidos en la sala de juntas con los profesores seleccionados. El recinto estaba acondicionado con los dispositivos electrónicos para hacer más lúdica la presentación de la propuesta investigativa. Los maestros: Paola (Inglés) y Lina (Lengua Castellana) de la sección Infantil; Andrea (Matemáticas) y Nelson (Música) de la sección Juvenil y Patricia (Ciencias), Tulio (Sociales) y Armando Iván (Religión) por la sección Mayores, estaban intrigados.

—Buenos días —dijo Fray Rubén Darío. Después agradeció a los maestros por asistir a la reunión, les informó que habían sido seleccionados por él, Carlos Ariel y Luis Eduardo por la cercanía, la confianza y el respeto que los estudiantes sentían por ellos, requerimiento necesario para realizar algunas tareas del proyecto de investigación que se habían formulado.

—Los jóvenes de hoy siguen sin encontrar sentido entre lo que aprenden en nuestras aulas y lo que viven por fuera de ellas⁴ —dijo

4 La escuela de hoy reduce su acción a transmitir teorías, conceptos, conocimientos, datos y conclusiones racionales que nada tienen que ver con lo que los estudiantes viven diariamente, provocando en ellos desinterés por lo que se les enseña en las aulas de clases. La escuela necesita construir currículos coherentes con las necesidades juveniles, enseñar a partir de saberes cotidianos (identidad, acontecimientos y espacios) llegando así al conocimiento racional para que los

Carlos Ariel. Rubén Darío, Luis Eduardo y yo estamos interesados en ofrecerles a nuestros estudiantes un colegio más atractivo, que responda a sus necesidades, pero principalmente que sean felices mientras aprenden. Para nadie es un secreto que ellos, son “nativos” mientras que nosotros somos “migrantes” digitales⁵, lo que nos deja en desventaja

estudiantes le encuentren sentido a lo que aprenden, así como también, a la vida de todos los días. Además, a través de las TIC los estudiantes acceden a la información a una mayor velocidad que con la que transmiten sus maestros, producen mayor conocimiento digital que el que elaboran quienes les enseñan haciendo obsoleto el discurso docente, los estudiantes no son ya más un receptáculo al que se le debe llenar de información, por lo que los maestros también necesitan adecuar sus prácticas docentes a estas exigencias. Por último, enseñar a través de lo cotidiano es un aporte novedoso para el diseño curricular de las escuelas del país y una contribución al acervo teórico educativo en el plano internacional.

- 5 Identificar las características funcionales de la identidad de cada una de las generaciones humanas ha sido una apuesta teórica de disciplinas como la filosofía, la antropología, la psicología y la sociología desde el siglo XIX. En la primera década del tercer milenio muchos han sido los intentos por encapsular la identidad de la última generación humana: los milenaristas, generación Einstein, nativos digitales, generación interactiva, generación digital, generación N, generación D, entre otras, dan cuenta de la dinámica denominativa. Intentos que han hecho emerger “neologismos” que hasta hacen dos décadas atrás eran impensables: alfabetización digital, polialfabetización, cultura digital, aulas digitales, hiperaceleración, interactividad, tecnópolis, tecnofilia, tecnófilos, tecnofobia, aprendizaje horizontal, hipertexto o lectura en mosaico, son indicios serios que suponen que algo está creciendo con mucha fuerza en el mundo juvenil. Piscitelli (2009) cree que nuestros estudiantes entre 6-20 años son jóvenes que han pasado muchas horas de sus vidas prendidos a la tecnología, lo que los hace hablantes nativos de la televisión interactiva, Internet, teléfonos celulares multipropósitos y los videojuegos. Piscitelli utiliza para ellos el epíteto “*nativos digitales*”, mientras que los maestros y padres de familia, no importa cuán tecnófilos sean, no superan el adjetivo de “*inmigrantes digitales*”. La distinción es clara, los *nativos digitales* tienen como lengua vernácula a las TIC y sus maestros y padres alcanzan, frente a la digitalización de la cultura, solo la condición de hablantes. Para Piscitelli, los *nativos digitales* son productores de contenido, “La red es un medio para la construcción colaborativa en donde se privilegian la simulación, la animación y el diseño abierto de historias” (p. 68). El ciberespacio es el camino predilecto por el que transitan las nuevas generaciones y rompen así, con el enclaustramiento y el encierro, a través de lo que Castells llama *la Galaxia Internet*, lugar de encuentro con el otro, y con los otros que, de la misma manera han iniciado su “*ciberviaje*”. El viaje a través de la web, la mensajería electrónica o de las redes sociales de internautas es la forma de huir que no conocieron las generaciones precedentes a esta. El ciberespacio es ese otro allá, en el que en fracción de segundos se puede llegar a él y, además, se convierte en un camino abierto sin prohibiciones ni límites. Es el lugar en el que la intimidad se vuelve espectáculo (Sibilia, 2009) o en el que el hombre se vuelve postorgánico (2005). “La Web no es un mero vehículo de transporte de la información, una infovía, sino uno de los primeros entes vivientes que han emergido en el ciberespacio” (Piscitelli, 2009, p. 69), ello hace creer que Internet, redes sociales, chats room, videojuegos, celulares multipropósitos están disolviendo los muros de las escuelas y al corroerlos están poniendo en cuestión el propio sistema educativo (Piscitelli, 2006). Jóvenes díscolos que duermen plácidamente durante las clases, estudiantes que no participan del desarrollo de las mismas, adolescentes que no leen, comprenden o escriben bien, son entre otros, indicios que sugieren pensar responsablemente la escuela (la sociedad, el Estado, las instituciones, la vida diaria, etc.) elevando la reflexión por encima de la discusión formal entre la permutación de lo isqual-isquam, calidad o cobertura, porque *nativos digitales* retan a los currículos obsoletos, desafían los enfoques o modelos pedagógicos que no

en el proceso educativo. La vorágine de información en la que están envueltos nuestros jóvenes nos hace creer que el secreto del proceso enseñanza-aprendizaje no está ya en la información. Esto implica pensar nuestro proceso educativo a partir de lo que los estudiantes viven diariamente, es decir, desde “lo cotidiano”.

—¡Lo cotidiano no es lo rutinario ni lo habitual! —enfaticó Luis Eduardo. Lo cotidiano no es solo un caminar sin rumbo, sin puntos ni metas por alcanzar. Lo cotidiano aunque está abierto al azar y al encuentro con el otro, se presenta como una voz contra la razón moderna. Como lo considera Fabián Sanabria, que hay que estar a la altura de lo cotidiano —puntualizó.

—Reflexionar acerca del quehacer pedagógico escolar es un ejercicio de responsabilidad social en un mundo cada vez más complejo, en el que la razón moderna no encuentra asidero por ignorar los avatares por donde transita la vida todos los días —interpeló Rubén Darío.

La vida juvenil hoy circula por escenarios y situaciones cotidianas, revalorizando la calle, las plazoletas de los centros comerciales, el transporte urbano, Internet, las redes sociales, los portales musicales, el barrio, la ciudad, entre otros, creando nuevas significaciones para la escuela y sus actores. Cuando el quehacer pedagógico dirige sus miradas sobre la vida cotidiana de los estudiantes, maestros y padres de familia los convierte en héroes anónimos actores-autores de su propio destino.

articulan el conocimiento racional con el cotidiano y se resisten ante una evaluación métrica y no sistémica. Los *inmigrantes digitales*, en oposición a los nativos, son transmisores de información. Buscan textos en PDF solo cuando no los encuentran en medio físico, antes de usar el Blackberry o Iphone leen el manual de instrucciones, imprimen sus mails o llaman para confirmar que el Inbox llegó. Es decir, los *inmigrantes digitales* están enseñando a jóvenes y adolescentes “*nativos*” que hablan una lengua distinta e incomprensible para padres y maestros. La aceleración digital avanza a velocidades gigantescas, la enseñanza de asignaturas clásicas, afianzadas desde currículos pensados para generaciones diferentes a esta, tienden a desaparecer de la misma forma que lo hizo el latín, el griego, la gramática o la retórica. Tal vez, en alguno años estemos hablando de *neodisciplinas*”.

—Cobran relevancia, entonces, preguntas como ¿Qué enseñar? ¿Cómo enseñar? ¿Por qué enseñar? y ¿Para qué enseñar? en las que el ejercicio docente juega un papel clave, ya no en la transmisión de conocimientos sino en la construcción de estos. Este panorama obliga, además de pensar de una manera diferente, la evaluación y promoción de estudiantes, todas y cada una de las prácticas escolares de cara al cumplimiento de las metas educativas 2021 —dijo Carlos Ariel. Estas son, entre otras, las razones que justifican⁶ la necesidad de una investigación de este orden y por la cual ustedes han sido seleccionados —agregó mirando a los maestros.

—Ahora bien, desvanecidas las grandes certidumbres ideológicas de la modernidad⁷ —dijo Luis Eduardo, Lo cotidiano se convirtió en una atracción teórica para la sociología. Por ello, este trabajo se mueve en las fronteras de la sociología y, por ser una investigación educativa, en el umbral de la pedagogía. En *La construcción social de la realidad* —obra situada en el horizonte de la sociología del conocimiento— Berger y Luckmann afirman que “la vida cotidiana se presenta como una realidad interpretada por los hombres y que para ellos tiene el significado

-
- 6 En la sociedad del conocimiento nada más cotidiano que temas como la promoción y respeto por los derechos humanos y la digitalización del conocimiento. Por ello, La reflexión sobre la promoción de los derechos humanos es la directriz más importante que debe orientar los nuevos desafíos educativos, en la que la defensa por la vida y todas las libertades que le son inherentes, es una necesidad inaplazable que a la escuela le corresponde agenciar desde su propuesta curricular. Incluir en cada una de las prácticas escolares la mediación, promoción y defensa de estas libertades individuales es, en segunda instancia, otra razón para construir escuelas que privilegien primero lo cotidiano y luego lo racional. La dinámica digital ha hecho emerger “neologismos” que hasta hacen dos décadas atrás eran impensables: Alfabetización digital, polialfabetización, cultura digital, aulas digitales, hiperaceleración, interactividad sugieren la construcción de ambientes virtuales coherentes con la demanda juvenil. Responder a los lenguajes tecnológicos actuales así como también, a las necesidades educativas de los estudiantes (nativos digitales), es satisfacer las expectativas juveniles.
- 7 “Pienso, luego existo”, “El fin justifica los medios” “Todo lo real es racional”, “Dios ha muerto”. etc., fueron sílabas que unidas a otras sílabas, escritas pacientemente por Descartes, Maquiavelo, Hegel y Nietzsche, hicieron que la política, la cultura, la economía, el Estado, la literatura, las artes, la educación, entre otras, es decir, la vida, tomara el sentido que estos hombres de letras idearon en las aulas de las universidades europeas del siglo XVII, XVIII y XIX. Estos aforismos convirtieron el proyecto civilizador y progresista en el ideal universal inglés y el proyecto romántico alemán, la expresión de “lo sólido”. Pero la modernidad con sus “absolutos” yacen hoy en el panteón, *El hombre unidimensional* de Herbert Marcuse (1969) y *Todo lo sólido se desvanece en el aire* de Marshall Berman (2002) son referentes teóricos a través de los cuales se puede escuchar el estruendo que dejaron estos en su partida.

subjetivo de un mundo coherente” (2001, p. 36). Es decir, en el proceso de la construcción social de la realidad, la vida cotidiana desempeña un papel fundamental, porque ella, en sí misma, es una construcción humana. De esta manera, “lo cotidiano se instituye a través de un conjunto de comportamientos, emociones, rituales, que acompañan el día a día de los diferentes sectores constitutivos de la trama social” (Berger y Luckmann, 2001, p. 43). Desde esta perspectiva, la realidad de la vida cotidiana se comparte con el otro, Estas experiencias son obtenidas a través de un “cara a cara” —como afirman Berger y Luckmann—, comparten el presente que se vive con los otros y en las que el lenguaje, fundamento del conocimiento de la vida cotidiana, se hace presente. El lenguaje es para estos autores, el sistema de signos vocales más importante de la sociedad humana.

Las objetivaciones comunes de la vida cotidiana —continuó— se sustentan primariamente por la significación lingüística, lo que hace que la comprensión del lenguaje sea esencial para cualquier comprensión de la realidad de la vida cotidiana. De esta manera, el lenguaje es capaz de transformarse en depósito objetivo, de vastas acumulaciones de significado y experiencias, que se pueden preservar a través del tiempo y transmitir a generaciones futuras. Berger y Luckmann creen que el lenguaje es capaz de trascender por completo la realidad de la vida cotidiana. Así, el lenguaje construye enormes edificios de representación simbólica que parecen dominar la realidad de la vida cotidiana como gigantescas presencias de otro mundo. Aquí pueden mencionarse la religión, la filosofía, el arte y la ciencia. Finalmente, para Berger y Luckmann el simbolismo y el lenguaje simbólico, llegan a ser constituyentes esenciales de la realidad de la vida cotidiana y de la aprehensión que tiene de esta realidad el sentido común.

Michel Maffesoli el “sociólogo de lo cotidiano” en *Elogio de la razón sensible*, desde una postura intelectual posmoderna rompe con “la visión unívoca de un mundo que no es posible dominar con la ayuda de la razón” (1997, p. 23). Su copiosa obra constituye el principal referente bibliográfico si se quiere entender, comprender y proponer una propuesta

educativa desde la perspectiva teórica de “lo cotidiano”. Maffesoli – alineado con los avatares posmodernos de la sociología e influenciado por el antropólogo francés Gilbert Durand, específicamente en la reinención del mito que este presenta en *Estructuras antropológicas de lo imaginario*–, propone una epistemología de lo cotidiano. En *El conocimiento ordinario*, Maffesoli afirma que el aspecto cognoscitivo de la experiencia obliga a prestar atención a los acontecimientos y a los fenómenos que se inscriben en el presente y en el instante, pues estos poseen un conocimiento que “no se limita a los libros sino que obtiene su significado principal de la experiencia de la vida cotidiana... y también de los valores móviles del mundo de todos los días” (1993, p. 164).

Para Maffesoli, el saber cotidiano –o el hacer común–, acentúa la estructura de la vida sin calidad, gesto anodino que representa la vida de nuestras calles y plazas de mercado, considerado por los conceptualistas como gestos triviales e insignificantes de la existencia humana. “Lo cotidiano” es un saber que “se vuelve trivial en las ociosas discusiones políticas de café y en ese hablar sin decir nada” (1993, p. 175). Maffesoli propone, entonces, un conocimiento de la vida que se basa “en la consideración de lo sensible, de la apariencia, de lo que se hace ver” (1997, p. 152). Así, la vida está hecha de emociones, sentimientos y afectos compartidos, a través de una dinámica de las situaciones que constituyen un primer plano de la socialidad. Es decir “todos estos rituales cotidianos, a los que no se presta ninguna atención, que son vividos más que concienciados, que raras veces son verbalizados, son de hecho los que constituyen la verdadera densidad de la existencia individual y social” (Maffesoli, 1997, p. 235). En este sentido, apropiarse de los resquicios urbanos y de la vida nocturna a través de los símbolos de la fuga y el escape, renunciando a todo proyecto futuro, viajar por el ciberespacio, compartir con los otros internautas lo ilimitado del viaje nómada a través de la red, vivir felizmente en las plazoletas de los centros comerciales el placer de “estar juntos”, disfrutar la música excitante y el baile erótico o la forma sugestiva y desinhibida de vestir,

es según Maffesoli, “poner el acento en el presente y en su masivo retorno a las prácticas y las representaciones propias de los diversos actores sociales” (1997, p. 153).

Por su parte, Michel de Certeau, en *La invención de lo cotidiano*, también se inscribe en la línea del conocimiento sensible. Certeau se rehúsa a creer que “la cientificidad fuera para siempre el atributo de ciertos campos del saber” (1999, p. 9). Sus investigaciones sobre “lo cotidiano” están marcadamente influenciadas por los movimientos juveniles de 1968 —el Mayo francés—, y acepta la presencia de procedimientos populares minúsculos y cotidianos, experiencias particulares y prácticas comunes a todos los hombres a las que llama “maneras de hacer”. Las maneras de hacer o “artes de hacer”, constituyen un edificio de imaginarios o de realidades, generadas a partir de las prácticas de consumo provenientes del capitalismo. El consumidor cultural, cree Certeau, fabrica imágenes cuando ve la televisión pero también cuando se apropia del “espacio urbano, los productos adquiridos en el supermercado o relatos y leyendas que distribuye el periódico” (1999, p. 23). Las “artes de hacer” son las prácticas de un individuo atomizado, héroe común y anónimo, invisibilizado en una gran masa social, pero no por ello, deja de tener voz propia.

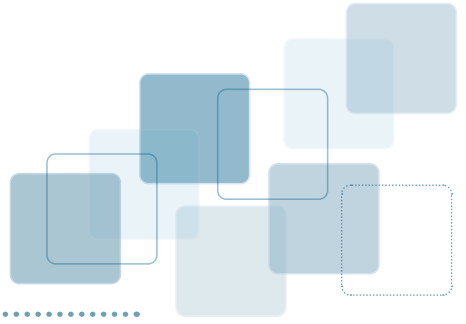
Las “artes de hacer”, según Certeau, son el método ideal para “describir, comparar y diferenciar actividades por naturaleza subterráneas, efímeras y frágiles y circunstanciales, en una palabra, intentar a tientas la elaboración de una ciencia práctica de lo singular” (1999, p. 36). La ciencia práctica de lo singular, pretendida por Certeau, es una manera de pensar invertida de las maneras de actuar, es un modo de hacer que nació con los griegos y la hicieron suya Kant y Durkheim. Estas prácticas singulares “ponen en juego una ratio popular” necesarias para leer y escribir la cultura ordinaria. Certeau propone “reaprender las operaciones comunes y hacer del análisis una variante de su objeto” (1999, p. 37). En las prácticas singulares, el hombre ordinario es el locutor, productor de conocimientos y creaciones comunes. Certeau cree que estamos sujetos a un lenguaje ordinario aunque no estemos

identificados con él, “lo trivial ya no es el otro, es la experiencia productora del texto” (1999, p. 8). La ciencia singular es el lugar donde la cultura se resume, es allí donde la vida cotidiana se hace tangible. Certeau reconoce la importancia del sentido de la enunciación y sugiere que la interpretación debe mirarse en los gestos y las expresiones, de la misma manera que Wittgenstein propone llevar el lenguaje de uso filosófico al uso ordinario.

El día avanzó con un ritmo frenético sin que los frailes y los maestros lo notaran. Un estudiante de décimo grado llegó a la Sala de Juntas con un recado del Moderador de la sección Juvenil, tocó la puerta, justo cuando Carlos Ariel dejó de hablar de Certeau. El muchacho informó que alguno de los maestros allí reunidos tenía clases, por lo cual el Moderador solicitaba cumplir con sus deberes. Luis Eduardo dio por terminada la reunión —¡Seguimos mañana! —dijo.



Ilustración 3. Rubén Darío salió en su carro muy temprano del convento, estaba preocupado y ansioso, pues los quebrantos de salud de su viejo padre y la idea de crear una propuesta educativa para el “Santoto” eran dos sensaciones muy distintas y contradictorias.



III

PADRE, SOY BISEXUAL

El día amaneció gris. La espesa bruma de la mañana dificultaba la circulación en las arterias viales. Rubén Darío salió en su carro muy temprano del convento, estaba preocupado y ansioso, pues los quebrantos de salud de su viejo padre y la idea de crear una propuesta educativa para el “Santoto” eran dos sensaciones muy distintas y contradictorias. En Medellín, la vida de su padre empezaba a apagarse, una idea que lo atormentaba, era algo que no podía explicarse. En su oficio de sacerdote había impuesto los santos óleos a muchos enfermos, acompañado su transición de la vida a la muerte y había sentido cómo la vida de los seres humanos se apaga ante el dolor y el sufrimiento de sus familiares, incluso el suyo propio. Pero lo de su padre era diferente, —¡Dame fuerza, Señor! —suplicó mientras hacía una detención frente a un semáforo en rojo. De otro lado, la idea de una propuesta educativa para su colegio era dignificar la vida humana, ofrecerles a los jóvenes una educación en la vida y para la vida, era un compromiso con Dios y con su país.

Tiempo después, luego de “Café con Directivas”, recibió a algunos padres de familia, leyó una acción popular impuesta por algunos vecinos contra el “Santoto”. Cuando se disponía a salir un estudiante irrumpió en su oficina.

—Padre, perdone que entre así a su oficina —dijo el muchacho. Le he hecho antesala durante muchos días sin que usted pueda recibirme.

El rostro del joven describía una ansiedad eterna, sus manos trémulas reflejaban la carga que le impedía conciliar el sueño y su mirada manifestaba el deseo de liberarse de ella. Aunque lo esperaban en la Sala de Juntas, al ver aquel joven, Rubén Darío se dispuso a escucharlo. El joven habló de tantas cosas, de esto, de aquello, de lo humano e inhumano. Después de unos largos minutos hizo una pausa profunda, lo miró fijamente a los ojos y dijo: “Padre, soy bisexual y tengo miedo de contarle a mi familia”. El joven solo tiene quince años, le dijo a Rubén Darío que había sufrido en silencio desde que se descubrió a sí mismo, era un secreto que lo había hecho padecer muchos quebrantos de salud, no buscó a sus maestros para hacer su confesión porque les había escuchado decir que este es un colegio masculino en el que formamos hombres, muy machos. Sus padres estaban esperanzados en que él hiciera sus estudios profesionales en el exterior, se casara y tuviera una familia. Rubén Darío quedó consternado, le prometió al muchacho ayudarlo y se despidieron. Luego salió para la Sala de Juntas. Allí estaban todos reunidos, Luis Eduardo, Carlos Ariel y los maestros.

—Buenos días —dijo. Agradeció nuevamente a sus hermanos de Orden y a los maestros por asistir a la reunión. Ayer vimos cómo la sociología ha hecho de lo cotidiano su atracción teórica, hoy veremos el interés de los pedagogos por esta categoría.

—Padre, ¿Lo cotidiano circula a través del lenguaje? —dijo Armando. Ayer vimos cómo Berger y Luckmann, Maffesoli y Certeau hacen del lenguaje una herramienta importante para la comprensión de la realidad y de la vida diaria. Aunque la filosofía tampoco estuvo

distante del tema. Sobresalen en este particular la obra de Kant⁸, E. Husserl⁹, Wittgenstein¹⁰ y Heller¹¹.

-
- 8 Kant, en *La crítica del juicio*, se propone resolver la separación entre teoría y práctica suscitada a partir de *La crítica de la razón pura* y de *La crítica de la razón práctica*. El criticismo kantiano cree haber encontrado la solución entre teoría y práctica, pues muestra cómo una y otra, es decir, la experiencia sensible y la razón, orientadas hacia la misma razón, independiente de toda experiencia, no son contradictorias. A propósito de esta antinomia, Guillermo Hoyos en *El interés de la vida cotidiana y las ciencias*, afirma que la contradicción entre lo sensible y lo racional se presenta cuando “sin previa, el empirismo pretendiera dar razón desde una perspectiva unilateral, la referida a la experiencia, del ámbito de las ideas de la razón o de la cosa en sí e igualmente en el momento en el que el racionalismo pretendiera lo contrario: dar sentido de conocimiento objetivo a lo que únicamente es resultado de un desarrollo racional de ideas que trascienden lo sensible”. Para Kant estas dos realidades “la experiencia sensible y la razón pura” están relacionadas con la existencia humana, esta última no está determinada por las motivaciones empíricas sino por las ideas de la razón aunque de todas formas se dirige al mundo sensible. Por último —hizo una pausa y verificó la atención de los maestros y prosiguió— si la acción de los hombres está determinada por las ideas de la razón, pero se articula en el mundo de lo sensible, como cree Guillermo Hoyos, “es posible pensar que el hombre en su obrar libre puede servirse de la naturaleza para realizar sus fines”.
- 9 E. Husserl realiza un análisis fenomenológico de la cotidianidad. En *La crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental*, Husserl introduce el concepto del Mundo de la Vida *Lebenswelt*, en el que explica la subjetividad como dadora de sentido, es decir, como subjetividad operante y práctica. En *Ideas*, Husserl introduce el concepto de *epoché* para explicar a través de la reducción fenomenológica trascendental la cotidianidad. La *epoché* según Husserl permite una actitud desinteresada hacia el empirismo y presenta una nueva perspectiva de reflexión.
- 10 Wittgenstein, desde la filosofía del lenguaje, encuentra en los juegos del lenguaje el carácter pragmático de la lengua, es decir, cómo se comportan y aprenden hablar los usuarios, de esta Wittgenstein afirma que el sentido de las proposiciones y el significado de las palabras se miden por su uso. Los usos del lenguaje son múltiples y variados y para determinar el uso correcto de las proposiciones o de las palabras, se debe tener en cuenta el contexto al cual pertenece el usuario de la lengua. Según Wittgenstein los usos del lenguaje reconducen las palabras de su uso metafísico a su empleo cotidiano. Lo anterior, constituye una de las tesis fundamentales de las investigaciones filosóficas de Wittgenstein, en la medida en que el lenguaje está formado por un número indeterminado de juegos y estos, a su vez, están regidos por sus propias reglas. Las reglas para Wittgenstein no pueden ser privadas, son del dominio habitual de una comunidad. “El pensamiento, el lenguaje, nos aparece ahora como el peculiar correlato, o figura, del mundo”. Esta relación isomórfica entre lenguaje y el mundo, aparece ya en su *Tractatus lógico*, pero en sus *Investigaciones filosóficas*, además del sentido pragmático de su análisis, la hace aparecer a través de un criterio semántico de verdad. Lenguaje y mundo son fenómenos espaciales y temporales en los que no se apela a nuevas experiencias sino a aquellas conocidas. Es decir, en la relación lenguaje-mundo, la importancia real no está, en lo que está por venir sino en la que ya está, compilada a partir de las situaciones de la vida diaria.
- 11 Ágnes Heller, filósofa marxista, afirma que independientemente del lugar que el hombre ocupe en la división social del trabajo, tiene una vida diaria porque “en toda sociedad hay una vida cotidiana”. Para ella la vida cotidiana “el conjunto de actividades que caracterizan la reproducción de los hombres particulares, los cuales a su vez, crean la posibilidad de la reproducción social” —dijo Rubén Darío. Es decir, por un lado la vida cotidiana proporciona a los hombres una representación de la sociedad en la que vive, su socialización y por el otro, le otorga las imágenes de la naturaleza, su humanización. De esta manera, la vida cotidiana según Heller, “se desarrolla y se refiere siempre al ambiente inmediato” permitiendo que el hombre se objetivise, a través de ella de formas diferentes. La vida cotidiana es para el hombre la vida misma. Lo cotidiano es, entonces, la vida cotidiana, en ella el hombre particular, se reproduce así mismo y a su mundo, en una relación isomórfica,

El celular de Rubén Darío sonó, era una llamada de Medellín, él ofreció disculpas y se ausentó, mientras salía de la sala de juntas se encontró con la señora Bety —la de los tintos—. Respondió la llamada en un sitio contiguo a la Sala de Maestros, desde Medellín, su hermana le informaba de la notable mejoría de su padre. Se sintió más tranquilo, segundos después terminó la llamada. Luego escuchó a un maestro decir que la homosexualidad era una enfermedad. El hombre hablaba con otro colega en la sala de maestros, los interlocutores nunca notaron la subrepticia presencia de Rubén Darío y hasta el día de hoy ignoran que él fue testigo de tal conversación. —Crear en una educación diferente es una tarea muy difícil —balbuceó mientras pensaba en la situación del muchacho que momentos antes le había confesado su bisexualidad. Tiempo después entró a la Sala de Juntas.

—Finalmente, lo cotidiano también ha sido estudiado por la pedagogía —dijo Rubén Darío. Para comprender el desarrollo de los conceptos científicos en el niño, Vygotsky plantea la existencia de dos tipos de saberes: el pensamiento científico y el pensamiento espontáneo. Para Vygotsky, la acumulación de conocimientos implica un crecimiento continuo del razonamiento científico “que a su vez, influye favorablemente en el desarrollo del pensamiento espontáneo”. El conocimiento científico es para Vygotsky, sistemático y se va reduciendo lentamente hacia los fenómenos concretos, mientras que el desarrollo de los conceptos espontáneos, no conoce tal sistematicidad

pensando como Wittgenstein. Para Heller (1972), la vida cotidiana es en todo su conjunto un acto de objetivación. La vida cotidiana es un “proceso en el cual *“el particular, como sujeto, deviene –exterior– y en el que sus capacidades humanas –exteriorizadas– comienzan a vivir una vida propia e independiente de él”* (p. 96). Así, la objetivación en la vida cotidiana se presenta como un proceso en doble sentido, cree Heller, que por un lado, a través de la vida cotidiana el sujeto se exterioriza, y se reproduce el particular, por el otro. Es un proceso mutuo y necesario, de interacción recíproca, suerte de *razón sensible* que solo puede existir a través de una “deontología” como la propone Maffesoli. En Heller “La vida cotidiana y el pensamiento relacionado con ella son la base inmutable de la historia” (p. 105), lo que quiere decir, en otras palabras, que el contenido del saber cotidiano es “la suma de nuestros conocimientos sobre la realidad” (p. 317). Heller sostiene que el mínimo conocimiento cotidiano que un hombre necesita para vivir, depende del grado de desarrollo de la división social del trabajo. Así un hombre de la Edad Media necesitó menos saber cotidiano que el que un hombre del siglo XXI necesita para desarrollarse. El saber cotidiano es una relación dialéctica entre los conocimientos de las generaciones adultas y las generaciones sucesivas.

y se remonta desde los fenómenos hacia las generalizaciones. Piaget llama a este tipo de saberes: espontáneos y no espontáneos. Los primeros obedecen al sistema científico del conocimiento y los segundos, a los saberes que el niño adquiere de la experiencia cotidiana. Es decir, por fuera de la instrucción del aula. Afirma Vygotsky, que los conceptos científicos difieren de los conceptos espontáneos y es por esto que existe un “estado de guerra entre ellos”¹². A. Mockus, quien además de encontrar la presencia de estos dos saberes, parece revelar el predominio de uno sobre otro. Sin embargo, lo más importante de la apuesta teórica de Mockus, no está en su clasificación jerárquica sino en la necesidad de articular el conocimiento escolar con el conocimiento extraescolar. El primero se refiere al saber científico que se logra en la escuela y el segundo, hace referencia a los conocimientos con los que los estudiantes le dan respuesta a la vida de todos los días. Para Mockus “el saber escolar no llega a ser objeto de una apropiación real”¹³ ello condujo a un movimiento pedagógico distrital y nacional,

-
- 12 Vygotsky (1995) esclarece este estado a través del siguiente ejemplo: Cuando se le pide a un niño que defina el concepto de “hermano” este “queda más confundido que cuando se le pide que enuncie la ley de Arquímedes” (p. 161). El concepto de hermano ahonda en las experiencias cotidianas del niño antes de llegar a la definición conceptual. La comprensión conceptual no se inicia en el aula ni supone las explicaciones del maestro, Vygotsky cree que el contenido empírico del concepto hermano está asimilado por el niño a través de sus experiencias sensibles, en cambio, el concepto de “Ley de Arquímedes, por el contrario, no tiene un eco parecido en la experiencia personal del niño”. (Vygotsky, 1995, p.161). El proceso de adquisición de los conceptos científicos, para Vygotsky, llega más allá de la experiencia inmediata del niño. Ahora bien, mientras que Lévi-Strauss encuentra una relación entre el conocimiento sensible y el racional, disposición hallada también en autores como Maffesoli, Certeau, Nietzsche, Goethe, Heller y Berger y Luckmann, entre otros, Vygotsky propone una relación diferente. La relación pensamiento científico y pensamiento ordenado sugiere un orden caprichoso, a la vez que, superpone la preeminencia del primero sobre el segundo, como ha sido la tradición occidental, heredera de la razón instrumental moderna.
- 13 Mockus considera que la explicación espontánea o de sentido común, la pre-teoría “puede no pretender ni el mismo tipo de universalidad ni el mismo nivel de organización lógica que la teoría o su correspondiente conocimiento escolar” (p. 32), pero sí se obliga, en el contexto escolar, a un proceso de recontextualización. En esta dinámica, el estudiante se ve obligado a reformular su explicación, en la que según Mockus “se acoja a los modos de comunicación, propios de la escuela” (p. 33). Es decir, para Mockus la articulación entre uno y otro saber se da en la medida en que el maestro incorpore a su ejercicio pedagógico, los significados extraescolares presentes en las “explicaciones indígenas del alumno” a la red de significaciones escolares. Creer en la articulación escolar es pensar en la “Paradoja Neolítica” de Levi-Strauss y en la “Deontología” de Michel Maffesoli y se realiza, según Mockus, a través de dos procesos: Un cambio en las formas de expresión bajo la exigencia de enunciados generales que son objetivados, es decir, independientes de la persona que las formuló “Y que deben alcanzar una validez que también debe ser independiente del momento y del sujeto”

liderado por algunos investigadores de las universidades Nacional y Pedagógica, siendo la evaluación por competencias el producto más inmediato de tales disquisiciones. Esta lucha entre conocimiento común y conocimiento escolar terminó con la aplicación de la evaluación por competencias: primero, antes de finalizar la década de los noventa en el Distrito Capital y segundo, en todo el territorio nacional, cuando apenas comenzaba la primera década del nuevo milenio.

En resumen –dijo Rubén Darío–, disciplinas como la sociología, antropología¹⁴, filosofía y pedagogía durante los siglos XIX edificaron

(p. 33) y una inserción de estos enunciados en las redes de significados escolares. Para Mockus, estos dos procesos “transforman radicalmente, en su orientación misma, el conocimiento previo del alumno” (p. 34.). La articulación se logra en la medida en que el estudiante acepte el tránsito de su “saber a la red de referencias de la tradición escolar” (p. 34). En esta dinámica se avanza de una situación extraescolar a un problema escolar, en la que según Mockus “se busca que un problema escolar sea relacionado como relevante mediante la explicación de algunas de sus relaciones con preguntas o prejuicios escolares”. (Mockus, 1995, p.35).

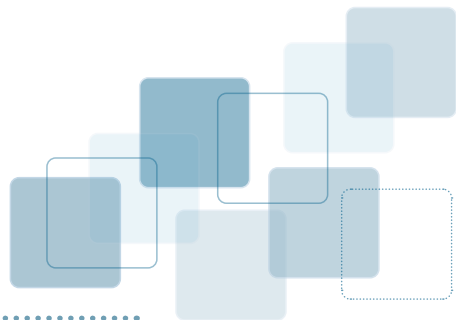
- 14 En 1922 B. Malinowsky escribió *Los Argonautas del Pacífico Occidental*, hito para la antropología social. A través del método de la observación participante, cuyos herederos en el seno de la antropología colombiana, son precisamente Orlando Fals Borda y Jaime Arocha, en *Historia doble de la costa y Ombiguados de Ananse*, respectivamente. Malinowsky realizó su investigación en las Islas Trobiant, también conocidas como Islas Kiriwina, ubicadas geográficamente al oriente de Nueva Guinea. Malinowsky, denomina Sistema comercial del Kula a una serie de relaciones comerciales entre tribus regionales. Este sistema es un intercambio ritual en el que participan miles de individuos e intercambian fundamentalmente dos mercancías: gargantillas de conchas *soulavas* que fabricaban los trobianteses por pulseras, igualmente de conchas, elaboradas por los *mwali*. Lo especial de este intercambio es que los *soulava* viajaban en dirección de las manecillas del reloj y los *mwali* lo hacían en sentido contrario. A Cada objeto *mwali* le correspondía un objeto *soulava*. El valor de estos objetos es otorgado por quien lo recibe, ejercicio que según Malinowsky, constituía un acto de reciprocidad, pues los objetos no se intercambiaban entre sí, sino que se esperaba algo a cambio. Para Malinowsky, Detrás de este intercambio se establecían y solidificaban relaciones de solidaridad y de honor. A través del intercambio comercial Kula, Malinowsky llegó a captar “el punto de vista del indígena, su posición ante la vida y comprender su visión de su mundo”. Este sistema comercial es el resultado de las necesidades cotidianas *soulavas* y *mwali*, así como de la importancia de la observación, minuciosa y detallada, en forma de diario etnográfico, de la vida indígena de todos los días realizado por Malinowsky. Desde esta perspectiva, el sujeto indígena se objetiva a través de una relación comercial con el otro, vehicula una serie de dispositivos y procedimientos cotidianos que le dan sentido a la vida diaria de las tribus del Mar del Sur. La vida cotidiana ofrece a estas culturas primitivas, pensando como A. Heller, los mínimos necesarios para la comprensión de su mundo, en la que el escaso grado de desarrollo, evidenciado a través de un trueque primitivo, representa las maneras de hacer (Certeau), los dispositivos (Foucault) y las estrategias (Bourdieu) cotidianas de los *soulavas* y *mwali*. En últimas, este trueque constituye la suma de los conocimientos que los *soulavas* y *mwali* tienen de su realidad. Aunque el interés de la antropología social y funcional de Malinowsky no era el de resaltar la presencia de los dos saberes, sensible y racional, estos están presentes en la vida de las islas Trobiant. Por un lado, las “baratijas” que intercambian entre sí los *soulavas* y *mwali* son producto de la transformación de las materias primas marítimas, pues no hay nada más cotidiano para estas culturas que el Mar del Sur. El mar es su realidad más inmediata,

el camino conceptual de lo cotidiano. Ello ha servido para la construcción sistemática de saberes disciplinares e interdisciplinares, que se presentan como resultado de investigaciones que hicieron de los saberes cotidianos su objeto de estudio, a través de la invención de métodos creados para tal fin. El saber que subyace en cada una de las situaciones que acontecen en la vida de todos los días, es tan rico y prolijo como el conocimiento científico. A este último, le debemos el estado actual de las sociedades contemporáneas, su interés por derrumbar verdades, como cree Edgar Morín han servido para que el hombre valore los errores y naufragios como etapas verdaderamente legítimas en la construcción del saber científico (1984, p. 83). Estas nos tienen en la cima más alta de la pirámide conceptual que ninguna generación humana precedente conoció —finalizó. Después invitó a almorzar a los maestros y acordaron continuar dos horas más tarde.

es el escenario en el que se objetivan las realidades subjetivas de los *soulavas* y *mwali*. Por otro lado, el trabajo sobre las realidades cotidianas trobianas representa uno de los hitos teóricos para la etnografía científica. En la antropología estructural de Levi-Strauss es más notoria la clasificación entre el saber sensible y el conocimiento racional. Luego de describir los mitos, creencias y otras manifestaciones culturales, es decir, cotidianidades, de algunas culturas primitivas, Levi-Strauss señala la importancia del pensamiento salvaje en estas civilizaciones. Para Levi-Strauss, no es cierto que las tribus primitivas tengan un pensamiento menos elaborado y profundo que el que poseen la civilización occidental. “Es verdad que la ciencia tiene más éxito que la magia, aunque la magia prefigure a la ciencia, la magia también acierta algunas veces”. Levi-Strauss desmonta la idea de que los conceptos y el sistema lingüístico empleado por las sociedades primitivas no obedecen, también como las culturas occidentales, a inquietudes intelectuales. La “Paradoja neolítica” se resuelve, según Levi-Strauss, aceptando que hay dos modos de conocimiento científico. Tanto el uno como el otro son dos niveles estratégicos en los que la naturaleza se deja atacar por el conocimiento científico. Ambos conocimientos se dejan aprehender en virtud de la imaginación y la percepción, a través de dos vías diferentes “una de ellas muy cercanas a la intuición sensible y la otra más alejada”.



Ilustración 4. Después del almuerzo los frailes y los maestros tomaron el café, compartieron algunas anécdotas e hicieron comentarios frente al acervo epistemológico de lo cotidiano. Luego se reunieron en la sala de juntas, Carlos Ariel sacó su portátil, abrió el archivo Word donde tenía el trabajo de investigación y lo proyectó a través del video beam en una de las paredes del recinto.



IV

NARRAR ES CONTAR LO QUE ACONTECE TODOS LOS DÍAS

Después del almuerzo los frailes y los maestros tomaron el café, compartieron algunas anécdotas e hicieron comentarios frente al acervo epistemológico de lo cotidiano. Luego se reunieron en la Sala de Juntas, Carlos Ariel sacó su portátil, abrió el archivo Word donde tenía el trabajo de investigación y lo proyectó a través del vídeo beam en una de las paredes del recinto. —Lo cotidiano ha sido estudiado, como acabamos de ver, desde múltiples disciplinas y perspectivas metodológicas que brindan al estudio de este una mejor comprensión —dijo. Ahora, legitimar la validez de las inferencias en el proceso de investigación, garantizará que el proceso de razonamiento por el cual hemos optado, nos puede conducir a conclusiones ciertas. La indagación por la vida diaria, es un proceso que se desarrolla en un círculo continuo. En él participan las distintas voces disciplinarias, escuelas y autores que han hecho de lo cotidiano su interés teórico. Esta continuidad indefinida sugiere precisar un método y una serie de opciones metodológicas, asegurando que el conjunto de hechos y episodios investigados gocen de validez y de un alto grado de certezas científicas.

—En *La invención de lo cotidiano*, Certeau hace de los hombres comunes, héroes anónimos —interpeló Luis Eduardo. Por consiguiente, el material-fuente para una investigación de este orden está en lo que Maffesoli ha denominado *ambientes heréticos posmodernos*. La espontánea aventura de tatuarse, colocarse piercing en áreas pudendas, vivir felizmente el acontecimiento del bar, la taberna, el *after party*, adentrarse en el recorrido de un código grosero y zafado que libera los gestos, las expresiones y las posturas corporales, apropiarse de los resquicios urbanos y de la vida nocturna, viajar por el ciberespacio, compartir con los otros internautas lo ilimitado del viaje a través de la red, vivir felizmente en las plazoletas de los centros comerciales el placer de *estar juntos*, disfrutar la música excitante y el baile erótico o la forma sugestiva y desinhibida de vestir, son entre otras, las fuentes polifónicas para tenerse en cuenta.

—Hemos decidido —con Luis Eduardo y Carlos Ariel— que el método de investigación biográfico-narrativa es el camino adecuado para nuestra investigación —dijo Rubén Darío. Este se interesa principalmente por las “voces” propias de los sujetos y del modo cómo estos expresan sus propias vivencias. Los relatos y narraciones de los sujetos pedagógicos son recursos culturales que, en gran medida, dan sentido a la vida escolar. Por tanto, investigar los relatos de los estudiantes, padres de familia y maestros contribuye a comprender, por ejemplo, cómo la escuela construye su identidad, qué sentido tiene para la vida de estos y qué papel juega en su educación.

—La investigación biográfico-narrativa no es solo una metodología cualitativa —agregó Carlos Ariel. Hoy se ha constituido en un enfoque legítimo para construir conocimiento en educación, haciendo del estudio de las narrativas del profesorado y sus estudiantes, una opción epistemológica recurrente para comprender lo que sucede en la escuela, así como también lo que pasa por fuera de ella. De esta forma, la investigación biográfico-narrativa se puede emplear de tres maneras, como fenómeno, método y uso. El fenómeno narrativo se interesa por el relato, escrito o hablado. Historias de vida, entrevistas biográficas,

narraciones autobiográficas, documentos y fotografías personales, entre otros, son importantes instrumentos de reflexión oral y escrita, a través de los cuales se pueden identificar las experiencias personales de los actores educativos, de que manera organizan sus conocimientos y logran comprender la realidad. Bolívar y Domingo afirman que “la narrativa, como fenómeno, explora los modos como se concibe el presente y conceptualiza las dimensiones intuitivas, personales, sociales y políticas del quehacer educativo” (2001, p. 123).

Por su lado, el método representa la forma para construir, reconstruir y deconstruir los relatos personales, a través de la interpretación y análisis de los datos recolectados. El uso narrativo constituye los dispositivos usados para promover el cambio en la práctica docente, currículos, planes de estudios y estrategias de enseñanza. Las narraciones autobiográficas serán, en la presente investigación, tema de interés inusitado. En este ámbito, el fenómeno narrativo, el método narrativo y los usos narrativos serán las coordenadas básicas para desarrollar el trabajo investigativo. Las historias de vida, *relatos narrativos*, de los estudiantes, padres de familia, docentes y otras autoridades académicas serán interpretadas, analizadas, construidas, deconstruidas y reconstruidas a través de distintos momentos metodológicos, *narrativos*, con la intención de proponer cambios sustanciales en “las maneras de hacer” la escuela, *usos narrativos*.

—Entender la vida cotidiana desde el relato narrativo de sus actores, implica esclarecer el encadenamiento lógico de los razonamientos investigativos —interrumpió Luis Eduardo. Existen dos tipos de análisis en la investigación biográfico-narrativa, ambos son legítimos, válidos y fiables. *El análisis paradigmático de datos narrativos* está basado en el estudio de historias de vida, relatos orales o escritos, entrevistas biográficas. Su interés se centra en proponer generalizaciones a partir de los casos estudiados. Por consiguiente, este tipo de análisis busca agrupar los datos y hechos recolectados en temas comunes derivando en una teoría, rodeada de categorías y conceptos, que el investigador ha logrado construir de la información analizada. *El análisis narrativo*,

propiamente dicho también está basado en relatos orales, pero su interés no es general sino particular. Este tipo de análisis no busca temas comunes para configurar la historia.

La forma de presentar la información final, tanto de uno como de otro, nos conduce a tomar la primera forma de análisis como alternativa pertinente de cara al objetivo de la presente investigación. *El análisis paradigmático de datos narrativos* sugiere que los resultados de la investigación se presenten en lenguaje académico, tipo de tesis de grado, mientras que *El análisis narrativo, propiamente dicho* propone un relato novelado. Nosotros presentaremos los resultados de este trabajo de acuerdo con este y no con aquel, es decir, un informe novelado, a la usanza de *El mundo de Sofía*, de J. Gaarder —finalizó.

—Ahora bien, toda investigación tiene unos principios metodológicos —continuó Rubén Darío. La metodología y las estrategias biográficas: las historias de vida, los relatos autobiográficos y las entrevistas biográficas no hablan por sí mismas. Necesitan del diálogo fluido entre narrador e investigador, es decir, en el proceso de investigación narrativa nos interesa el discurso, *relato*, de los “otros”, es decir, los estudiantes, además, importa las representaciones con las que estos construyen el mundo. Esta investigación la desarrollaremos en los siguientes momentos metodológicos —hizo una pausa prolongada y atendió la interpelación de Carlos Ariel.

—*Mediación entre la historia individual y la historia social* —dijo Rubén Darío. Roland Barthes afirma que “el relato comienza con la misma humanidad” (p. 101). La socialidad consiste en la relación del individuo con los otros individuos, proceso que se hace contando e imaginado historias, es decir, narrativas. Las historias de vida no son siempre individuales, lo cual supone que además de conocer la propia vida del narrador, es decir, su personalidad, también se puede comprender el contexto social. Bolívar y Domingo han encontrado que lo social “se constituye en lo personal, la singularidad de una historia personal puede ser una vía de acceso al conocimiento social

en el que está inmerso o ha vivido” (2001, p. 115). La mediación entre una y otra nos permitirá conocer las representaciones individuales de los estudiantes, como también la comprensión que estos tienen de la escuela y de la educación.

—*Principio de saturación y relatos en paralelo* —continuó Luis Eduardo— El interés de la perspectiva biográfico-narrativa, para esta investigación, es la generalización formal a partir de historias de vida singulares. El número de relatos será menor en las autoridades académicas con relación al número de los estudiantes. Se hará a través del *principio de saturación*, es decir, se recogerán tantas entrevistas biográficas e historias de vida (relatos autobiográficos) hasta cubrir todo lo que se quiere obtener. El conjunto de estos relatos será la base para la construcción conceptual de la teoría que se desea desarrollar. Además, *el principio de relatos en paralelo* será complementario del primero. En este se identificarán las estructuras polifónicas, es decir, las distintas voces presentes en el relato, se combinarán y alinearan entre sí, buscando temas comunes y los casos más dispares.

—*Diferentes análisis de contenido*. Lo cotidiano es muy diverso. Las situaciones diarias, los escenarios y los sujetos dan cuenta de su dinamismo —interpeló Rubén Darío. Comprender los relatos narrativos por los que se manifiesta la vida cotidiana exige una triangulación para comprender todas las técnicas, entre las que se destacan: los distintos documentos, las inferencias frente a los aspectos significativos, las intencionalidades, énfasis y silencios de los narradores, las metáforas empleadas y los análisis realizados. Serán los investigadores y los coinvestigadores quienes realizarán este ejercicio conceptual.

—*La verdad narrativa*. La historia de vida o registro autobiográfico no se puede considerar como un registro de lo que sucedió, sino como una interpretación de las experiencias humanas —dijo Carlos Ariel. Es decir, no es del resorte de la narrativa definir qué es verdadero y qué no lo es. En este trabajo se apreciará lo expresado por cada uno de los narradores, con coherencia, verosimilitud, autenticidad y convicción.

—*Tema y personas*. Lo cotidiano y todas las expresiones que suceden en la vida de los sujetos escolares, será el tema de la investigación —agregó Rubén Darío. Se analizarán el contexto en que estos se desenvuelven y sus experiencias de vida. Nos interesan sus voces. La manera de seleccionarlos depende de la disposición y la fluidez de sus relatos frente al tema de lo cotidiano.

—¿...Y en qué momento entramos nosotros? —dijo Patricia.

—¿Cuál es nuestro trabajo en esta investigación? —interpeló Tulio.

—En el marco de las estrategias metodológicas, la selección y adiestramiento del equipo de coinvestigadores es muy importante —dijo Luis Eduardo. Ustedes por el éxito que tienen con sus estudiantes, los padres de estos y sus colegas. Su trabajo consiste en seleccionar al azar, los estudiantes, padres y maestros que serán objeto de nuestro estudio. De ellos recogerán sus relatos, autorrelatos e historias de vida para identificar qué acontecimientos cotidianos engalanan la vida de nuestros actores educativos y qué escenarios sirven de núcleo para propiciar el saber escolar. En últimas, lo que intentamos resolver son los siguientes interrogantes: ¿Por qué la escuela debe considerar lo cotidiano? ¿Qué situaciones cotidianas pueden generar saber científico? ¿Cómo aprendí a ser maestro, padre, hijo, etc.? ¿Para qué sirve lo cotidiano en la escuela?

Además —enfaticó Luis Eduardo, el próximo 15 de febrero de 2013 se realizará un foro educativo con reconocidas autoridades académicas, dirigido a estudiantes, padres y maestros del “Santoto”. Su objetivo es acercar a la comunidad al tema de lo cotidiano. Con esta información, los maestros, los estudiantes, los padres de familia, los investigadores y los coinvestigadores intentaremos dar una respuesta a la pregunta ¿Cómo puede, desde lo cotidiano, el colegio Santo Tomás de Aquino realizar su quehacer pedagógico?

Ahora bien, nosotros como investigadores principales y ustedes como coinvestigadores, evaluaremos conjuntamente los resultados. Se trata de identificar los escenarios, acontecimientos y habilidades cotidianas de los sujetos educativos de nuestra comunidad. La interpretación de la información recolectada la realizaremos a través de los principios de saturación y relatos en paralelo.

—¿Cómo lo hacemos? —dijo Andrea.

—Pueden crear grupos en Facebook —dijo Luis Eduardo. En este, los sujetos (estudiantes, padres y maestros) publicarán sus relatos.

—¿Qué les preguntamos? —interpeló Lina, con dejo paísa.

—En el caso de los estudiantes les tendremos que preguntar ¿Qué hacen después de clases? ¿Qué hacen los fines de semana? ¿Qué sitios frecuentan? —dijo Luis Eduardo. A los padres de familia, a través de la técnica de las entrevistas, les preguntaremos que hacen con sus hijos, nuestros estudiantes, cuando ellos no están en el colegio. Finalmente, a los maestros, también a través de las entrevistas, les preguntaremos ¿De todo lo que viven los estudiantes en su vida cotidiana qué es susceptible de ser trabajado en el aula de clases para provocar el saber racional?

En últimas, es conocer el mundo de los otros, es decir, el mundo de los sujetos pedagógicos del colegio Santo Tomás de Aquino.

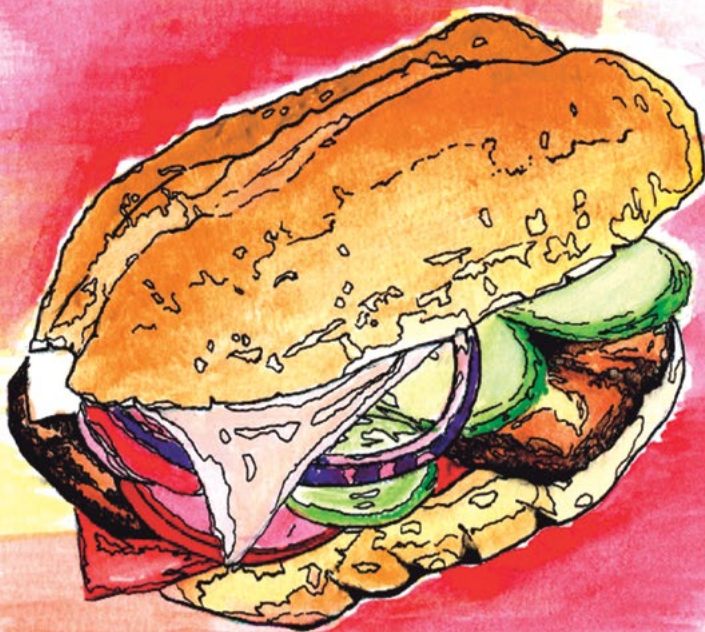


Ilustración 5. Los frailes dominicos se sintieron complacidos, una extraña sensación de tranquilidad se apoderó de ellos mientras miraban detenidamente a los maestros coinvestigadores, quienes degustaban con mucho agrado un sándwich cubano y una buena taza de café.



UN SÁNDWICH CUBANO

Un silencio inusitado se hizo presente en el recinto. Los frailes dominicos se sintieron complacidos, una extraña sensación de tranquilidad se apoderó de ellos mientras miraban detenidamente a los maestros coinvestigadores, quienes degustaban con mucho agrado un sándwich cubano y una buena taza de café.

—¿Cuáles son las categorías que vamos a utilizar? —inquirió Armando rompiendo el silencio al tiempo que engullía un trozo de sándwich.

—Dos —respondió Rubén Darío.

—Lo cotidiano y el quehacer pedagógico —agregó Carlos Ariel. Habían definido estas dos categorías el día aquel —en el café Juan Valdez— mientras pensaban en su proyecto de investigación.

—Lo cotidiano siempre es nuevo. No es habitual ni rutinario, es la fuerza viva que le da sentido a la vida diaria, nos saca de la monotonía haciendo que cada día sea distinto al anterior y diferente a los que siguen —dijo Rubén Darío.

—¿No es lo habitual? ¡Ahora si estoy perdido! —exclamó Nelson.

—¡Yo también! —agregó Paola.

—Es todo lo que nos pasa —intervino Patricia.

—Lo cotidiano no nos pasa por encima —como una aplanadora—, nos acontece —afirmó Luis Eduardo. Esta categoría tiene muchas acepciones, lo habitual, lo que nos pasa, lo rutinario, entre otros, pero en esta investigación entenderemos por lo cotidiano, el conjunto de acontecimientos nuevos y extraordinarios que sacan al hombre de la monotonía. Como ya lo dije, lo cotidiano, no es solo un caminar sin rumbo, sin puntos ni metas por alcanzar, está abierto al azar y al encuentro con el otro.

—La muerte es cotidiana, también lo es el embarazo o el suicidio, pues uno no se mata o embaraza o suicida todos los días —dijo Carlos Ariel.

—¿Ustedes comen sándwich cubano todos los días? —dijo Rubén Darío.

—Noooooooooooo —gritaron los coinvestigadores en un coro casi celestial.

—Lo cotidiano tiene la facultad de ser novedoso —agregó Luis Eduardo. Uno viaja en Transmilenio todos los días para venir al “Santoto”, este es un ejercicio habitual y rutinario, casi mecánico, pero uno no se sube al mismo articulado todos los días, ni se encuentra con las mismas personas, ni viene de pie ni en el mismo sitio, entre otros.

—Jesucristo y Sócrates, probablemente los dos hombres más influyentes en occidente, enseñaron desde lo cotidiano —agregó Carlos Ariel. La fina inteligencia de Jesús lo llevó a enseñar con parábolas, el contexto histórico en el que él vivió así lo exigía: La parábola del sembrador, El hijo pródigo, El fariseo y el publicano, El enemigo siembra cizaña, El rescate de la oveja perdida, La parábola de los talentos, entre otras, son ejemplos de la grandeza de Jesús, pero también de las virtudes de lo cotidiano. En aquellos tiempos las personas se dedicaban a distintas

faenas: labradores, pastores, pescadores, cultivadores, también existían hombres talentosos, políticos, malos, buenos, etc. Lo fascinante de estas parábolas radica en que no todos los días se sembraban semillas, estas no caían siempre en tierra buena o en pedregales o espinos.

—Los pescadores aunque habitualmente atrapaban peces, no siempre pescaban hombres, los padres no siempre tenían un hijo que despilfarraba su herencia y luego volvía arrepentido a la casa del padre —interpeló algo alegre Rubén Darío. Lo cotidiano, lo extraordinariamente nuevo, fue el vehículo que usó Jesucristo para llevarle el mensaje a los otros. Para enseñar, Jesús tuvo que familiarizarse con el mundo de aquellos a quienes pretendía enseñarles, el saber contenido en este mundo —afirma Paulo Freire en *Pedagogía de la esperanza*— bien explícito o implícito, sirve también para realizar la lectura del mundo del que enseña. Jesús asumió el momento, el aquí y el ahora de aquellos que aprendían de él. En el “aquí y el ahora” se encuentra lo cotidiano, Jesús lo supo todo el tiempo y no solo se quedó allí, sino que fue más allá, condujo a los hombres a superar su “aquí y ahora”. Pero para que esta transformación fuera posible, Jesús partió del “aquí y ahora” de quienes aprendían de él y no del suyo propio.

—Sócrates, por su parte —si creemos en lo que Jenofonte ha escrito en su *Memorabilia*— “Siempre dialogaba sobre las cosas humanas, considerando qué es piadoso, qué es impío, qué es bello, qué es injusto, qué es justo, qué es prudencia, qué es el político, qué es el gobierno de los seres humanos y las otras cosas” —dijo Luis Eduardo, leyendo en voz alta un documento PDF que tenía en su iPad. Sócrates filosofaba desde los acontecimientos y las preocupaciones de Atenas. Era un ejercicio que le demandaba mucho tiempo, porque pensar sobre las cosas humanas como lo hizo Sócrates, implica observar lo que los otros no ven. Es decir, a través de lo cotidiano.

—El “aquí y el ahora” nos lleva a pensar en una “ontología de lo cotidiano” —interpeló Carlos Ariel.

—¿Qué es la ontología del presente? —dijo Andrea.

—La ontología del presente es una actitud filosófica enseñada en un discurso de M. Foucault en 1983, al que llamó *¿Qué es la ilustración?* —acuñó Rubén Darío. Según este autor, hay una forma de filosofía que va desde Nietzsche y Hegel hasta la Escuela de Frankfurt. Hoy los exponentes de esta postura filosófica son Gianni Vattimo y Gilles Lipovetsky y Michel Maffesoli y Zigmunt Bauman, en la filosofía y sociología, respectivamente.

—La ontología es una ciencia que estudia el ser y sus propiedades, busca la unidad primera en la pluralidad de los seres existentes —afirmó Carlos Ariel.

—No entiendo —dijo descorazonada Lina.

—El Sándwich cubano que se están comiendo tiene algo que lo hace ser un sándwich cubano y no una hamburguesa o un perro caliente —dijo Luis Eduardo. Ni siquiera un sándwich de pollo. El sándwich que tienen en la mano es un sándwich cubano. Es decir, hay un principio “ser” que lo hace ser lo que es: un sándwich cubano.

—El presente, por su lado, es el instante infinito, es original, siempre nuevo —intervino Rubén Darío.

—¿Es decir, lo cotidiano? —dijo Lina.

—¡Exacto! —gritó suavemente Rubén Darío dando un puñetazo a la mesa. Entonces, “la ontología del presente” es una actitud filosófica que, como cree Foucault, en *¿Qué es la ilustración?*:

no se preocupa por los grandes acontecimientos donde debemos buscar, sino en sucesos mucho menos grandiosos, mucho menos perceptibles. No se puede analizar nuestro presente, en lo que se refiere a sus valores significativos, sin realizar una estimación que nos permita reconocer aquello que aparentemente, sin significación ni valor, ofrece la significación y el valor importantes que nosotros buscamos.

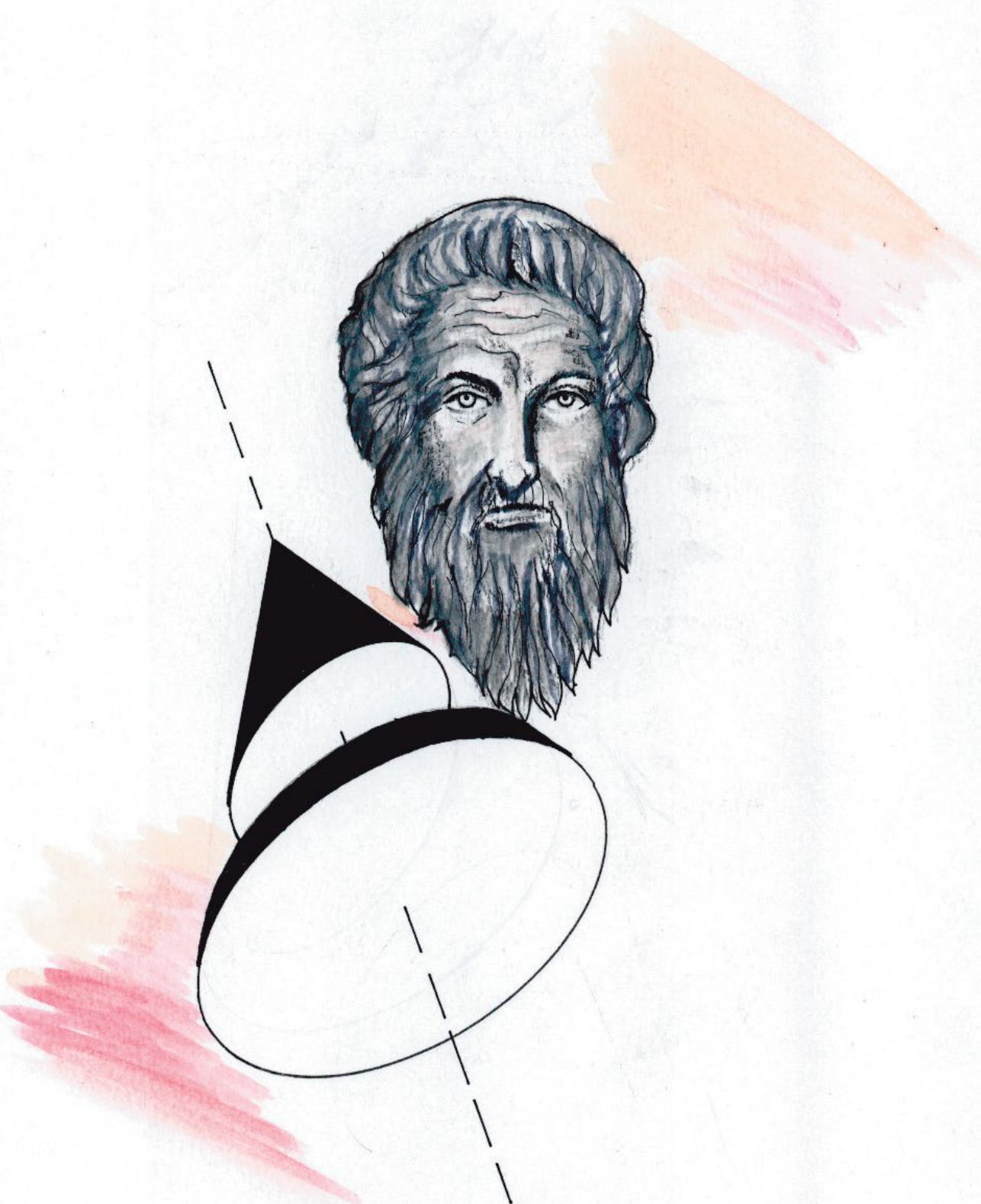
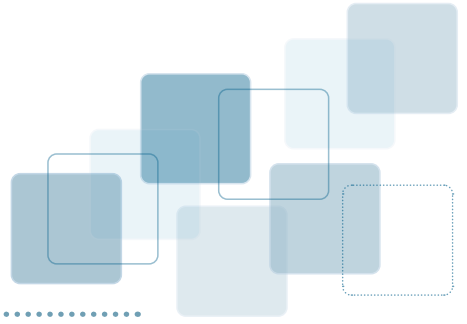


Ilustración 6. Los días posteriores las ocupaciones de los tres frailes no dieron tiempo para dedicarse a la investigación. Carlos Ariel radicó el proyecto de investigación en la Maestría, allí la coordinadora le informó que uno de los jurados de su tesis sería el doctor Juan Carlos Amador.



VI

DOS MONEDAS DE CIEN PESOS

Rubén Darío sacó de su bolsillo dos monedas de cien pesos. Una se la entregó a Nelson, quien se encontraba a su izquierda, y la otra a Paola, quien yacía a su derecha. Los dos maestros sorprendidos, recibieron la indicación de miraras y luego rotarlas, las monedas circularon por las manos de todos los coinvestigadores, segundos más tarde llegaron a su respectivo dueño. Rubén Darío miró también las monedas, las guardó en su bolsillo y clavó su mirada sobre Carlos Ariel y Luis Eduardo.

—Los griegos creían que el círculo era la figura perfecta y podía convivir con otras figuras imperfectas —dijo Rubén Darío.

—¡El Cono de Apolonio! —replicó Andrea, manifestando sus conocimientos en física y matemáticas.

—¡Exacto! —gritó suavemente Rubén Darío. Los griegos creían que cada punto de la sucesión de puntos que componen el círculo, se encuentra a la misma distancia del centro. Más tarde, en la Edad Media, la leyenda del Rey Arturo hará suyo la relación circular que debe imperar entre los caballeros y Arturo. Una relación horizontal fraterna en la que el rey no es más importante que los caballeros, ni estos más importantes que el rey. Es decir, el todo y las partes, las partes y el todo, se encuentra en una relación eterna en la que el uno no es más

importante que las otras y viceversa. Desde esta perspectiva, la obra de Paulo Freire, especialmente los textos *Cartas a quien pretende enseñar* y *Pedagogía de la autonomía* servirán de horizonte para la construcción de nuestro concepto de “quehacer pedagógico”. Freire utiliza dos categorías “ciclo gnoseológico” y “curiosidad epistemológica”, para referirse a la práctica educativa. Por la primera, entiende Freire el proceso de enseñanza-aprendizaje, mientras que por la segunda, el tránsito de la curiosidad ingenua del ser humano al saber científico luego de un riguroso proceso metodológico. El “ciclo gnoseológico” de Freire acepta que “enseñar no es transferir conocimientos, sino crear las posibilidades de su producción o de su construcción” (2004, p. 12). Así tenemos que —hizo una pausa prolongada, revisó sus notas y recitó:

Quien forma se forma y re-forma al formar y quien es formado se forma y forma al ser formado. Es en este sentido como enseñar no es transferir conocimientos, contenidos, ni formar es la acción por la cual un sujeto creador da forma, estilo o alma a un cuerpo indeciso y adaptado. No hay docencia sin discencia, las dos se explican y sus sujetos, a pesar de las diferencias que los connotan, no se reducen a la condición de objeto, uno del otro. Quien enseña aprende al enseñar y quien aprende enseña al aprender (Freire, 2004, p. 12).

En este sentido, el acto educativo —afirma Freire— no solo debe enseñar los contenidos, sino también enseñar a pensar, a investigar a partir de la ingenuidad del educando como esencia de la “curiosidad epistemológica”, enseñar exige respeto por los saberes de los educandos, exige crítica y preparación científica de aquellos que tienen la función de ser maestros. En últimas, según Freire, “es importante conocer el conocimiento existente cuanto saber que estamos abiertos y aptos para la producción del conocimiento aún no existente” (2004, p. 13).

—El quehacer pedagógico es la misma práctica educativa —agregó Luis Eduardo.

—¿El proceso enseñanza-aprendizaje? —dijo Dilia.

—No.—replicó Luis Eduardo. Rubén, Carlos Ariel y yo creemos que la práctica educativa debe entenderse como el arte de aprender y enseñar.

—¿Cómo así? —dijo Nelson.

—Aprender es connatural al hombre, así lo cree Aristóteles en su *Metafísica* —afirmó Carlos Ariel. Enseñar, en cambio, es un verbo transitivo que pide “*alguna cosa a alguien*” es virtud de algunos hombres. Aprender no exige nada de nadie, es un acto puro e individual. Por tanto, pensar la práctica educativa como un ejercicio horizontal fraterno implica romper con las estructuras verticales descendentes que le han dado sentido a la escuela.

—Eso sí que es revolucionario —dijo emocionado Armando.

—Es pedagogía crítica —reconvino Rubén Darío.

—Paulo Freire y su *Pedagogía del oprimido* —dijo Paola.

—Sí. Sin embargo, aunque *Pedagogía del oprimido* sea su obra más comentada no es la única, como lo dijo Rubén al comienzo —enfaticó Luis Eduardo y se dispuso a leer un *E-book* que tenía en su iPad. Así, por ejemplo, en *Cartas a quien pretende enseñar*, Freire afirma:

Enseñar ya no puede ser ese esfuerzo de transmisión del llamado saber acumulado que se hace de una generación a otra, y el aprender no puede ser la pura percepción del objeto o el contenido transferido (1993, p. 11).

De acuerdo con lo anterior —suspendió su lectura y pasó revista por el recinto—, el educando debe participar de la construcción y producción del conocimiento en una relación democrática y dialógica. El maestro se hace aprendiz y el aprendiz se hace maestro, se rompe la estructura vertical del proceso educativo. La escuela y la práctica educativa se democratizan en beneficio de la alegría, el conocimiento, el pensar, la investigación y la actitud crítica frente a la vida, la sociedad, la política, entre otros. En resumen, para Freire “Enseñar no existe sin aprender” —puntualizó.

—El quehacer pedagógico es una categoría trascendental en este trabajo —interpeló Carlos Ariel. Por quehacer pedagógico, entenderemos, entonces, la práctica educativa misma, en la que el aprendizaje sea el vector que orienta el ejercicio escolar, la investigación como la necesidad de partir de la ingenuidad para llegar a la creatividad de los educandos, como fundamento para aprender a pensar. Por ello, desde este contexto —afirma Giroux— “La autoridad de los profesores y las profesoras reposa sobre las prácticas pedagógicas que rechazan el papel de los estudiantes como meros recipientes pasivos de conocimientos establecidos y los consideran más bien productores de conocimientos” (McLaren, 1997, p. 33).

—El quehacer pedagógico, entendido de esta manera, parte de la creencia de que todos en el colegio Santo Tomás de Aquino debemos aprender a convivir, y respetar las diferencias, a ser sujetos críticos de la realidad nacional y personas esperanzadas en un mejor futuro —agregó Rubén Darío. Con estas últimas observaciones dieron por terminada la sesión. Los días posteriores las ocupaciones de los tres frailes no dieron tiempo para dedicarse a la investigación. Carlos Ariel radicó el proyecto de investigación en la Maestría, allí la coordinadora le informó que uno de los jurados de su tesis sería en el doctor Juan Carlos Amador.

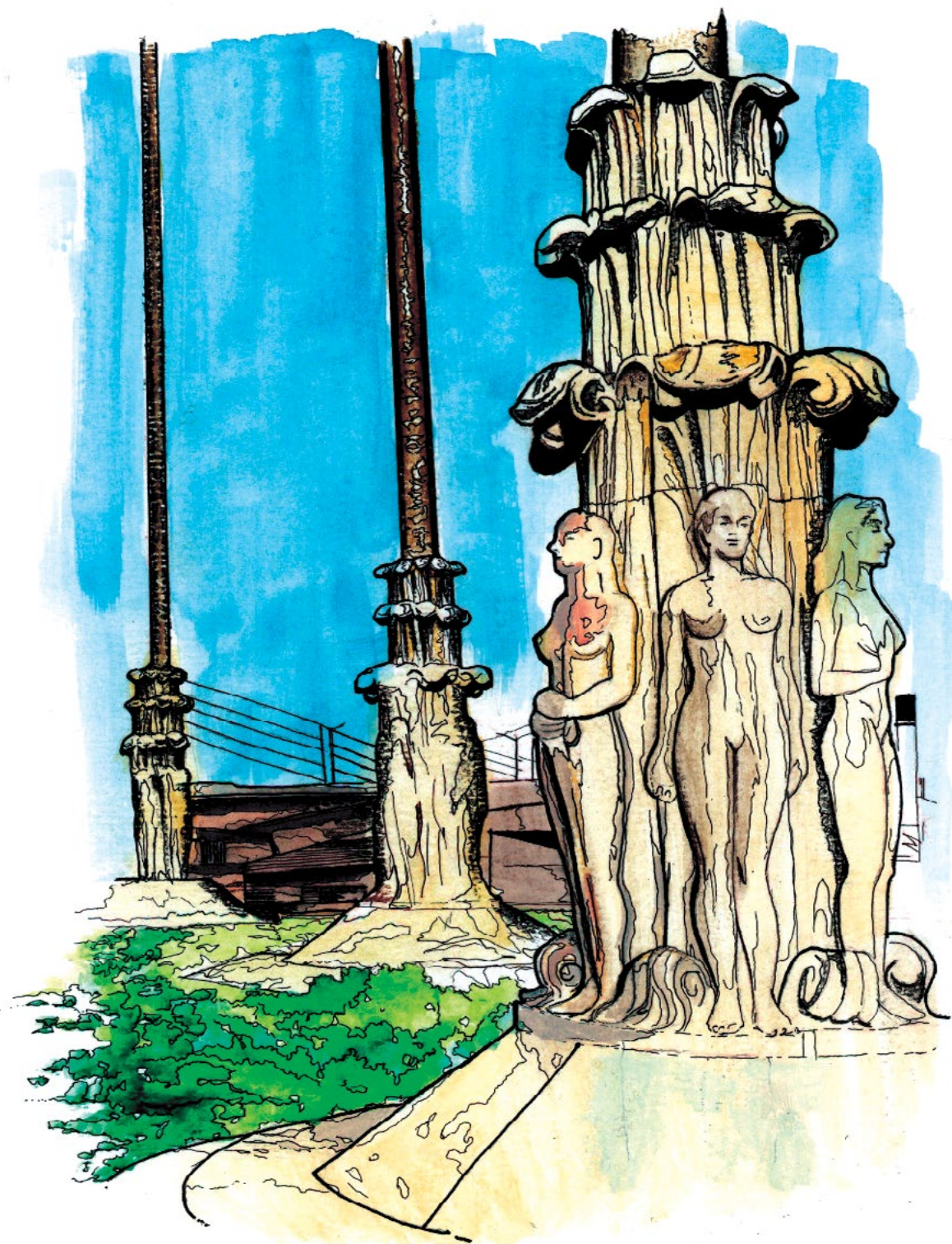
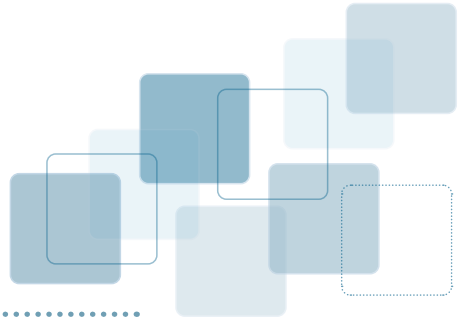


Ilustración 7. Carlos Ariel y Rubén Darío viajaron a Londres. Un encuentro educativo internacional con otros frailes y hermanas de la comunidad los hizo ausentarse un mes del “Santoto”.



VII

EL CAFÉ JUAN VALDEZ

Carlos Ariel y Rubén Darío viajaron a Londres. Un encuentro educativo internacional con otros frailes y hermanas de la comunidad los hizo ausentarse un mes del “Santoto”. Sin embargo, el cumplimiento riguroso del cronograma de la investigación que adelantaban no podía detenerse por nada del mundo, así que, el día anterior al viaje acordaron una cita con los maestros coinvestigadores, definieron con ellos algunas directrices para recoger relatos biográficos. Carlos Ariel y Rubén Darío sabían que si Luis Eduardo quedaba al frente de la investigación, el cronograma se cumpliría a cabalidad. En la Orden de los Dominicos reconocían a Luis Eduardo Pérez como un hombre acucioso, madrugador y muy responsable.

Los tres, se conocieron tiempo atrás cuando solo eran unos jóvenes entusiastas con ganas de ser sacerdotes. Los tres, aunque tenían muchas diferencias profesionales, se las ingeniaban para concertar las decisiones más importantes en beneficio del Colegio Santo Tomás de Aquino. Tenían muchos años de experiencia acumulados en materia educativa, veían con preocupación el divorcio entre lo que los maestros enseñaban en las aulas del “Santoto” y, lo que los estudiantes vivían diariamente por fuera de ellas. Sabían de sobra que el sistema educativo

nacional deambulaba por un lado y la realidad del país caminaba por otro. Todo ello, los condujo a estudiar una Maestría en Educación en la Universidad Santo Tomás de Bogotá.

Luego del primer semestre empezó a rondarles por la cabeza la idea de transformar el quehacer pedagógico del “Santoto”, pensar en una propuesta educativa solidaria con la realidad nacional, con los estudiantes y con los sujetos educativos del colegio. Fue así como una tarde, después de clases, llegaron al café Juan Valdez, Luis Eduardo ordenó un jugo Hit, Carlos Ariel una botella con agua y Rubén Darío un capuchino. Allí decidieron trabajar el tema de lo cotidiano a partir de la siguiente conversación:

—Las relaciones escolares no pueden seguir construyéndose en sentido vertical-descendente sino en sentido horizontal-fraterna —dijo Carlos Ariel, tomó un sorbo de agua y continuó. El acceso a la información, a través de Internet, revela que el secreto de la educación no está en la transmisión del conocimiento, sino en la construcción colectiva de este. El maestro ya no es el único poseedor de la información, ahora debe ser un provocador de la construcción de saberes, a partir de los acontecimientos cotidianos que le dan sentido a la vida de los estudiantes. Desjerarquizar las estructuras escolares implica aceptar la idea de democratizar la escuela, sus procesos y productos finales. Hacer de la escuela una experiencia horizontal-fraterna, en la que las partes no son más importantes que el todo ni que el todo es más importante que las partes, significa colocar en el centro del proceso educativo al aprendizaje, al estudiante y las situaciones diarias con las cuales este construye sus respuestas en la vida.

—Tenemos que aceptar que muchas de las cosas que los estudiantes aprenden en el aula de clases no son necesarias en la vida cotidiana —dijo Luis Eduardo.

—Sí. Los maestros tienen que entender que evaluar no es calificar, de la misma manera que educar no es enseñar. —agregó Rubén Darío mientras mezclaba el café.

—Creo que una de las cosas que la escuela tiene que hacer es romper la supremacía del evaluador sobre el evaluado —afirmó Carlos Ariel.

—La escuela está equivocada —dijo Rubén Darío. Privilegia la forma y no el fondo del proceso educativo. Se preocupa por cosas superficiales y no por lo que realmente es importante. No responde a las necesidades del país ni mucho menos de los estudiantes.

—¡Así es! Privilegia la memoria como un terrible sustituto del pensar —interrumpió Carlos Ariel. Dicen que Estanislao Zuleta abandonó la escuela porque quería educarse, lo que me hace creer que uno va a la escuela a muchas cosas, menos a educarse.

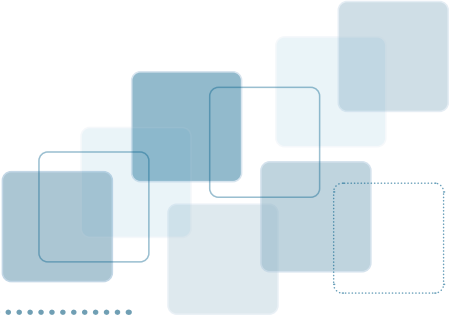
—Creo que uno va a la escuela es a aprender a convivir con los demás —dijo Luis Eduardo. Robert Kiyosaki escribió un texto al que llamó *Si desea ser rico y feliz no vaya a la escuela*, critica la función escolar, porque transmite a sus estudiantes conocimientos para volverlos obsoletos, no privilegia el emprendimiento y reprime al estudiante que se equivoca ¿qué hacer?

—Podemos trabajar nuestra tesis de grado pensando en una manera diferente de realizar el quehacer pedagógico del “Santoto” —acuñó Rubén Darío.

Los frailes quedaron comprometidos. Semanas después escucharon en la clase de Metodología hablar de lo cotidiano como una categoría que tomaba fuerza. No faltó nada, entonces, para quedar convencidos que el tema de su proyecto de grado sería lo cotidiano.



Ilustración 8. Luis Eduardo sintió un vacío helado en los riñones, la desesperanza lo abrigó todo el día, pero no le comentó a nadie. En la noche, en su lecho, antes de cerrar los ojos, balbuceó: —¡Estamos muy lejos. La escuela no responde a las necesidades que demanda el país! Al día siguiente se reunió con Javier.



VIII

EL CAUDAL DEL RÍO TÁMESIS

En Inglaterra, Rubén Darío y Carlos Ariel visitaron Cambridge, Londres, Bristol entre otras ciudades. A Rubén lo maravilló el río Támesis, su caudal lo trasladó en el tiempo, recordó, entonces, sus días de joven entusiasta cuando dejó atrás su natal Sonsón para radicarse en la capital del departamento de Antioquia. El Támesis le hizo evocar sus caminatas por el río Medellín, —en aquel tiempo no tenía ni idea de lo que iba a hacer con mi vida— pensó mientras se perdía en las páginas del texto de Paula Sibilia.

Entre tanto, en el colegio Santo Tomás de Aquino, Luis Eduardo sorteaba con singular maestría algunas situaciones cotidianas de la vida escolar y orientaba a los coinvestigadores en la pesquisa de los relatos autobiográficos. Un día encontró en su oficina una resolución para la suspensión de un estudiante indisciplinado, en la parte superior de esta, sujetado con un gancho, vio un *pos-it* en el que había una nota escrita: “Padre, falta solo su firma. La familia hizo sus descargos. Atte. Javier”. Luis Eduardo sintió un vacío helado en los riñones, la desesperanza lo abrigó todo el día pero no le comentó a nadie. En la noche, en su lecho, antes de cerrar los ojos, balbuceó: —¡Estamos muy lejos. La escuela no responde a las necesidades que demanda el país! Al día siguiente se reunió con Javier.

—Padre es el caso del estudiante que interrumpe con frecuencia las clases, saca su teléfono móvil, no presta atención y matonea a sus compañeros. Solo falta su firma —dijo Javier, luego de un lacónico saludo.

—¡No, firmo!

—Padre, el doctor Daza, abogado de la institución, revisó el debido proceso y los descargos de la familia —insistió Javier.

—Javier, ¡No, firmo! —enfaticó Luis Eduardo.

—¿Por qué, Padre?

—Javier, el Santo Tomás es una escuela, no un juzgado, ni una correccional. No somos jueces sino maestros. ¿Cómo así que descargos? ¿Debido proceso? ¿Cuál fue la estrategia pedagógica que empleamos para prevenir y corregir las dificultades disciplinarias del muchacho?

—Padre, lo cambiamos de curso.

—Eso no es ninguna estrategia. Por favor cite para mañana a la familia del estudiante.

—Padre, la familia y el joven están esperando en mi oficina.

—¡Mejor! Envíelos a mi oficina. Javier con rostro de desconsuelo abandonó el recinto. Tiempo después Luis Eduardo, la familia y el menor estaban frente a frente. Después de una dura reprimenda verbal, sobre la importancia del respeto, la responsabilidad y el compromiso familiar, el fraile rompió ante los ojos de los padres y del menor, la resolución sancionatoria. La familia salió de la oficina del cura, habían quedado en *shock*.

Los días pasaron. Carlos Ariel y Rubén Darío regresaron de su viaje y lentamente asumieron sus labores. Luis Eduardo los puso al tanto de los acontecimientos, los coinvestigadores habían realizado a cabalidad la misión encomendada. Días después se encontraron con ellos en la

Sala de Juntas. Rubén instaló la sesión, agradeció a los coinvestigadores la puntualidad y conminó a Lina para que diera cuenta de sus hallazgos narrativos.

—Buenos días para todos —dijo la mujer con acento paisa. Sin preámbulo abrió un archivo de Word, lo proyectó a través del vídeo beam y leyó el relato de David, estudiante de Quinto grado:

Los sábados: me levanto, desayuno, veo televisión, hago tareas, almuerzo, leo un poco (periódicos, revistas, libros, etc.-), veo televisión, le oro a Dios y me acuesto a dormir. Los domingos: me levanto, desayuno, voy a misa con mis padres, me voy a ciclovía, llego y almuerzo, leo un poco (periódicos, revistas, libros, etc.). Veo televisión, le oro a Dios y me acuesto a dormir. A veces los fines de semana salgo con mis padres a realizar vueltas.

¡Cómo pueden ver, para este muchachito no existen más días que el sábado y el domingo! —agregó la mujer arrancando profundas risotadas. Luego, leyó el relato de Martín, de Segundo grado:

Una vez llego del colegio, lo primero que hago es tomar los alimentos. Luego me quito el uniforme y me coloco ropa formal; reviso las tareas que hay para el día siguiente; realizo las tareas; alisto los útiles y uniformes para la jornada siguiente; no todos los días arreglo mi habitación; después de cumplir las tareas anteriores, juego con mi primo un rato antes de ir a dormir. Por lo general, me quedo en la casa, jugando, apoyo a mi mamá con el aseo del apartamento, juego con mi primo menor, acompaño a mis abuelitos. De vez en cuando salgo a los centros comerciales a divertirme y comer. De vez en cuando voy a la finca con mis papás.

Después la profesora hizo una pausa, pasó revista por el lugar, ¿será verdad tanta belleza? —dijo.

—Analicemos los relatos anteriores —dijo Carlos Ariel.

—Padre, creo que hay una diferencia profunda entre lo que escribe el primero con lo que dice el segundo estudiante —dijo Tulio. Este es más

dedicado, estudioso, colabora con los quehaceres de la casa, mientras aquel, aunque lee, es más el tiempo que le dedica al ocio.

—Creo que en el caso de David hay algo muy importante —intervino Patricia. Lee revistas, periódicos, libros ¿Acaso no nos quejamos los maestros que nuestros estudiantes no leen? En su relato, David manifiesta en dos ocasiones que ve televisión, pero además hace tareas y, algunas veces, hace vueltas con sus papás. Lo anterior, me lleva a creer que la televisión desempeña un papel muy importante, en la forma como este estudiante construye su relación con el mundo. Además, cuando afirma “A veces los fines de semana salgo con mis padres a realizar vueltas”, creo que lo que está manifestando es la apropiación de los entornos urbanos.

—A mí me llamó la atención el segundo relato —dijo Armando. Creo que Martín cuando dice: “no todos los días arreglo mi habitación” está haciendo una sentencia cotidiana. No es habitual ni rutinario, para este niño, el arreglo del lugar donde duerme, para él este ejercicio es cotidiano. Lo cotidiano no es, como ya está claro, lo rutinario. Repite en tres ocasiones que hace sus tareas y dos veces habla de jugar. Esto me lleva a pensar que los estudiantes a esta edad todavía cumplen con sus responsabilidades académicas. En cuanto a lo que juega, me surge la siguiente pregunta ¿Qué juega?

—Pero hay algo que no estamos viendo en ambos relatos —interpeló Nelson. Existe una manifestación cotidiana en la que coinciden David y Martín, el primero dice: “A veces los fines de semana salgo con mis padres a realizar vueltas” mientras que el segundo afirma: “De vez en cuando salgo a los centros comerciales a divertirme y comer”. Estas afirmaciones están determinadas por dos adverbios de frecuencia “A veces” y “De vez en cuando” que no revelan con exactitud, cuándo y cuántas veces los estudiantes realizan tales acciones. Sin embargo, aunque no sepamos cuantas veces al mes David hace vueltas con sus padres, ni conozcamos la periodicidad con la que Martín sale a los centros comerciales, lo cierto es que lo hacen. Con lo anterior, quiero

decir que ir a los centros comerciales y la apropiación de otros entornos urbanos —en el caso de David— es algo cotidiano. De esta manera, el centro comercial, la calle y la ciudad son espacios muy cotidianos en la vida de estos jóvenes.

—Mi trabajo fue con los estudiantes de Sexto grado —dijo Dilia, leyendo los relatos que previamente había seleccionado, los cuales aparecieron ante los ojos de los asistentes en el recinto.

Yo salgo a las 3:00 p.m. y cojo la ruta que me lleva a mi casa, a las 3:45 llego a mi casa y almuerzo, después veo televisión hasta las cinco y comienzo a hacer tareas hasta que las termino, después, a veces si me queda tiempo, me conecto o juego en mi Xbox 360 hasta que llega mi papá, después acompaño a mi papá a cenar, luego alisto maleta, veo un poco de televisión y me duermo. Los viernes salgo del colegio, llego a mi casa, almuerzo, me cambio y salgo con mis amigos hasta las 8:30, me entro y juego Xbox hasta las 9:30 después veo televisión y me duermo como a las 10: 30. Sábado: me levanto, juego en el Xbox 360 hasta que mis papás hagan el desayuno, desayuno, veo televisión como hasta las 10.30 a.m., me baño, me cambio, organizo cuarto, almuerzo y después salgo con mis amigos hasta las 7:30 p.m., después me entro ceno y veo televisión con mis papás y me duermo. Algunas veces, por la tarde salgo con mis papás a caminar y a comer helado. Domingo: me levanto juego Xbox 360, desayuno, hago tareas hasta medio día o más, me baño, me cambio, organizo cuarto, almuerzo y salgo con mis amigos hasta las 7:30, veo televisión, alisto maleta y me duermo (Daniel, Sexto grado).

La narración anterior se realizó en dos momentos: durante la semana y en el fin de semana —agregó la mujer tomando un poco de aire. En ella se puede evidenciar lo que hace Daniel después de clases, en su vida extraescolar. Así, tenemos que después de clases, él realiza sus tareas, ve televisión y juega Xbox 360, como las actividades más representativas. Los viernes después de llegar a casa, comer y cambiarse, Daniel sale

con sus amigos y vuelve a las 8:30 p.m. Aunque no aclara a dónde va con sus amigos, uno puede suponer que el lugar visitado puede ser un parque, un centro comercial o la calle. De todas maneras, son espacios urbanos. Además, vuelve a enfatizar en ver televisión y jugar Xbox. El día sábado, Daniel dice:

“juego en el Xbox 360 hasta que mis papás hagan el desayuno. Desayuno, veo televisión como hasta las 10.30 a.m., me baño, me cambio, organizo el cuarto, almuerzo y después salgo con mis amigos hasta las 7:30, después me entro, ceno y veo televisión con mis papás y me duermo”.

Podemos ver cómo la compañía de sus amigos es muy importante para Daniel, el tiempo que comparten es amplio, pero no revela cuáles son los sitios visitados. El día domingo, “algunas veces” –adverbio de frecuencia como anotaba Nelson hace un rato–, nos revela la existencia de dos lugares cotidianos: la heladería y la calle. Esta última está representada en la expresión “salgo con mis papás a caminar”. La televisión y su juego favorito completan la jornada. Dilia hizo una pausa prolongada y constató que ninguno de los asistentes tenía nada diferente que decir. Se sintió complacida y continuó leyendo:

Suena el timbre de salida y me dirijo hacia el parqueadero donde quedan las rutas y empieza el recorrido, soy el segundo que dejan, llego a mi casa, me cambio, me como las onces, descanso un rato, después empiezo a ver el horario y las tareas, habiendo acabado las tareas, si me queda tiempo, juego PlayStation hasta las 8:30 p.m., después veo un poco de televisión hasta las 10:00 p.m. Los fines de semana, me levanto a veces a las 10:00 a.m., me baño, desayuno, me pongo a ayudar a mi mamá a hacer los oficios de la casa, después me pongo a hacer las tareas que tengo, después almuerzo, después me voy a el parque a encontrarme con mis amigos, llego hacia las 6:00 p.m., me pongo a jugar PlayStation hasta las 12:00 o 1:00 a.m. Y el domingo, me levanto a la misma hora que los sábados, me baño, desayuno y me voy al parque, y regreso hacia las 12:00 p.m., descanso un poco, después almuerzo

y me pongo a terminar lo que me falte o a descansar y me acuesto tipo 10:00 u 11:00 p.m. (Juan Sebastián, Sexto grado).

Este escrito lo divido en dos momentos –como el anterior–: Juan Sebastián deja ver su pasión por su videojuego y por sus visitas al parque. Describe con mucho cuidado lo que hace durante la semana y el fin de semana, sobresalen también sus tareas, su rutina de alimentos y aseo personal. El siguiente relato –prosiguió–:

Los viernes llego al colegio faltando 10 para las 7:00. Voy al locker a sacar los libros de las tres primeras horas, entro a clase, me adelanto si quedé atrasado, hago el trabajo de la clase, después paso a un bloque de ciencias, copio lo que me toque y hago el trabajo, después salgo a descanso, juego fútbol, básquet o ping pong, como mis onces, entro a Educación Física, juego básquet o fútbol, después entro a matemáticas, pongo atención a la profe Andrea, si nos deja una actividad la hago, después voy a Inglés, entramos al laboratorio, jugamos en los computadores, después salgo a descanso, juego hasta la 1:30, voy almuerzo, después juego lo que quede de descanso, entro a Sociales, pongo atención a clase, salgo a Escuelas Deportivas a entrenar básquet hasta las 5:00, voy a mi casa, veo 15 minutos de tele, después juego en el compu, después escucho música mientras cateo en Facebook, juego PES. El sábado me la paso en Facebook, juego en PES y veo tele, por la noche me quedo hasta las 2:00 jugando PES con mi hermano y, el domingo por la mañana, si puedo, voy al parque o a la ciclovía con mi familia, y por la tarde salgo a almorzar afuera de Bogotá y llego a ver tele, juego algo y me acuesto a dormir (Juan Camilo, Sexto grado).

Después de leer el relato de Juan Camilo, Dilia pasó revista por el recinto y se dispuso a realizar el siguiente análisis: El estudiante escribe con especial detalle lo que hace en el colegio, en el aula y por fuera de ella. Es interesante que Juan Camilo diga “juego fútbol, básquet o ping pong” porque aunque es habitual para él la actividad física, no

siempre practica el mismo deporte. Es decir, jugar fútbol baloncesto o ping pong, siempre que no sea rutinario, se convierte en algo cotidiano para la vida de este niño. En su casa, Juan Camilo escucha música, mira televisión, juega en el computador y su vídeo, juego favorito, y chatea en Facebook. Además, dice Juan Camilo “si puedo voy al parque o a la ciclovía con mi familia”, lo que quiere decir, que el parque y la ciclovía son acontecimientos cotidianos en la vida de esta familia.

En conclusión —hizo una inflexión y continuó—, la frecuencia con la que estos estudiantes visitan algunos lugares determina si son cotidianos o rutinarios. De la misma manera, la periodicidad con la que realizan ciertas actividades también define si son nuevas, únicas o repetitivas.

—Yo trabajé con algunos estudiantes de Séptimo grado —dijo Andrea. Estos son los relatos más significativos:

Salgo de clase y me dirijo a la ruta, mientras llego a mi casa y saludo a mi mamá, luego almuerzo, termino y me dirijo a mi cuarto, prendo mi PC y entro a LOL (League of Legends) juego *on line*, también entro a Skype que se llama “Los Gomers del Santoto” donde está Garzón, Machuca, Gómez de 10°, ya pronto agregaré a Galindo, abro una partida en LOL cuando ya todos estamos conectados, hablamos por Skype, haber quien tiene tareas, los que tengan no juegan la primera partida mientras las hacen ya que cada partida puede durar una hora. Cuando todos estamos conectados jugamos hasta las 8:00 p.m. y los viernes hasta las 3:00 a.m. o más, ya que al otro día no madrugamos; un día normal me acuesto a las 8:00 o a las 8:30 p.m.

En un fin de semana, algunas veces mi papá me llama para ir al club, nos vemos a las 6:30 a.m., desayunamos y luego nadamos, jugamos golf y tenis, a las 2:30 p.m. almorzamos y continuamos, a las 6:30 p.m. quedo rendido y él me deja en la casa, apenas llego juego LOL con los de mi grupo, a las 8:30 p.m. la comida, y juego hasta tarde, y algunas veces salgo a comer helado con mi

hermano, mi hermana y mi mamá, a eso de las 12:00 o 1:00 a.m. me acuesto (Wilson Daniel, Séptimo grado).

Andrea continuó sin pausa alguna.

Después de salir del colegio me dirijo a coger un bus, el cual me lleva a mi casa. Al llegar siempre está mi mamá, almuerzo, en este espacio le cuento como fue el día en el colegio, luego descanso un poco viendo televisión, o escuchando radio, luego voy a hacer tareas y al terminar, si no tengo que salir con mi mamá a hacer vueltas, voy a sentarme a jugar videojuegos. En la noche alisto maleta y el uniforme, después de esto voy a comer algo y veo televisión un rato antes de dormir a las 9:00 p.m. En el sábado aprovecho para levantarme tarde, desayunar y ver televisión un rato en la mañana, luego me siento a hacer las tareas en el poco rato que me queda en la mañana y después del almuerzo me siento toda la tarde que sea necesaria para terminar las tareas. En la noche veo televisión hasta que me da sueño y me voy a dormir. En el domingo me levanto tarde como el sábado, desayuno y veo televisión hasta que mi papá me llame para decirme a qué horas me recoge. Luego, me arreglo y lo espero jugando videojuegos o viendo televisión, cuando me recoge salimos a lugares distintos y la pasamos juntos. En la tarde (entre 5:00 a 6:00 p.m.) mi papá me deja en mi casa y se va, luego como algo, hago la maleta del lunes y el uniforme, y veo televisión con mi mamá hasta aproximadamente las 9:30 (Oscar, Séptimo grado).

Andrea, se detuvo un momento, hizo una pausa profunda y continuó.

Subo a la ruta para llegar a mi casa, espero 45 minutos hasta llegar. Después de llegar me cambio el uniforme, descanso 10 minutos y empiezo a hacer tareas, bien sea en el cuaderno o en el computador, alisto maleta para el día siguiente, molesto con mi papá un rato o lo acompaño a hacer sus vueltas, luego ingreso a Internet y busco videos que causen risa y, por último, me meto al Facebook al grupo de tareas de 701 para colaborarle a otras personas que

desean saber de tareas para el día siguiente, después de todo esto llega mi mamá y le cuento todo lo que pasó en el día. Durante el fin de semana, el sábado me levanto a las 6:30 a.m. para desayunar y hablar con mi prima de Estados Unidos, ya que ella se va a hacer ejercicio, espero que llegue mi papá de trabajar para ir a jugar ping-pong y basquetbol. El domingo reviso todo lo que pasó en la semana para hacer todo y me conecto al computador y publico lo de la semana en el grupo de tareas y me acuesto a dormir (Nicolás, Séptimo grado).

De lo narrado por Wilson, sobresale la importancia que representa para los jóvenes de hoy estar conectados, jugar *on line* colectivamente —dijo Andrea. Lo hacen desde temprano hasta bien entrada la madrugada. Ello explica, en buena medida, por qué los estudiantes duermen en algunas clases. Además, la realización de videollamadas, a través de Skype, para indagar si hay tareas o no para el día siguiente es un recurso que los estudiantes de hoy empiezan a utilizar. Cuando Wilson dice: “En un fin de semana algunas veces mi papá me llama para ir al club, nos vemos a las 6:30 a.m., desayunamos y luego nadamos, jugamos golf y tenis”, está manifestando que el club es otro sitio cotidiano, pues el adverbio de frecuencia “algunas veces”, así lo sugiere. Nadar, jugar golf o tenis también son acontecimientos cotidianos para Wilson, pues “algunas veces” lo hace. Además, aparece la heladería como espacio cotidiano, lo cual se evidencia cuando Wilson afirma “algunas veces salgo a comer helado con mi hermano, mi hermana y mi mamá”.

El relato de Oscar está en la misma dirección del anterior. Oscar dice: “si no tengo que salir con mi mamá a hacer vueltas voy a sentarme a jugar videojuegos”. Salir a “hacer vueltas” quiere decir que estas se hacen en la ciudad, entonces, la calle aparece ante los ojos de quienes las hacen. La calle toma una significación diferente cuando se “hacen vueltas” que cuando se sale a otra cosa diferente. La calle es otro escenario cotidiano que rodea la vida de nuestros jóvenes —reafirmó la mujer. Las narraciones de Oscar y Wilson también dejan ver que ambos viven con sus madres. Los padres, en ambos casos, no conviven con sus

hijos y solo comparten el fin de semana con ellos. La televisión y los videojuegos se hacen muy notorios en ambos casos.

El último relato encuentra relación con los dos anteriores. Nicolás, afirma: “molesto con mi papá un rato o lo acompaño a hacer sus vueltas”, ello me lleva a pensar que “hacer vueltas” además de ser algo cotidiano, porque ni Wilson ni Oscar ni Nicolás las hacen todos los días, o van siempre a los mismos lugares con sus padres, hablan y se expresan con identidad juvenil frente a ciertas actividades, por ejemplo “hacer vueltas”. Nicolás también manifiesta su interés por el deporte, lo practica, creo yo, en el parque. Este lugar aparece detrás de los juegos de ping pong o baloncesto. Conectarse es de la misma manera muy importante para él. Por último, Nicolás revela la existencia de un grupo de Facebook en la que él y sus compañeros se enteran de las tareas que hay por realizar. Facebook e Internet, metáfora del “conectarse” están revalorizados por los jóvenes, es decir, las redes sociales y el ciberespacio son otros dos escenarios cotidianos por donde transita la vida juvenil actual —puntualizó.

Los tres frailes estuvieron muy atentos en cada una de las intervenciones de los coinvestigadores. Sin embargo, el tiempo que habían dispuesto para este ejercicio se había terminado. Rubén Darío agradeció la colaboración que este grupo de maestros les estaban prestando. Quedaron solo los tres. Acto seguido, Luis Eduardo les informó a sus hermanos de Orden que la entrevista con el doctor Antanas Mockus se cumpliría el día de mañana a las dos de la tarde en Corpovisionarios. Había podido ubicar al doctor Mockus, mientras Rubén Darío y Carlos Ariel estaban en Europa, con las coordenadas que Fabián Sanabria les había dado meses atrás.

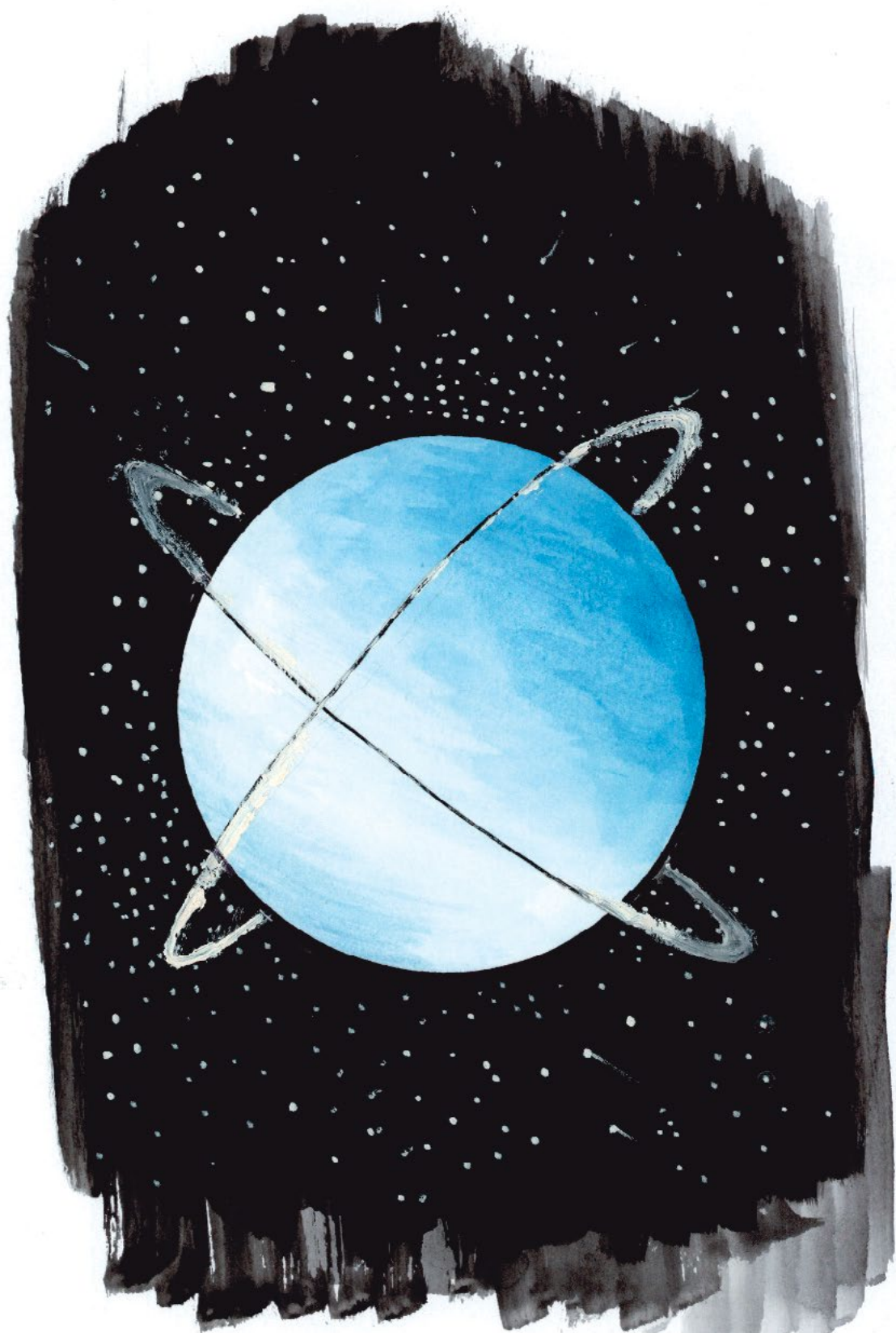
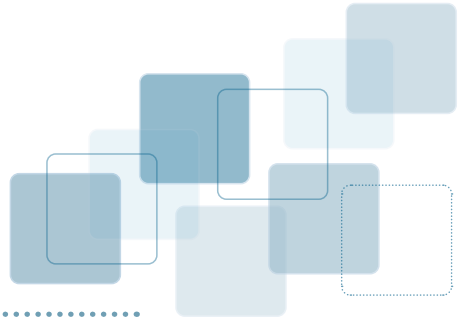


Ilustración 9. Los frailes dominicos realizaron sus labores habituales, Rubén Darío revisó el orden del día del próximo Consejo Directivo, Luis Eduardo adelantó los preparativos para El Día de la Colombianidad y Carlos Ariel revisó el estado financiero.



IX

EL TRANCÓN DE LA AUTOPISTA NORTE

El día amaneció lluvioso. Pronto los rayos del sol se abrieron paso entre los cerros Orientales, el frío cedió y el día logró esplendor y calidez. Los frailes dominicos realizaron sus labores habituales, Rubén Darío revisó el orden del día del próximo Consejo Directivo, Luis Eduardo adelantó los preparativos para el Día de la Colombianidad y Carlos Ariel revisó el estado financiero. A las 10:00 a.m. tomaron las onces y hablaron de algunos pormenores de la vida escolar.

—¡A la 1:30 nos vemos en el parqueadero! —dijo Luis Eduardo.

—¡Bien! —musitó Carlos Ariel. Rubén Darío también asintió con la cabeza. Después se encerraron en sus actividades. Tiempo después se vieron en el sitio acordado y emprendieron la marcha. En la Autopista Norte el represamiento vehicular era insoportable.

—¿Qué pasó? —preguntó Rubén Darío cuando constató que el flujo de los vehículos se hizo lento.

—¡Seguramente es un accidente! —dijo Carlos Ariel. Minutos más tarde pasaron frente a un vehículo averiado.

—Una falla mecánica es habitual, pero vararse en la Autopista Norte es muy cotidiano —agregó Luis Eduardo y arrancó grandes risotadas en sus hermanos. Lentamente salieron del trancón, el resto del camino no hubo mayores sobresaltos vehiculares. Minutos más tarde llegaron a Teusaquillo, guardaron el vehículo en un parqueadero aledaño y buscaron el lugar.

—¡Aquí es! —dijo entusiasmado Rubén Darío, luego de caminar algunas calles.

—¡Corpovisionarios! —dijo Luis Eduardo, después de leer el anuncio en una de las paredes del lugar. Era una casa grande, de dos plantas, sus pisos cubiertos por una madera crujiente los devolvió en el tiempo a los años cuarenta. Ascendieron por una vieja escalera, se anunciaron en la recepción, tiempo después los condujeron a una pequeña salita. Las cuatro paredes del lugar estaban engalanadas con un número indeterminado de pequeños cuadros con marcos de madera, en el que reposaban igual número de caricaturas de Antanas Mockus, unas en color y otras en carboncillo, encerradas detrás de un delicado vidrio transparente. Los frailes se sentaron alrededor de una mesa circular, a esperar al doctor Mockus.

—Buenos días —dijo una voz dulce.

—Buenos días —respondieron los frailes en coro. La voz era la de Antanas Mockus, saludó a los dominicos con un suave apretón de manos. No era un hombre muy alto pero inspiraba tranquilidad, sus ojos profundamente azules daban la sensación de estar frente a un detective de novelas policíacas.

—Doctor Mockus, somos frailes dominicos, yo soy Rubén Darío López, rector, las personas que me acompañan son Luis Eduardo Pérez, vicerrector y Carlos Ariel Betancourth, síndico del Colegio Santo Tomás de Aquino.

—Bienvenidos a Corpovisionarios ¿Qué los trae aquí? —dijo el profesor Mockus.

—Dos cosas —se apresuró Carlos Ariel. La primera invitarlo a participar en un foro educativo que realizaremos el 15 de febrero de 2013. La segunda, solicitarle el favor que nos conceda una entrevista.

—¡Claro que sí! —dijo Antanas. ¿Para qué es la entrevista?

—Es una de las estrategias metodológicas que hemos diseñado para nuestro trabajo de investigación —afirmó Luis Eduardo. Los tres realizamos Maestría en Educación, nuestro tema de investigación es lo cotidiano.

—Adelante —dijo Mockus.

—Doctor, Mockus ¿Por qué hablar de lo cotidiano en la escuela? —inquirió Carlos Ariel sin mayor preámbulo.

—Para saber-hacer las cosas, nos sirve también un cierto “saber por qué”. Pero hay una pregunta sobre todo por “el para qué” que ayuda a poner en su sitio las competencias y las explicaciones —afirmó Antanas. Es bonito tener capacidades que ofrecer en la vida, ser útil a los proyectos colectivos como aspectos de otras personas. Yo detestaba, como maestro, la impuntualidad de los estudiantes. Entonces, hice los diez primeros minutos de cada clase lo más interesante posible. Así que traía poemas, traía literatura, traía discusiones de actualidad, eso hizo que los estudiantes llegaran puntualmente a mis clases. “lo actual” fue el dispositivo que encontré para hacerlos madrugar. “lo actual” es lo cotidiano y todos se sienten atraídos por lo cotidiano. La escuela no puede descuidarlo.

—Perdón ¿se les ofrece algo? —interrumpió una mujer. Los cuatro ordenaron una taza de café, la mujer no tardó con el pedido y desapareció por completo.

Hoy mis estudiantes, profesionales muchos de ellos, se acuerdan más de los diez minutos que de la clase misma. El mensaje sí lo relaciono muy fuertemente con lo cotidiano, pues esta estrategia era como buscar el polo extremo, opuesto, al estudiante que le dice a uno: ¡esto no tiene sentido! Me acuerdo, por ejemplo, que hablaba y discutía con los estudiantes que

habitaban las residencias universitarias de la Universidad Nacional — durante los primeros diez minutos de los que les he hablado—. Un día les dije: “Ustedes quieren tener las residencias universitarias con otros fines... Para meterse con sus novias”, con eso avivaba mis clases porque para ellos era asombroso que un profesor les hablara de un tema como este.

—¿Por qué se presentaba tal situación? —dijo emocionado Rubén Darío.

—La gente podía llevar armas a la residencias, pues las residencias cambiaban de sentido, era como explicarles: “la universidad va a cerrar esas residencias si ustedes se las ponen de ruana o no respetan las reglas”. Era invitarlos, o acercarlos a las categorías que íbamos a usar en las clases, como por ejemplo, ley, moral, cultura y el divorcio entre ley y cultura. Es decir, trabajábamos desde sus experiencias comunes. Incluso, alguna vez, tuve la vertiginosa sensación que eso se parecía a una confesión, era una experiencia intensa para los estudiantes, revisaban sus vivencias en términos de lo que estábamos analizando en el curso.

—Doctor, Mockus ¿se puede enseñar el saber racional desde lo cotidiano? —dijo Luis Eduardo.

—Yo enseñé mucho tiempo en la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional. Me acuerdo de un estudiante, Carlos Araque, teatrero, desde la primera clase de matemáticas —en la Nacional no es posible graduarse de antropólogo, por ejemplo, sin haber tomado un curso de matemáticas— me bloqueó. Reiteradamente, me preguntaba ¿Por qué tengo que estudiar yo como antropólogo matemáticas? Meses después escribió una obra de teatro donde él y su sombra discuten si él puede o no puede, debe o no debe aprender matemáticas. Y al final del semestre era el más preguntón por la nota, sobre cómo le fue en el curso de matemáticas. Digamos, ese es un caso particular en el que a partir de una reacción defensiva se logra cómo suscitar el interés. En este caso, el teatro representa lo extrovertido-trágico, es como *La náusea* de Sartre.

—¿Cuál es el papel del lenguaje en lo cotidiano? —inquirió Carlos Ariel.

—Hay un autor, Vasili Kandinski, quien tuvo un alumno en Colombia, Mario Díaz. Díaz trabajó en Cali, precisamente en la Universidad del Valle, durante mucho tiempo. Mario Díaz se doctoró con Kandinski, este último, de algún modo, lo que plantea es sumamente simple: uno cuando aprende una lengua, aprende a decir todo lo que en esa lengua se podría decir, digamos potencialmente, uno adquiere todo lo que el castellano nos ofrece y no nos es ajeno. Lo que está planteando Kandinski es que uno nunca aprende un idioma sin tener un “otro sociológicamente determinado”, es decir, nadie es criado por la mujer y el hombre en abstracto, todos hemos sido criados por un padre y por una madre, por un acudiente, por un hermano específico, que al mismo tiempo nos enseñaron el lenguaje y los límites que este nos impone.

Entonces, uno como que adquiere todas las herramientas del lenguaje —dijo e hizo una pausa profunda—, pero al mismo tiempo adquiere, como las férulas que le colocan a uno cuando nos rompemos un hueso, limitaciones. Es decir, uno adquiere el lenguaje con restricciones, el lenguaje mismo acuña la expresión *códigos restringidos* —es un poco cruel— versus *códigos elaborados* y de algún modo desde él se ve que no es tan fácil partir de lo cotidiano para enseñar. Es decir, de algún modo hay niños que por su familia adquieren como las dos orientaciones: pasan a hablar de la comida en el lenguaje común y corriente y hablan de la comida en lenguaje de carbohidratos y vitaminas y proteínas. En cambio, otros niños que les cuesta mucho trabajo hablar de algún modo de lo que no se ve. Para mucha gente el portador de los códigos elaborados es la iglesia, es la comunidad religiosa, ese es un canal. Otro canal puede ser en algunos casos extremos, las organizaciones políticas. Yo conocí en el sur de Santander un pueblito donde la gente estaba sobreaducada, pues preparaban las conferencias de una manera asombrosa, los adolescentes leían revistas científicas dirigidas a la formación profesional y lo hacían para interrogarme. Yo me preguntaba ¿estos niños, de catorce y quince años, cómo pueden ser tan lúcidos?

—¿Qué acontecimientos de la vida cotidiana de la escuela podríamos usar para mejorar nuestra práctica educativa? —dijo Rubén.

—No sé. Me parece que una de las innovaciones educativas que admiro mucho y muy elemental, es un cuaderno que se llamaba *Mi proyecto de vida*. Este estaba estructurado con la sugerencia de que lo que te pasa el día a día, hora tras hora, tiene relevancia de cara a tu proyecto de vida. Digamos, las primeras páginas, el joven era invitado a escribir su proyecto de vida y después a llevar un diario. En esas aulas, había innovación. Conozco gente que a los 16-17 años vive en función de lo que ha escrito, es decir, filtra sus experiencias con la mirada. Sartre, por ejemplo, salía a los Campos Elíseos con unas marionetas, una vez descrestó a una muchacha que se quedó perpleja mirando la obra de teatro que él logró realizar con sus títeres. Desde luego, Sartre se goza la obra de teatro, se goza la mirada de la señorita, pero más que esas dos cosas, se goza la manera en que va a escribir cuando regrese a su apartamento. Entonces, lo que gana en autonomía un ser humano, sí se puede escribir.

—Doctor, Mockus ¿cómo enseñar a los estudiantes a pensar en su sexualidad? —dijo Luis Eduardo.

—La sexualidad es un territorio clave para los jóvenes. Yo le creo un poco a Foucault en su tesis, lo voy a formular de manera un poco sarcástica: el catolicismo ayudó a hacer el sexo interesante, se volvió un terreno de disputa entre el bien y el mal, en vez de ser un tema de pura salud pública como sería la tendencia actual. Una vez le dije a un sacerdote que confesaba en Monserrate, Sin violar el secreto de confesión ¿puede hacer usted un resumen de las confesiones sexuales de los feligreses? El hombre me contestó de una manera muy bella: “yo trato de transformar la culpa sexual en culpa social”. Me pareció como el mejor resumen del Concilio Vaticano II.

—¿Qué entiende Antanas Mockus por lo cotidiano? —dijo Carlos Ariel.

—Sí. Hay días marcados por celebraciones, marcados por actividades especiales para ese día que serían lo contrario de un día cualquiera —dijo Antanas. Lo cotidiano sería lo que pertenece fundamentalmente a los días cualesquiera, al día que no lleva ninguna marca especial. Ahora, sí uno mira con detenimiento, cada día es especial, cada día tiene su

santo y su santa, cada día le puede pasar a uno algo extraordinario. Al principio no había días ordinarios —pienso en el Libro del *Génesis*—, tal vez con la echada del Paraíso, seis de los siete días se volvieron ordinarios. Tal vez el día ordinario es el día del trabajo, es el día del sudor, es el día de las lágrimas. Digamos, lo cotidiano funcionaría en oposición a lo sagrado, es decir, uno tendería a decir que en los días corrientes suceden acontecimientos corrientes.

Ahora, alguna gente logra vivir todos los días como si fueran días sagrados. Para mí, por ejemplo, el domingo es el día más luminoso: tuve un amigo que los domingos me invitaba a oír música y bebíamos coca-cola en cantidades exageradas, eso hacía parte de la celebración. Mis padres se vestían más elegantes los domingos, por el tema de la misa. En general, íbamos a una misa de lituanos, como de ciento veinte lituanos. Una de las cosas más terribles que aprendí allí fue la jerarquía social de la colonia, cuando mi papá llegaba saludaba primero al cura, al sacerdote, que era también profesor universitario, después saludaba al hombre más rico, luego a los dos o tres académicos que habían y por allá de últimas a un almacenista que era el papá de una muchacha muy linda. Durante muchos años mi vida estuvo marcada por el ritmo semanal, la diferencia la hacía el domingo, incluso la comida era un poco mejor. El catolicismo del norte, Lituania es súper católica. Por andar leyendo esas cosas de estudios de valores descubrí que Lituania está supremamente secularizada y yo tenía la convicción de que los lituanos eran, igual que los polacos, casi que católicos fanáticos, y no, por lo menos en los estudios más recientes el único valor que sobrevive es el del trabajo, de los valores clásicos. Lituania tiene la tasa de suicidios más alta del mundo hoy en día, o sea, en Colombia por 5 suicidios hay 35 homicidios, o sea por un suicidio hay siete homicidios. En Lituania es al contrario, por un homicidio hay siete suicidios, sumando ambas cosas empatan, pero lo uno es violencia contra sí, lo otro es violencia hacia el otro.

—¿Por qué la escuela tiene que hablar de lo cotidiano? —dijo Rubén.

—¡Para no excluir! Es decir, a unos jóvenes, a unos niños desde su hogar están acostumbrados a un lenguaje en que remitía realidades muy concretas, muy vividas, como muy intensamente y escritas en un lenguaje muy directo y, además, un lenguaje donde la componente

verbal no se aísla de los demás componentes. El niño de clase media o de clase alta aprende como a verbalizar más, a dar menos por supuestas las experiencias compartidas. Entonces, los códigos restringidos son supremamente eficaces y en la vida común y corriente sirven mucho para no ser redundantes, para no repetir. Pero en la vida académica el componente verbal es muy importante que sea autónomo. Un niño de clase media-alta cuando se le muestra algunas imágenes, él junta, concatena las láminas, arma una historia.

Ahora bien, ver la organización de las sociedades de África del Sur es pavoroso. Aquí están las negritudes, aquí los colorados, aquí los blancos, y es paradójicamente, el centro de la ciudades donde se mezcla de resto de la gente que vive claramente segregada. Pero hoy en día la mayor exclusión se presenta en las matemáticas, entre otras cosas, porque la gente termina atribuyéndole a esta ciencia sus fracasos personales. Yo fui muy exitoso escolarmente, en parte porque mi papá se compró una aritmética de Baldor cuando yo tenía siete años y durante unas vacaciones decidió él adelantarme por medio año. Todos los días por la mañana antes de salir me ponía la tarea y todos los días al final del día me la recogía. Entonces, yo crecí un poco con la ideología del súper talento y el chino genio, pero cualquier papá que le hubiera dedicado esas horas, o ese grado de compromiso a su hijo, probablemente, hubiera producido hijos sobrados en matemáticas. Él mismo era autodidacta y su disciplina era excepcional, incluso aprendió inglés a partir de un libro, sin disquete ni discos, lo hizo con la pura transliteración. Se consiguió un amigo que enseñaba latín y griego, que le hizo el favor de traducir la anotación fonética. Después, él mismo leía las cosas como se pronunciaban en inglés y estudió ingeniería por correspondencia. Cuando murió, a los 44 años, era jefe de diseño de la empresa metalmecánica más grande que había en el país.

—Entonces ¿enseñar desde lo cotidiano también es una forma de inclusión? —dijo fascinado Luis Eduardo.

—Decir que así como hay exclusión hay también una especie de inclusión educativa, es una especie de premio inesperado para el que confía en los educadores. Yo entré un año adelantado y era el chiquito

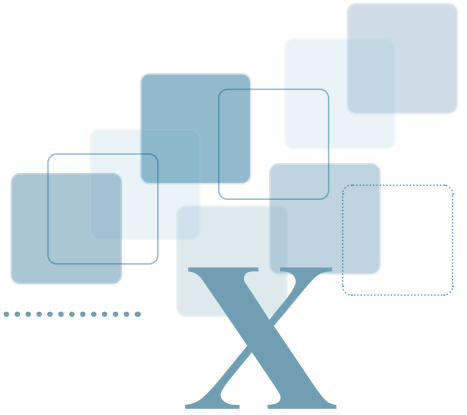
del curso, entonces me pegaban, eso también me dio ventajas porque muy rápido aprendí en la vida a defenderme con palabras y no a puños. Si era a puños perdía. Yo creo que muchos aprendemos en el colegio, pero también en la cuadra, también en el edificio. Alguna vez terminé en la Iglesia Santa Ana llorando porque discriminé a una muchacha, entonces fue un acto mío de discriminación social horrible, apenas me di cuenta de eso me metí en la iglesia a llorar como arrepentido.

Mirándolo bien, a un niño es muy difícil explicarle las normas de desigualdad que hay en la sociedad colombiana, pues mis padres lograron inculcarnos “aquí no hay muebles, aquí no hay electrodomésticos pero hay libros”. La primera comunión de la hija del jefe de mi papá fue con fiesta en el Club Militar, pues hoy en día miro al Club Militar sin demasiada fantasía, sin demasiado antojo pero cuando yo era niño era impresionante.

Finalmente, los frailes agradecieron la amabilidad del profesor Mockus, él se comprometió a asistir al foro educativo que los dominicos estaban organizando.



Ilustración 10. Los frailes habían quedado maravillados con la entrevista realizada a Antanas Mockus. La estrategia de hablar, los primeros diez minutos de la clase, de temas cotidianos, en los que todos los estudiantes participaban con libertad, con el firme propósito de hacerlos llegar puntualmente a la clase, les había parecido muy significativa.



UNA GRANIZADA EN EL “SANTOTO”

En el “Santoto” cayó una inusual granizada. Las aulas, pasillos y corredores quedaron inundados, por lo que las clases se vieron interrumpidas. Carlos Ariel, Rubén Darío y Luis Eduardo contemplaban desde la ventana los estragos que el hielo había ocasionado.

—¡Una granizada es algo cotidiano! —Susurró Rubén Darío.

—¡Cierto! Aunque sucede, no todos los días Dios nos premia con la maravilla de un espectáculo natural como este —dijo Carlos Ariel señalando el hielo que cubría el parqueadero.

—Lo cotidiano es lo actual —agregó Luis Eduardo.

Los frailes habían quedado maravillados con la entrevista realizada a Antanas Mockus. La estrategia de hablar, los primeros diez minutos de la clase, de temas cotidianos en los que todos los estudiantes participaban con libertad, con el firme propósito de hacerlos llegar puntualmente a la clase, les había parecido muy significativa.

—Antanas Mockus es un contador de historias —Dijo Rubén Darío, mientras veía cómo el hielo empezaba a desleírse.

—Lo cotidiano se cuenta a través de las narraciones orales de hombres anónimos —acuñó Carlos Ariel. Ello le da sentido a la vida diaria, aunque sigan siendo héroes anónimos.

—¡Buenas tardes! —interrumpió un coro de voces disonantes. Eran los coinvestigadores. Habían quedado desde la primera hora de la mañana en “Café con Directivas” que se reunirían a la 1:00 p.m. para continuar con el trabajo. Tiempo después estaban todos leyendo los relatos escritos por los estudiantes.

—Los relatos que van a escuchar corresponde a lo narrado por estudiantes de primero, segundo, tercero y cuarto grados —dijo Paola. Lo escribieron en Word y me lo enviaron a mi correo. Acto seguido, se dispuso a leer.

...subo a mi cuarto, me cambio de ropa, tomo mis onces, y me pongo a hacer mis tareas, siempre con mis padres orientándolas. Mis padres y yo revisamos el portal y si no hay nada pendiente juego con mi hermana o miro televisión. En familia cenamos, y me cepillo los dientes y me acuesto, pues me levanto muy temprano. Los fines de semana me despierto a las 7:00 a.m. yo lo primero que hago es saludar a mis padres, tomo mi desayuno y veo un ratito televisión, mientras mi mamá revisa las tareas que tengo para el lunes, siempre las hacemos el sábado temprano para tener libre la tarde y el domingo. En algunas ocasiones visitamos a mi abuela y a los tíos, vamos al centro comercial o al parque con la bicicleta. Llegando la tarde del domingo alistamos las maletas y los uniformes para iniciar una nueva semana (Mario, grado Primero).

Salgo del colegio y voy en la ruta 24, llego a casa, dejo la lonchera en la cocina. Les cuento cosas del colegio a Tita y a mi mamá, algunas veces juego fútbol en el parque del conjunto con amigos o con mi mamá o si mi abuelo viene también con él, o armo lego, o juego Fifa en el play con mi hermano Nico, hasta las 4:30 que suena la alarma de mi *star wars*, tomo algo de onces y hago tareas, a veces me colabora mi mamá, entro a Internet cuando tengo que entrar o a los blogs cuando me dicen, terminó, alisto maleta, uniforme, si puedo juego más, o si no me baño, mi mamá o Tita sirven la comida antes de las 7:00, me cepillo los dientes, si puedo juego algo más o si no a dormir; con Nico comparto la habitación. Los jueves llego, tomo algo de onces, hago las tareas y me voy a la escuela de fútbol Cachorros, que queda cerca de mi casa, y allí estoy de 4:00 a 6:00 p.m., regresamos a casa, me baño, y

ya es la hora de dormir, los viernes no me voy en la ruta, me quedo en la escuela de fútbol del colegio, salgo a las 5:00 p.m., voy para la casa, tomo algo, me baño, comemos y a dormir, algunas veces juego, otras no. El sábado, me levanto, desayuno y me alisto para ir a la escuela de fútbol Cachorros a entrenamiento de 10:00 a 12:00, allá comparto con más niños, casi siempre hay partido al final del entrenamiento, regreso a casa, me baño, almorzamos, en las tardes es diferente, voy a cine con mis hermanos y papá o vamos a un centro comercial, o si tengo fiesta me llevan, regresamos a casa, comemos, hacemos partidos de fútbol en el *play* con mi hermano o armo lego con mi papá, y ya (Santiago, grado Primero).

Después de leer los dos relatos anteriores, Paola miró a los frailes y se dispuso a interpretarlos. Los niños en este grado comparten sus tardes y los fines de semana con su familia —dijo. Por lo que puedo afirmar que uno de los lugares en los que se desarrolla la vida cotidiana de ellos, es la casa o lo que es lo mismo, el hogar. Se puede observar, el compromiso de ellos de hacer tareas y la atención que le ofrecen sus padres.

Mario realiza las tareas con sus padres y afirma que “las hacemos el sábado temprano para tener libre la tarde y el domingo”. El tiempo cotidiano se disfruta después de las labores, se rompe la rutina y el compromiso con el advenimiento del tiempo libre. Es en este “no hacer nada” en el que aparece “lo actual”, la vida cobra sentido por fuera de las obligaciones, es la exposición a lo que está por ocurrir, lo nuevo. La aventura de la novedad es lo que conduce a este niño a realizar sus tareas el sábado temprano. Cuando Mario afirma que “en algunas ocasiones visitamos a mi abuela y a los tíos, vamos al centro comercial o al parque con la bicicleta”, lo que quiere decir es que los espacios, centros comerciales, el parque y los objetos son agradables por un tiempo nuevo, liberado de todas las presiones que soportan las obligaciones. La visita a los seres queridos es la metáfora del tiempo libre. Entonces, “algunas veces” es la expresión de lo nuevo que rompe con la rutina diaria.

La idea del tiempo cotidiano como metáfora de lo actual también la encontramos en el relato de Santiago —dijo Paola después de hacer una pausa. Lo actual se hace presente en las expresiones “algunas veces juego, otras no” y “en las tardes es diferente voy a cine con mis hermanos y papá o vamos a un centro comercial o si tengo fiesta me llevan”. Lo que Santiago está manifestando es que en el juego aparece el tiempo libre y en este aparece lo cotidiano, no es el instante, pues el instante es anterior al tiempo, lo actual se desplaza y cabalga con los galopes del tiempo cotidiano, siempre hacia adelante. Se rompe la monotonía y la desidia. El tiempo cotidiano es el tiempo para dejarse sorprender en el centro comercial, en la película que estoy por ver o en la fiesta que se avecina. Otro aspecto que me parece que subyace en el relato de Santiago tiene que ver con la vida colectiva. Santiago afirma que en la escuela de fútbol Cachorros comparte con otros niños, atrás quedó, entonces, la soledad individual que vivió el ser humano durante la modernidad (Lipovetsky, 1990), ahora, se vive colectivamente. El tiempo cotidiano se comparte con los otros. Además, cuando Santiago dice: “les cuento cosas del colegio a Tita y a mi mamá” se refiere a que él cuenta o narra de lo que le aconteció en el colegio, es decir, de sus nuevas experiencias. Narrar de lo cotidiano es una costumbre que tenemos todos porque nuestros días no son iguales entre sí.

Ahora les voy a leer dos relatos escritos por niños de Tercer grado:

...cuando llego a la casa me como un helado, voy al parque, descanso 15 minutos, hago tareas, juego gogo's, entro a mi tableta o al computador, como la comida, veo una película, después veo *Futurama* y *Los Simpson*, a las 9:00 p.m. me duermo. Los fines de semana, me levanto a las 6:00 a.m., desayuno panqueques con milo, juego gogo's, me baño, me visto, entro al computador, veo televisión o una película, salgo al parque, almuerzo, entro a la tableta a jugar *subway surfer* o vuelvo a ver tv, como las onces, veo ilusiones ópticas en YouTube, veo *Los Simpson*, como pizza, veo una película, *Futurama*, *Los Simpson*, me duermo a las 12:00 p.m. (Donald, Segundo grado).

En este relato se puede observar que el parque, pero también el hogar, constituyen los sitios por donde transita la vida de Donald —dijo Paola. La televisión y sus programas favoritos sobresalen en su escrito, pero además aparece algo interesante, tiene que ver con la visita a YouTube. El ciberespacio cobra valor, se revitaliza y es un escenario cotidiano para los niños, desde muy temprana edad. Ya tendremos oportunidad de hablar del ciberespacio, por ahora leo lo escrito por Juan Andrés también de Segundo grado:

Yo los sábados voy a entrenar en la escuela de fútbol Arnoldo Iguarán, después nos vamos en familia a el restaurante Galápagos, después jugamos en familia, luego nos vamos a La Mesa y compartimos la comida, hacemos asado, nos vamos a la casa de mi abuelito de La Mesa y dormimos y al otro día nos vamos a la piscina después de desayunar. Cuando llego del colegio me cambio de ropa la hecho a la lavadora y veo Nickelodeon, hago tareas, hago bandera, ceno y me acuesto.

Aparece en este escrito el restaurante Galápagos como un sitio cotidiano, pues Juan Andrés no va todos los días a este restaurante, y me imagino que tampoco come lo mismo las veces que va —en el recinto se escucharon grandes risotadas—, pero además aparece el municipio de La Mesa, como el lugar predilecto que tiene la familia para escaparse los fines de semana. La piscina es otro lugar que Juan Andrés frecuenta en su tiempo cotidiano.

Por su parte, Julián afirma:

Después del colegio me cambio, voy a donde hago las tareas, veo televisión, como y duermo. Los fines de semana me levanto, como, me recoge mi abuela, hago tareas y estudio, le digo a mi tío que me preste el iPod, juego *Plants vs Zombies 2*, y me voy a mi casa a dormir.

El juego, quizá sea mejor decir, los videojuegos son muy importantes en la vida de los niños de quienes hemos hablado hasta aquí —repuso Paola. Además, los dispositivos móviles constituyen un punto importante en la vida de ellos, pues a través de estos aparatos se conectan y huyen del tiempo rutinario. Creo que, como maestros, debemos acercarnos a estos

videojuegos para ver si podemos enseñar, ética, filosofía o matemáticas —agregó. Después leyó el relato de Daniel de grado Cuarto:

Llego a casa, como algo, adelanto todas las tareas, salgo a jugar con mis amigos, luego voy a comer a un centro comercial, luego a la casa, me duermo temprano, me cepillo y me acuesto. Voy a mi escuela de fútbol, estudio inglés, estoy con mi familia en la casa de mis abuelitos, me quedo hasta las 5:00, me voy para mi casa, juego con mi hermana, veo televisión, juego fútbol americano con mi papá y salgo a comer a McDonald's de vez en cuando, me cepillo y me duermo. Voy a mi escuela de fútbol a partidos en la calle 220 (La Morena de la Liga de Bogotá), arreglo maleta, uniforme y embolo mis zapatos, luego voy a cine, y repaso la materia que vaya difícil para mí. Me cepillo y duermo temprano para el lunes.

El centro comercial, la televisión, los videojuegos, la escuela de fútbol y el restaurante (McDonald's) son escenarios donde acontecen las situaciones cotidianas de Daniel. Por último, Juan Pablo Posada, de Cuarto grado, nos cuenta que:

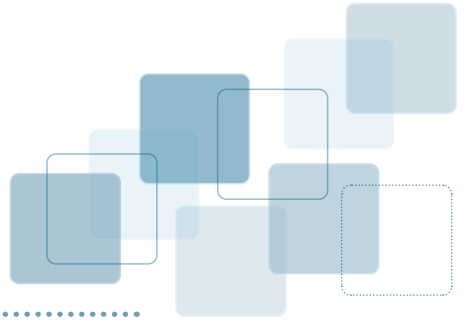
Entre semana llego a mi casa, me cambio, tomo algo y después de haber tomado algo me siento a hacer mis tareas, y después de haber hecho las tareas para el día siguiente y haber empacado maleta veo con mis papás el Desafío. El viernes me cambio y salgo con mi mamá y hermana a comprar un helado, después llego a mi casa y hago las tareas. El sábado hago las tareas restantes y después veo televisión, después salgo con mi mamá y hermana al parque. El domingo veo los cuadernos para asegurarme de que no tengo tareas, después salgo con mi papá y juego baloncesto, por la noche empaco maleta y me acuesto a dormir.

Salir a comer helado es muy cotidiano así como ir al parque. Después del colegio Juan Pablo —como los otros niños—, se apropia de cada uno de los espacios urbanos que la ciudad ofrece. Salir al parque o al centro comercial es romper con el encierro y la monotonía, es el momento en el que la vida deja de ser aburrida y cobra vitalidad. ¡Eso es todo!

Rubén Darío agradeció a Paola el trabajo realizado y conminó a los coinvestigadores a reunirse en ocho días, pues estaban tras una entrevista con fray Andrés Argüello.



Ilustración 11. Los días transcurrieron en completa normalidad. Luis Eduardo pudo ubicar a Fray Andrés Argüello para la entrevista. Andrés Argüello es un fraile dominico, doctorado en la UNAM y es uno de los intelectuales de La Provincia. Por ello, Rubén Darío, Carlos Ariel y Luis Eduardo habían considerado la posibilidad de entrevistarlos. Fabián Sanabria, Antanas Mockus y Andrés Argüello eran los tres expertos que habían seleccionado meses atrás para que hablaran de lo cotidiano.



XI

EL CONVENTO SAN ALBERTO

Los días transcurrieron en completa normalidad. Luis Eduardo pudo ubicar a Fray Andrés Argüello para la entrevista. Andrés Argüello es un fraile dominico, doctorado en la Universidad Nacional Autónoma de México - UNAM y es uno de los intelectuales de La Provincia. Por ello, Rubén Darío, Carlos Ariel y Luis Eduardo habían considerado la posibilidad de entrevistarlo. Fabián Sanabria, Antanas Mockus y Andrés Argüello eran los tres expertos que habían seleccionado meses atrás para que hablaran de “lo cotidiano”.

Fray Andrés Argüello estaba radicado en Bucaramanga, pero venía con frecuencia a Bogotá, así que en uno de esos viajes Luis Eduardo pudo ubicarlo para la entrevista. El lugar fijado fue el convento San Alberto. Rubén y Carlos Ariel vivían en este lugar, por lo que el encuentro con fray Andrés se desarrolló sin mayores sobresaltos. La fecha y hora para la entrevista llegó, Rubén Darío, Carlos Ariel y Luis Eduardo estaban frente a su hermano de Orden.

—Andrés ¿Existe, cercanía entre la educación y lo cotidiano? —dijo Luis Eduardo.

—Muchas gracias por la invitación a este proyecto que hace parte de esta investigación —dijo fray Andrés Argüello. Sobre todo en un terreno que resulta tan manoseado por muchas perspectivas, como es el de la educación, y particularmente el de la escuela —como institución social—, y en un tiempo en que proliferan los discursos, proliferan los acercamientos de muchos puntos de vista, pero al mismo tiempo proliferan las resistencias a las grandes transformaciones. Creo que cuando nos asomamos a un tema —que más que una categoría tipo estrictamente conceptual— es un desafío de transformación. Realmente ahora empezamos a tomarnos en serio aquello que las investigaciones en ciencias sociales —y dentro de ellas investigación en pedagogía—, tienen que ser un motivo más para redireccionar las prácticas e intervenir efectivamente en las cosas que se hacen en la institucionalidad.

Un par de trabajos que me parecen iluminadores para comprender lo cotidiano son las obras: *De extraño a cómplice* y otra que se titula *Antropología simbólica y acción educativa*. Desde estas dos obras, y desde esa misma antropología pedagógica alemana de Bulk, yo quisiera tener algunos referentes. Por lo mismo, haríamos un acercamiento mucho más desde la filosofía de la educación, desde la sociología. Las coordenadas de comprensión, sobre todo de la antropología pedagógica, son muy significativas porque es en esta tradición donde nosotros hayamos una terminología social y una comprensión de los fenómenos de la existencia, que comenzaron a ser incursionados en la reflexión educativa de una manera seria, sistemática, después de las configuraciones de la nueva pedagogía al estilo decimonónico.

Hablemos, entonces, de una especie de fenomenología de la intersubjetividad en el mundo de la vida cotidiana, justamente aquí nos encontramos con el mundo social que es el plano de los vínculos y de las relaciones que influyen en el mundo de lo cotidiano. Ahora bien, hablar del mundo de la vida cotidiana es entablar un acercamiento real o subjetivo, contrastante con el plano de lo intersubjetivo, con el plano de lo interrelacional. Por supuesto, que no solo hablamos de un mundo que está habitado simplemente por objetos o cosas, sino por semejantes, con los que establecemos acciones y relaciones que son las que constituyen ese mundo de lo cotidiano.

De modo que lo cotidiano se ubica entre la trama de la espontaneidad y la experiencia, desde las configuraciones del mundo, no solo el mundo que pasa, sino del mundo que nos pasa, y esto significa entrar en un tema maravilloso para la investigación: la interpretación subjetiva en las ciencias sociales —como lo es el de la experiencia—. Ello implica creer en una elaboración de lo vivido, una configuración de lo logrado para preguntarnos cómo esas formas de la cotidianidad son también maneras de concebir las cosas, y cómo esos sistemas de acciones y relaciones se constituyen en un modo de vida, en unas plataformas de ritualización de la existencia. Desde aquí nosotros también elaboramos los modos de ser, de suceder, de imaginar y las estrategias de configuración misma de la historia.

Lo cotidiano es sin duda —desde una perspectiva biográfica que ha sido uno de mis temas de investigación recientes— una interacción intersubjetiva, es decir, un sistema de relaciones y también un sistema de acciones. El sistema de acciones es el que llamarán los sociólogos, especialmente la línea de Bourdieu, las prácticas del desierto o el famoso arte del hacer.

Cuando hablamos de un sistema de acciones, hablamos de un sistema de relaciones de la intersubjetividad y constituye un desafío hermenéutico, pues se puede ver lo cotidiano como un sistema de interpretación. De modo que estamos pensando lo cotidiano desde tres ejes: sistema de acciones, sistema de relaciones, sistema de interpretaciones. Y cada uno interactúa desde las experiencias o los constructos de lo humano.

Dicho de esta forma, esto plantea el sentido de lo cotidiano, más que como una simple aproximación fenoménica, y nos acerca más a la idea de una trama compleja de sistemas interconectados de órdenes de realidad y de niveles de interpretación.

—¿Qué necesitamos aprender de los otros para realizar la labor docente? —Dijo Carlos Ariel.

—La interpretación de lo cotidiano es una hermenéutica de la alteridad, porque son finalmente ellos los que están inmersos en la trama de la significación. Entonces, no podemos pensar lo cotidiano desde una

postura dicotómica como se ha pensado muchas veces la realidad y la educación. De esta manera, si pensamos lo cotidiano desde las coordenadas de la comprensión –sistemas de acción, interrelaciones e interpretaciones– y lo acercamos al mundo de la educación, estaríamos pensando justamente lo educativo como un escenario entre las muchas objetividades que se redefinen en el ritmo de la historia.

Entonces, la educación como acción simbólica de entrelazamiento de intersubjetividades se convierte en un escenario de interacciones sociales. No es solo un objeto de estudio, sino una plataforma de creación de sentido en el que se descubre al otro como tú, y no solo como un individuo, que sería un objeto más en la configuración de los sistemas creados dentro de los conocimientos de la educación. Solamente cuando encontramos al otro como tú, más allá de las funciones, de los roles y de los estratos podemos concebir también el sentido que tiene la interpretación como lo no intercambiable de lo humano.

—¿Por qué la escuela debe hablar de lo cotidiano? —dijo Rubén Darío.

—Hace algún tiempo, en un escenario de educación básica, implementábamos la estrategia de comunidades de aprendizaje e insistíamos en un paradigma de la transformación. El paradigma de la transformación implica la posibilidad de favorecer el cambio social, la disminución de las desigualdades, de favorecer un aprendizaje que cambie la relación con el entorno y cambie también el entorno de una educación. En fin, la escuela del siglo XXI debe asumir un paradigma transformador porque no puede ser ajena al desarrollo mismo de los desafíos del mundo.

Creo que la escuela es una de las instituciones de educación –pero que muchas veces se ha tomado como la única, como la exclusiva– y se ha perdido un poco. Tal vez, la escuela sea un mal necesario como institución social en sí misma, no podemos quedarnos solamente con las visiones formalizadas de la institución escolar porque contribuiríamos con el empobrecimiento, el fenómeno social y humano.

—Andrés ¿Qué enfoque pedagógico sería pertinente para trabajar lo cotidiano en la escuela? —dijo Luis Eduardo.

—Aunque no hay patrones ni decálogos para hacer un buen modelo socio-crítico, porque no existe simplemente una sola manera de organizar la realidad. —Por ejemplo, cuando yo digo modelo socio-crítico lo primero que hay que destacar es que está determinado por el arquetipo de la historia. Cuando entendemos que el modelo socio-crítico está montado sobre el arquetipo de la historia podemos entender esto de las cosmovisiones que hacen parte de la transmisión, o más que de la transmisión, de la comunicación educativa, de una manera contingente y no las visiones de mundo que nos legaron los modelos pedagógicos de la univocidad metafísica. Seguir pensando las actividades educativas desde una racionalidad completamente física y unívoca, es seguir sobre un esquema de escuela moderna que trasmite una visión determinada del mundo.

La sociedad actual ya está en otro siglo. Necesita un sistema de elaboración del mundo, avanza hacia el momento de la reconfiguración de sentidos, pero la escuela parece ser la gran resistente. La escuela parece seguir amando la metafísica, el modelo clásico que después se configuró en un modelo que llamó tradicional, extensionista.

Habría que decir que aquí tenemos una herramienta privilegiada para asumir lo que se llamaría la tramitación democrática de las herencias y de las tradiciones culturales, este es un primer elemento central. Cuando hablamos de lo cotidiano, es decir, de una educación que hace parte del mundo, cuyos elementos son las herencias y las tradiciones culturales múltiples en sus formas, plurales en sus expresiones, necesitamos acercarnos al modelo socio-crítico.

—¿Cómo pensar un currículo desde lo cotidiano? —dijo Carlos Ariel.

—Pensar los currículos como mediaciones hermenéuticas, en ese mundo que Morín clasificaría en individuo, sociedad y especie. Que nuestros currículos, nuestras herramientas de trabajo sean justamente

eso, una herramienta para gestionar y elaborar ese espacio social que es la escuela y no un currículo que se convierte en una plantilla más de las burocracias funcionales para hacer imposible la comunicación con el sistema-mundo.

Los currículos son mediaciones hermenéuticas y tienen que ponernos a dialogar con la complejidad del sistema-mundo en el cual estamos inscritos con las herencias y las tradiciones culturales, con las formas del quehacer social, con los mecanismos diversos de restablecimiento, es decir, con la vida real. Esto significa el arquetipo de la historia, interactuar con la vida real.

—Andrés, hablas de un mundo plural, de lo otro, de la otredad ¿Cómo enseñar en la diferencia? —dijo Luis Eduardo.

—Los criterios tienen que fundarse justamente en los sentidos que estamos comentando entre lo hermenéutico y lo heurístico. Los criterios de pensar el quehacer pedagógico tienen que desprenderse desde cada contexto particular, desde lo que es cada institución y cada sistema escolar. Una escuela confesional que apueste por lo diverso, lo tiene que hacer desde una configuración que brota de sus mismas convicciones, de sus mismos sistemas, desde sus mismas plataformas simbólicas, construidas a partir del mundo de la cotidianidad. Por ejemplo, creo que soy un convencido de la escuela laica, de la educación laica aún en escuelas confesionales. Los discursos de la diversidad y los discursos del pensamiento crítico tienen muchos enemigos. Esto significa hacer apuestas y hacer apuestas desde la convicción, pues eso de decir que “este es un colegio de curas” es irrelevante. Lo que quiero decir es que antes de ser curas —que tienen un sistema social concreto—, ellos están conectados con el sistema social complejo. Si los curas son cavernarios, están fuera del mundo de la vida.

Creo que nosotros podemos caminar hacia una educación menos miope y menos repugnante en el orden moral. En muchos sectores podemos hacer el esfuerzo, el pensamiento crítico debe ser realmente significativo para las generaciones que vienen, que lo asuman con autoridad porque es ahí donde se juega, en últimas, el destino de la humanidad. Esta generación es responsable de recrear las instituciones que tenemos. Nosotros somos

corresponsables de la retribución de las negaciones del otro, amparados en un sistema de instituciones que ha servido tradicionalmente a la exclusión.

Si la escuela asume este cuento del pensamiento crítico como una posibilidad, tiene que estar convencida de ello, porque esto no solo es moda, esto no es que el rector de turno creyó que el mundo es complejo, entonces vamos a direccionar unos ejes... Esto es un asunto mucho más complejo, porque exige la transformación de las mentes y la transformación de las mentes no es posible con la moda, ni con la gestión de turno, ni por la directriz, ni por un reglamento, por un manual de convivencia. Esto solo es posible con el diseño y la incorporación de experiencias vitales que confrontan los patrones de socialización de los que hemos sido formados. Por eso creo que la perspectiva biográfico-narrativa es una manera de afrontar la escuela y nos hará una reelaboración de quiénes somos realmente como sujetos. Esta perspectiva puede permitirnos repensar estos sistemas de anulamiento, conducirnos a promover formas audaces, semi-trágicas y alternativas para comprender y para vivir en el mundo cambiante.

—Entonces ¿El modelo socio-crítico es una reivindicación de las subjetividades minoritarias? —dijo Carlos Ariel.

—Elaborar el pensamiento crítico y respetuoso de los sectores realmente vulnerables, en razón de su minorización que no solo es una minorización estadística, que es una minorización del orden legal, del orden cultural, del orden político en general y de los legados históricos que han sometido sectores no solo de tipo cultural. Tenemos nuevas elaboraciones de subjetividad en la sociedad contemporánea que también van haciendo parte de esas periferias de la historia, y en medio de eso, tal vez, la escuela no ha terminado de ponerse a tono. Porque como tiene tantos controles sociales —como institución que es—, porque hay un asunto legal poderoso por tratarse de menores de edad, este asunto de que la educación básica es para las minorías de edad —que también son asuntos de doble moral—. Soy un convencido de que cualquier esfuerzo educativo tiene que ser un cultivo de conciencias, este cultivo —que lo llamaría educación para la lucidez— significa acoger críticamente la

complejidad del mundo, porque acogerla críticamente es hacer también el discernimiento de la historia.

El tema de lo vulnerable y de lo excluible debe pasar por el discernimiento, que es el ejercicio crítico que hacemos de las realidades. Realmente lo que aquí nos estaríamos jugando es una educación para mirar con los ojos de lo que pasa y de lo que nos falta, para poder asumir este ejercicio de la negociación de los significados, la negociación de las creencias, la negociación de las entidades, de los modos de vida, de los modos de representar, de los modos de imaginar.

—Asumir el desafío de una escuela crítica es un riesgo ¿Por qué asumirlo? —interpeló Rubén Darío.

—Una educación que asume las miradas desde la experiencia humana —que no solamente por eso parte de lo cotidiano, porque no parte de las espaldas del acontecer— entra en eso que llamaríamos “el proceso de las inteligencias culturales”. Así se valora el proceso intersubjetivo de la generación del conocimiento, se asume la diversidad no como una amenaza sino con aprecio.

Lo más complicado es asumir los desafíos de transformación de las mentes. Directivos, docentes y la familia montados sobre esquemas premodernos, no les ha llegado aún la transformación que nos legó la complejidad del siglo XXI. Por eso, la pregunta ¿si no podría hacerse cómo pensamos una educación que asuma en toda las prácticas, y lo que debe generar?

—¿Cómo evaluar lo cotidiano a través de un enfoque socio-crítico? —inquirió Luis Eduardo.

—Lo evaluativo es uno de los terrenos más difíciles del ejercicio docente, porque estamos atrapados por una serie de dispositivos. Es una cruda realidad, pero creo —como bien lo apunta la doctrina dominicana— “hay que tener la cabeza y los pies en la tierra”, lo que significa que tenemos todos unos dispositivos de evaluación que nos controlan, son parte de los sistemas de la política educativa gubernamental, por un lado, y por el otro, porque aunque uno pueda decir que tenemos el problema de

articular niveles de realidad, procesos de aprendizaje y actores de la educación, esa es la gran complejidad de la evaluación.

Podemos pensar la evaluación del aprendizaje, pero la evaluación no es solo desde el aprendizaje, sino también de los niveles adquiridos. La primera es del tipo de evaluación que a la hora de la prueba de Estado va a dominar. La revista *Dinero* acaba de publicar la lista de los mejores colegios del país con unos patrones muy claros: la estandarización de los colegios. Yo me pregunto ¿dónde están los niveles de realidad? Así mismo, la evaluación también debe iniciar toda una serie de aristas que no las conocemos. ¿Qué tan dispuestos estamos para complejizar el objeto de lo evaluativo? Eso sería una primera pregunta —que de cara a esta proposición que estamos haciendo— sería definir si vamos a seguir privilegiando el tema de que lo evaluativo es fundamentalmente un asunto del conocimiento, o si por el contrario, defenderemos unos factores que son igualmente sociales. Muchas veces tenemos discursos liberadores pero prácticas opresivas y eso también aplica los mecanismos de evaluación.

Ahora bien, un tema urgente es el de los idiomas. El bilingüismo que además es bilingüismo del inglés, no es bilingüismo. No es una lengua tan poderosa —como para nosotros los latinoamericanos— el portugués. No sé cómo anda el tema del portugués en los colegios bilingües, en Bogotá, porque aquí es paupérrimo. En México, por ejemplo, el bilingüismo es de lenguas indígenas. Aunque tal vez, hay una pista en el tipo del bilingüismo del inglés, pues permite acercarnos a la negociación de alteridad; es decir, culturas totalmente opuestas a la mía, existen y el reconocimiento de ellas es un tema de alteridad.

Uno podría pensar entonces, cómo los mandatos se convierten en alternativas de formación, eso es un asunto que también, y para ser realistas, porque no puedes ir, no... entonces no vamos a hacerlo porque aquí somos críticos y aquí somos creativos, aquí no vamos a estar en sintonía, entonces las discusiones también se caen.

—Andrés, frente al auge de las tecnologías ¿Cuál es el papel del conocimiento en la construcción de la otredad? —interpeló Carlos Ariel.

—Tenemos que hacer de los mandatos una oportunidad para estar o para afrontar el vaciamiento de las teleologías. Y el vaciamiento de las teleologías qué tiene que ver con los tipos de formación, sobre todo en pensamiento científico, en artes, entre otros. Porque estas son las claves comprensivas de la alteridad, las artes y las humanidades. No en los códigos de derecho, no son los estatutos, no son las normas en sí mismas. Es decir, se puede comprender la realidad del otro por la experiencia individual y por la experiencia construida o reconstruir a través de relatos y desesperanzas para representar las necesidades de la humanidad.

El papel del arte en la construcción de la alteridad es muy importante, pues las expresiones estéticas logran transformar la mente de los grandes artistas. Pero si en la escuela confesional el único escenario que ofrece es el de ella misma, entonces ahí no puede haber un espacio óptimo para la pluralidad. Si el espacio de la escuela es el único espacio para fundamentar los valores de nación y de cultura, fomentada en la formación del patio central, la formación ciudadana se convierte en una gran pantomima. Si las prácticas escolares y extraescolares siguen siendo las prácticas de la premodernidad para fundamentar el Estado-nación, el modelo del ser humano es un modelo de varón, blanco, heterosexual, católico y conservador. El modelo de la escuela que reproduce es un proyecto de ritual religioso, hoy esperamos que la escuela haga festivales de cultura, hacerse fan de la diversidad y diseñar festivales que propicien la pluralidad.

La escuela no tiene que ser la hija de la historia, sino el lugar para crear la mediación que permite comprender lo que está ocurriendo en el mundo de la vida. Tomás de Aquino no fue ningún godo, ningún conservador y esto nos debe dar las herramientas para conferir y pensar un modelo crítico. No estamos haciendo exabruptos porque en el pensamiento de Tomás existen conexiones de orden lógico que abren las posibilidades para la innovación. En últimas, Tomás de Aquino permite el pensamiento crítico y más.

Otro aspecto fundamental tiene que ver con un cuestionamiento al “todo vale” en la academia, pues es una de las cosas más perjudiciales, en el sentido de que no puede haber pensamiento crítico si no hay

una cualificación también del cultivo de las ideas. Uno no conoce el pensamiento crítico en la pusilanimidad, eso es un punto crucial también para entender la evaluación. No toda la responsabilidad es estrictamente del diseñador curricular, también la participación del estamento estudiantil es necesaria, así como el trabajo de los maestros.

—¿Cuál es el papel del maestro en la formación del pensamiento crítico? —dijo Rubén Darío.

—El maestro es quien camina un poquito más que el otro. Por eso los diseños educativos actuales son un engaño, eso de que somos iguales y entonces para hacer buen profesor tiene que ser igual al estudiante, debe ser bien entendido. El asunto de la igualdad, se presenta a la hora de asumir los roles que le corresponden a cada uno en su momento y en su situación. La función del maestro es irse haciendo innecesario, en la medida que el otro —el estudiante— se va haciendo dueño de sí. Al llegar a esta etapa ya no se necesita de ese estorbo, que es el profesor. Él es necesario al inicio y por eso su papel se hace necesario al final, pero si nosotros mismos por las prácticas de evaluación que tenemos, por los diseños de currículo, lo que generamos son dependencias cada vez más finas para que tengan que depender de nosotros los profesores todo el tiempo. Si no logramos los procesos de autorregulación, este pensamiento crítico hace que nos volvamos policías, apoyados en el reglamento escolar para hacer cumplir la ley.

El pensamiento crítico promueve la autorregulación del individuo, es una manera de decir la ley ha madurado en mí y el código es para los inmaduros, no para el hombre libre. En este sentido, lo evaluativo posee los niveles de realidad que corresponde a la idea de que el conocimiento está funcionando. Hay que evaluar también factores sociales de la educación, hay que evaluar a las familias, la participación y la responsabilidad de los familiares, hay que evaluar las instituciones mismas más allá de una rejilla de administración —que sirve para la gestión de calidad y para el perito de Icontec—. La evaluación en general, es un recurso para el mejoramiento de personas, instituciones, libros y del conocimiento mismo. Ello exige tener en cuenta los distintos niveles de realidad y la diversificación del objeto de lo evaluado y la

diversificación de la gente evaluada y del agente evaluador. Una escuela situada en este horizonte crítico debe leer los símbolos, interpretar la simbología de lo cotidiano, lo cual es aceptar que no hay detalle inútil, el modelo crítico y la cotidianidad en relación con ello, es el registro objetivo en lo pedagógico. Por eso el arquetipo es el de la historia y no el de la metafísica, pues en la metafísica el registro es deductivo, mientras que en lo biográfico el registro es inductivo. La evaluación entonces, se convierte en un registro inductivo del arquetipo de la historia, pues somete la simbolización desde lo real al discernimiento de la comunidad.

—¿Cómo concebir una escuela mediada por el pensamiento crítico?
—dijo Luis Eduardo.

—La escuela es un mal necesario. Transformar mentes cuando el criterio en el que está fundada es el criterio de visiones que no contribuyen al desarrollo de las comunidades de bien. Yo creo que el criterio crítico nos lleva a pensar que la educación lleva siglos engañándonos, pues nadie tiene la verdad y la han convertido en un sistema de dogmas. Una verdad en el modelo del intelectualismo filosófico, es además, una verdad por adecuación, porque a través de esta creencia tiene que concordar la mente con el objeto que fue fundado. En este momento de la historia nosotros no podemos pensar ni una verdad, ni mucho menos una verdad gnoseológica.

Pablo Guadarrama —una de las figuras del pensamiento pedagógico contemporáneo latinoamericano— insistía mucho en que los grandes epicentros de producción de sistemas escolares y todas las propuestas de transformación en la educación tenían que ampararse en procesos investigativos, no en cuestiones de razón política, en acciones de acción comunicativa. La transformación de las escuelas, según Guadarrama, tenía que ampararse en procesos investigativos, y de hecho toda la obra que realizó en poder pensar de otra manera, pero con un sustento permanente en investigación y en el trabajo de campo y en la práctica.

La entrevista se prolongó más tiempo de lo que los frailes dominicos habían presupuestado. Sin embargo, aunque extensa, cumplió con las

expectativas y dejó muchas inquietudes en Rubén Darío, Carlos Ariel y Luis Eduardo. Por último, invitaron a Fray Andrés Argüello a participar en el Foro Educativo del 13 de febrero de 2013.

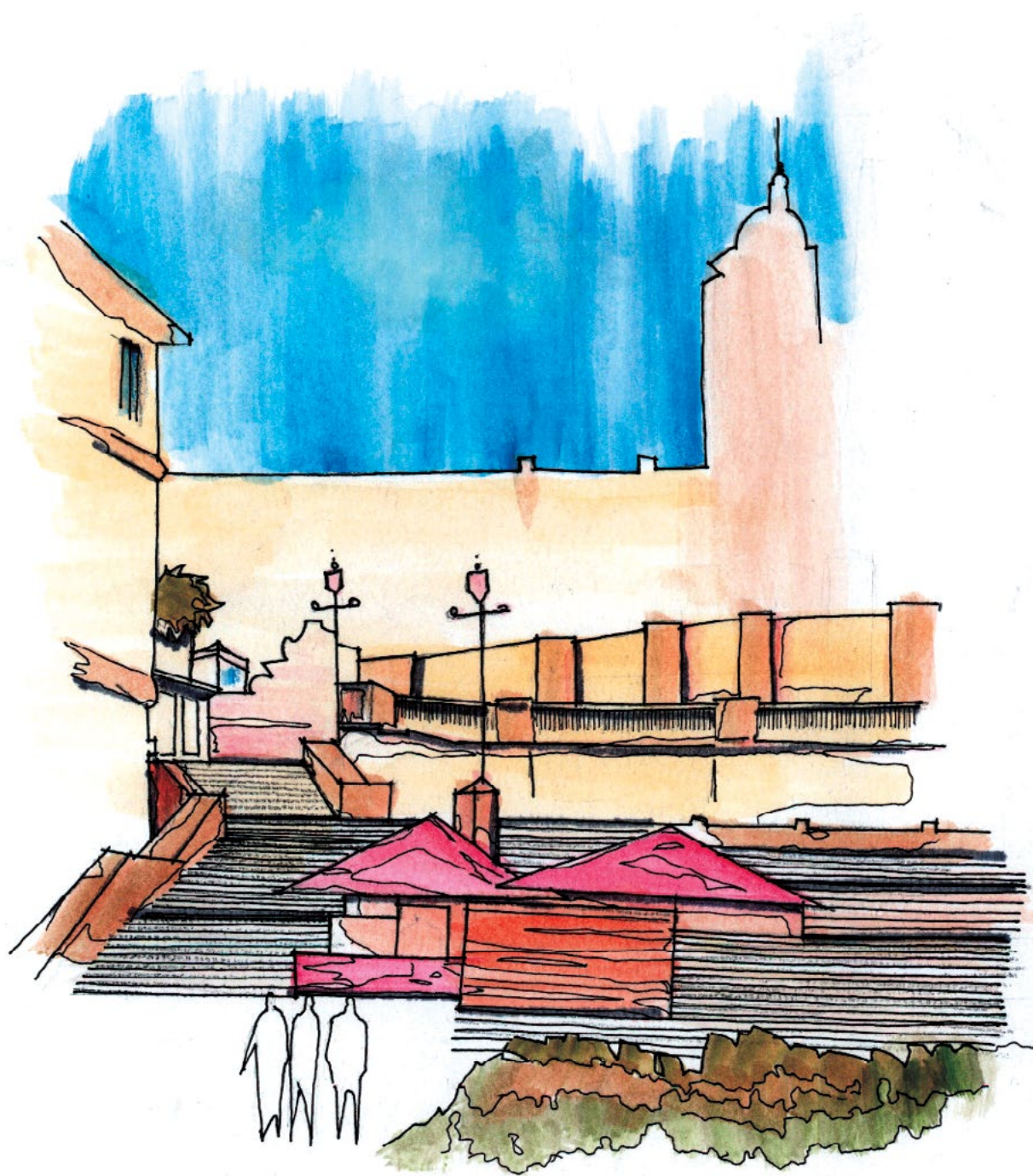
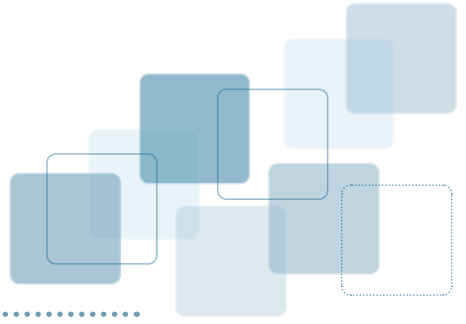


Ilustración 12. Carlos Ariel se levantó muy temprano, se dirigió al “Santoto” en un taxi. Estaba distraído, sin ninguna preocupación, pero distraído, luego vio a un costado de la calle 134 con carrera 19 a una familia de desplazados que se alistaban a pedir limosna, al otro lado de la calle atisbó a un par de mujeres que sacaban con mucho cuidado de una bolsa negra los cachivaches y la mercancía que más tarde exhibirían en el semáforo. Tiempo después llegó al colegio, entró por la puerta principal y siguió raudo con dirección al restaurante, allí le prepararon su desayuno.



XII

LA CIUDAD DE LA ADRENALINA

El día amaneció tibio. Los rayos del sol empezaban a abrirse paso, tímidamente, a través de los cerros Orientales. Carlos Ariel se levantó muy temprano, se dirigió al “Santoto” en un taxi. Estaba distraído, sin ninguna preocupación, pero distraído, luego vio a un costado de la calle 134 con carrera 19 a una familia de desplazados que se alistaban a pedir limosnas, al otro lado de la calle, atisbó a un par de mujeres que sacaban con mucho cuidado de una bolsa negra los cachivaches y la mercancía que más tarde exhibirían en el semáforo. Tiempo después llegó al colegio, entró por la puerta principal y siguió raudo con dirección al restaurante, allí le prepararon su desayuno. Después de desayunar leyó el periódico, corrupción, pobreza, atentados terroristas, inundaciones, entre otros, fueron los titulares que ocuparon su atención por unos minutos, pero lo que más le atrajo fue un artículo de opinión de la página Editorial sobre los diálogos de paz entre el Gobierno y la guerrilla de las Farc en La Habana.

A las 10:00 a.m. iniciaron la sesión con los coinvestigadores. Allí estaban todos los maestros y sus dos hermanos Rubén Darío y Luis Eduardo. Tulio Fernández proyectó a través del vídeo beam los relatos de tres estudiantes de grado Octavo.

—Luis Felipe al preguntarle por lo que hace los fines de semana respondió lo siguiente: —dijo Tulio.

Los fines de semana me despierto como a las 11:00 a.m., desayuno, después me baño, después me visto, algunos días acompaño a mi mamá a pagar, y otros días barro mi cuarto, o me meto al computador, después a la 1:00 p.m. mi mamá me llama a comer, después de almorzar reviso lo que tengo para el lunes, si hay cosas largas las hago el sábado, si son cosas pequeñas las hago el domingo, después de hacer eso salgo con mis amigos a jugar fútbol o a montar tabla, después llego por ahí a las 6:30 p.m. a mi casa, después de hacer esto con mis amigos, mi mamá me sirve la comida, cuando ya allá terminado de comer me voy a ver un poco de televisión, algunas veces, y otras, me meto en el computador, después ya cuando sean las 8:00 me voy a acostar, pero antes me baño los dientes me pongo la pijama y ahí si me acuesto.

En el marco de las actividades que realiza el estudiante Luis Felipe, cobran importancia, el fútbol, la tabla *skateboard*, el computador y la televisión. Parece ser que la fuerza vital con la que Luis Felipe vive su vida, es la misma fuerza subterránea juvenil y el goce de la vida colectiva, presente en los relatos que hemos analizado hasta aquí. Creo que esta energía es la nueva coordenada básica de las nuevas generaciones. Voy a referirme —agregó Tulio— a la afirmación “el domingo después de hacer eso salgo con mis amigos a jugar fútbol o a montar tabla” que hace Luis Felipe, pues me parece que es algo nuevo que encontramos en este relato. El territorio urbano, la ciudad, son manifestaciones de aventura, es el escenario por donde transitan y se hacen visibles los imaginarios juveniles, revelando la fragilidad de los valores de una sociedad que con sus cánones jurídicos y formas morales ha mutilado las expresiones de la satisfacción juvenil. En este sentido, el relato de José, coincide con el anterior, en la medida que este hace del taekwondo lo que aquel hace del *skateboard*:

Llego a mi casa, veo qué tareas tengo, si tengo muy largas las hago de una, después juego un rato en el computador, después por ahí a las

4:30 me tengo que ir a taekwondo y después de eso llego a la casa a las 7:30, cuando llego a mi casa juego un rato, después me baño los dientes, me pongo la pijama y me acuesto. Los sábados tengo que ir a clase de Inglés, antes de la clase de Inglés miro qué tareas tengo, las hago y después juego un rato computador. El domingo me voy a taekwondo, almuerzo, llego a la casa, juego con mi perro ‘Sol’, saco a Sol y después cuando llega la noche me lavo los dientes, me pongo la pijama alisto el uniforme, para mañana y me acuesto (José, Octavo grado).

—¿De dónde sacan tanta energía? —interpeló Lina.

—Es lo que los sociólogos llaman “vitalismo juvenil”. Es decir, las nuevas generaciones se toman la vida de un solo sorbo, la vida es adrenalina pura. Ahora bien, la piel urbana desnudando sus profundidades laberínticas y sirviendo de pivote al desenfreno de las emociones y pasiones juveniles es el escenario preferido en el que se visibilizan las nuevas relaciones. A través de ella circulan los símbolos característicos de las agrupaciones de jóvenes, transitan cuerpos adornados con vestidos policromáticos, se hacen visibles las perforaciones y expansiones que se pavonean en un territorio real y hace pensar en *La ciudad de los umbrales* de Mario Mendoza. El *Skatepark* y las calles urbanas se convierten en el universo indeleble en el que se vive la felicidad de un presente atrevido y arriesgado, en donde lo único que importa es vivirlo con la intensidad del último día. Un truco con el monopatín y el grado de complicidad en su ejecución significa ganarse el reconocimiento y la aceptación en el grupo, en el sentido fraterno esbozado arriba, piruetas realizadas sobre bordes metálicos, actos con destreza en las que la tabla va libre un instante en el aire antes de volver a los pies, deslizarse con los ejes por un bordillo con o sin la protección o indumentarias específicas, modula la vitalidad de los jóvenes dando a conocer la simpleza y la sencillez con que se vive la vida.

El siguiente relato nos acerca de una manera distinta, a otra ciudad, Internet. Tulio hizo una pausa profunda y continuó:

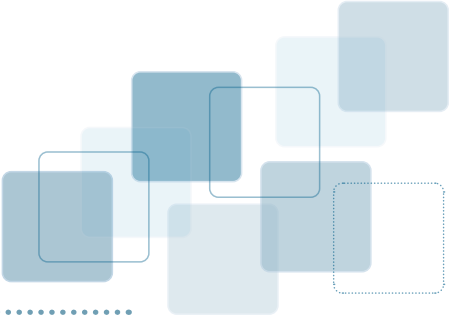
Cuando Orduz se baja me pongo mis audífonos y me acuesto a dormir mientras llego a mi casa, cuando llego saludo a mi mamá y a mi abuelita, dejo mi maleta y sirvo mi almuerzo. Cuando mi hermana se lleva el portátil a la U. me conecto desde el celular a Facebook y a Twitter, mientras termino de almorzar *canaleo* para ver que están dando en FOX o en TNT, casi siempre están dando *Los Simpson* o una película vieja, si la película me gusta la agrego a mi lista de gustos en Facebook, en Twitter publico frases que me llamen la atención de la película, ya por ahí a las 6:00 p.m. reviso qué tareas hay, mientras chateo por Facebook con mi mejor amiga y con unas amigas del cardenal, dependiendo de la confianza hablamos hasta las 10:00 p.m. o hasta las 12:00 a.m., por Twitter estoy pendiente de los twits de mi videoblogger favorito que es mexicano, le doy RT a varios, ya después de hacer mis tareas me pongo a ver Fox que dan hasta las 10:30 *Los Simpson*, al ver el último capítulo del día, alisto mi maleta con los cuadernos del día siguiente. A las 7:00 p.m. me toca ir a recoger a mi hermana que llega de la U. (César, Octavo grado).

Los *mails*, *videoblogger*, *twits* y Facebook en la vida de César recrean la forma de la escritura juvenil que aparece en los chats room, messenger, twits y “el muro” de Facebook. Ello demuestra la velocidad con la que las nuevas generaciones viven el presente. La vida se hizo efímera, Internet su mejor expresión, aunque no es la única. Internet ensancha el mundo, es la nueva tierra prometida. Ante esta realidad, la identidad enfrenta nuevos retos, la globalización se presenta como nuevo vector para la transformación de las múltiples identidades humanas. El dominio de las distancias y la reducción del espacio geográfico, invitan a fortalecer cada una de las características que nos hacen ser lo que somos, aunque la identidad no es absoluta.

—Gracias, Tulio —dijo Carlos Ariel. El trabajo del expositor había dejado grata sensación. Un nuevo escenario había aparecido ante los ojos de los investigadores: La ciudad virtual.



Ilustración 13. Luis Eduardo observó en la página principal de *El Espectador* una fotografía del partido de fútbol jugado la noche anterior en el Estadio El Campín entre Santafé y Millonarios. Era un primer plano, la figura del árbitro central se erguía como un suntuoso obelisco opacando la imagen de algunos jugadores de ambas escuadras. A penas si se lograba atisbar las siluetas de los jugadores y solo los colores azul y rojo daban cuenta a qué equipo correspondía cada una de ellas.



XIII

EL CLÁSICO ENTRE SANTAFÉ Y MILLONARIOS

Al día siguiente, en Café con Directivas, Luis Eduardo observó en la página principal de *El Espectador* una fotografía del partido de fútbol jugado la noche anterior en el Estadio El Campín entre Santafé y Millonarios. Era un primer plano, la figura del árbitro central se erguía como un suntuoso obelisco opacando la imagen de algunos jugadores de ambas escuadras. A penas si se lograba atisbar las siluetas de los jugadores y solo los colores azul y rojo daban cuenta a qué equipo correspondía cada una de ellas.

—El clásico fue muy malo —dijo mientras señalaba la imagen.

—Padre, ¿de qué habla? —agregó Dilia. Solo segundos atrás se había sentado al lado del fraile, por lo que le fue difícil comprender la aseveración de Luis Eduardo.

—El partido de fútbol entre Santafé y Millonarios...

—¿No sabía que le gustaba el fútbol?

—¿Gustarme? ¡Noo!

—Entonces, ¿cómo sabe que el partido estuvo malo?

—Mire la fotografía —señaló la imagen con su dedo.

—No veo nada. ¿Qué quiere que vea?

—En un partido de fútbol, tan esperado por los capitalinos, la primera plana del periódico local del día siguiente muestra la imagen del árbitro, el juego tuvo que ser muy malo. En el fútbol, son los jugadores de los equipos los que se enfrentan a las verdaderas figuras, no el central de la contienda.

—¡Veo!

—Así sucede en la escuela. Cuando el profesor sobresale en detrimento de sus estudiantes, este no es tan bueno como aquellos. El buen maestro —creían Sócrates y Confucio— es aquel que logra reconocer la superioridad de sus discípulos. El maestro tiene que hacerse innecesario para sus estudiantes, solo así reconocerá que su labor está cumplida. Pero cuando los estudiantes aún le piden consentimiento para actuar o se equivocan y hay que reprenderlos, el maestro no se ha vuelto trascendental.

—¿Para hacernos trascendentales tenemos que volvernos invisibles?

—¡Así es! Nuestros estudiantes están destinados a ver lo que nosotros nunca podremos ver. Esa es la razón de la educación. Hacerlos libres, que descubran océanos, que nos superen. Pero si siempre necesitan de nuestra presencia para decirles lo que deben o no deben hacer, nunca serán libres.

Un llamado a la oración acabó con la conversación entre Dilia y Luis Eduardo. Tiempo después se encontraron con los investigadores, Rubén Darío y Carlos Ariel.

—Traigo los relatos de algunos estudiantes de noveno grado —dijo Armando. Felipe, nos dice:

A la hora de la salida cojo todas mis cosas, me aseguro que no quede nada en la parrilla del asiento y me salgo del salón, rumbo a la salida

donde mi papá me recoge (sí, también me recoge todos los días) y me quedo dormido hasta llegar a la casa, donde saludo a mi mamá que llega unos minutos antes del trabajo y empiezo a joder a mi gato de nuevo, hasta que sucede lo mismo de la mañana. Descanso una hora, me pongo a jugar *Assassins Creed 3* (juego de aventura, sangre y ambientado durante la guerra de los patriotas y los casaca rojas en EE. UU. en 1770 más o menos, no me acuerdo bien), hasta que me acuerdo que tengo tareas, si son de importancia las hago, sino las dejo para el día siguiente. Luego, me pego al computador a ver *Anime* hasta la comida, bajo música de ares y la paso a mi celular y me voy a dormir. Los fines de semana normalmente voy donde algún pariente o me voy a San Andresito a comprar películas. Esa es mi rutina.

Tres aspectos por resaltar del relato anterior: los videojuegos, las tareas y la música que se descarga de Internet para luego pasarla al celular. La categoría “videojuego” ya se ha comentado aquí, luego de aparecer en los relatos obtenidos de estudiantes de otros grados. Basta con afirmar, que Felipe, es un *gamer*, apasionado por los video-juegos violentos y sangrientos. No tiene la noción del tiempo, pues cuando dice “no me acuerdo bien”, se refiere a la pérdida de la noción del tiempo. En él como en muchos otros *gamers*, el tiempo no importa. Es irrelevante. Además, cuando afirma que “me pego al computador a ver *Anime*” quiere decir, que la fijación por los dibujos animados de procedencia japonesa aunada a los video-juegos violentos copa mucho tiempo en la vida de Felipe. Creo que una excelente estrategia metodológica para enseñar hoy, la constituyen los video-juegos. Las tareas se han vuelto irrealizables, los video-juegos ocupan la atención de los jóvenes y el abandono por ellas constituye una característica de las nuevas generaciones.

Felipe, afirma: “hasta que me acuerdo que tengo tareas, si son de importancia las hago, sino las dejo para el día siguiente”, dejando entrever que hay tareas que no son importantes para nadie y, si lo son, pueden aguardar hasta mañana. Este relato debe llevarnos a repensar la función de las tareas. Si bien los estudiantes de Primero a Sexto grado –de acuerdo con los relatos aquí expuestos– aún realizan tareas, los

adolescentes cada vez menos lo hacen. La vida de Felipe se mueve entre los video-juegos, los *anime* y descargar música de portales web, para luego grabarla en su dispositivo móvil. Supongo que este joven vive conectado en clases, descansos y en otros momentos. No suficiente con ello, “me voy a San Andresito a comprar películas”. San Andresito, es el otro lugar, el lugar deseado de la ciudad, allí Felipe encuentra lo que necesita para divertirse.

Otro estudiante, afirma:

Luego cada día después de colegio llego a mi casa y almuerzo, miro qué tareas hay para el siguiente día y las hago, luego me conecto mediante el Xbox Live y juego demasiado *Halo 4* ya que acabo de salir y también hablo con mis amigos y hablamos de lo que hayamos hecho ese mismo día y nos ponemos al tanto de todo. El fin de semana empieza cuando hay una reunión o una fiesta de cualquier amigo o amiga, las cuales nunca me las he perdido, ya que con mis amigos tenemos una amistad como hermanos y siempre nos colaboramos en todo lo que siempre necesitamos, cuando estoy con mi hermano me dicen que yo soy el “Pato junior” ya que a mi hermano le dicen Pato, entonces, como él es el mayor yo soy el “Pato junior” y siempre la paso muy bien cuando estoy con él y con el Richar, Chivo, son muy graciosos, usualmente nos reunimos en un bar o en el parque de Toberín, pero si estamos en el parque de Toberín no podemos estar más tarde de las 7:00 ya que siempre están haciendo “limpieza” entonces eso es todo lo que hago, es corto por el motivo de que no me gusta especificar mucho lo que hago (Santiago, Noveno grado).

De nuevo los videojuegos en la vida diaria juvenil se hacen notar. La vida colectiva, la compañía con el otro, crea una relación horizontal entre los jóvenes, rompiendo con la verticalidad descendente que rige la vida de los adultos. El parque, como centro urbano que convoca a la reunión y al “estar juntos”, nuevamente se hace presente como en los relatos anteriores. Sin embargo, en el relato de Santiago, encontramos un

hecho que hasta ahora había pasado inadvertido como es la “limpieza”. La “limpieza” es inseguridad, es violencia y es conflicto. No está tan al margen de la vida de los jóvenes como creemos sus profesores. Es una realidad, que está latente y de la cual hay que protegerse.

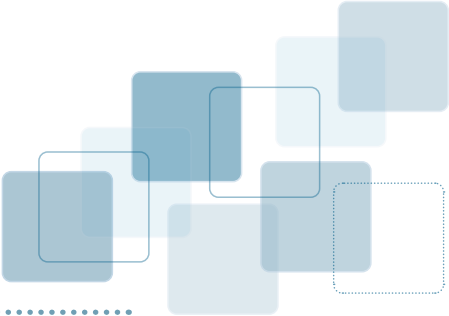
Por su parte, Nicolás, también de Noveno grado, cuenta que:

Son las 3 de la tarde, me subo a la ruta, me la paso buscando y mirando niñas, si estoy muy aburrido me pongo a saludar a gente que ni conozco, ya que a veces la ruta se vuelve muy aburrida, llego a mi casa, saludo y me pongo a ver tv, juego Xbox o chateo, más tarde alisto mis libros y el uniforme, pero como cuando hago eso ya es tan tarde no puedo hacer tareas porque tengo que dormir y la dejo para el otro día. Los viernes, normalmente, salgo con el Paisa o con Piña a hacer alguna cosa que programamos en toda la semana y salimos con un plan totalmente diferente, pero se torna bacano porque siempre habrán chicas con quienes podamos salir y así es como hasta las 10:00, pero como vivo tan lejos de ellos me da pereza en algunas ocasiones ir hasta mi casa y me quedo a dormir donde Piña. Los sábados me levanto, le grito a mi mamá que el desayuno y, pues me lo hace, luego me baño voy a donde una ‘amigovia’, la cual no me da sexo ni me lo dará pronto, paso la tarde allí y por la noche me la paso donde amigos, el domingo voy y juego partidos de fútbol en la ESAP.

Las tareas no son prioridad. La vida juvenil tiene otros afanes en los cuales no hay espacio ni tiempo para las tareas que no tienen sentido. El tiempo es para compartir con los amigos, chatear con ellos o jugar Xbox. Pero aparece en lo narrado por Nicolás, un aspecto nuevo, el amor efímero manifestado en la afirmación “voy a donde una ‘amigovia’ la cual no me da sexo ni me lo dará pronto”. El amor ya no es duradero ni siquiera es amor, es la metáfora de las nuevas relaciones entre adolescentes. El amor eterno o el sexo seguro no tienen cabida en la vida actual de los jóvenes.



Ilustración 14. La risa festiva, el bar, la taberna, Internet, las redes sociales, el amor efímero, entre otros, son expresiones juveniles, a través de ellas transita la vida cotidiana.



XIV

FARRA EN LA CALLE 85

—He traído algunos relatos de estudiantes de décimo grado —dijo Patricia. Aunque no haya mucho que decir, pues ya se han comentado algunos aspectos importantes de la vida cotidiana de nuestros estudiantes, haré una exposición breve de estas narraciones y me detendré en algunos hechos que me parecen importantes.

De lunes a jueves voy en la ruta chateando y hablando con el conductor, al llegar a la casa vuelvo a almorzar, me acuesto y después comienzo a realizar las tareas, casi siempre hasta las 8:00 p.m., que es cuando comienza ‘El capo’ y después entro a Facebook MSN a seguir chateando y a las 11:00 me acuesto. Los viernes al llegar a mi casa hago las tareas y al terminirlas me voy a dormir, no hago nada los viernes, me gusta estar en mi cama durmiendo. Llega el sábado, madrugo para el Preicfes y a la salida siempre me encuentro con mi prima para planear la farra con la gente en la 85, ahí es donde vamos y nos emborrachamos y gozamos con todos los tipos de mujeres que se encuentra, y es ahí donde me recogen. El domingo es el día de recuperación por la resaca y es cuando mi abuela y mi mamá me atienden, y después ver películas, alistar libros y acostarme (Julián, Décimo grado).

La fiesta, el bar y la música nocturna son la epifanía de la vida juvenil. Es un encuentro con el sexo fácil. La farra es la expresión de la vida nocturna, pero también del alcohol y el desenfreno, es la aventura del “todo vale”, no hay límites ni resquemores posteriores, Julián como muchos jóvenes, quiere tomarse la vida en un solo sorbo, como decía Armando, días atrás. En la vida juvenil no hay compromisos duraderos, abandonan todo lo que suene a pasado, desprecian el futuro porque este no existe. Solo viven el presente divertido. Por ello, creo que los maestros no podemos seguir evaluándoles a través de la memoria o lo que memorizan, porque sencillamente no lo hacen. El pasado es memoria pretérita y el futuro es la vida que ha de venir, esto a ellos parece no importarle, Julián lo deja claro cuando afirma: “nos emborrachamos y gozamos con todos los tipos de mujeres”. En este sentido, el relato de Mauricio, coincide con el de Julián, cuando dice:

Los viernes llego cansado del colegio y pregunto a mis amigos del barrio si hay algo que hacer, normalmente salimos a tomarnos unas cervezas o salgo con una amiga a dar una vuelta, si no hay plan o dinero, no salgo. Los sábados madrugo a Preicfes hasta las 12:30, llego a mi casa y almuerzo, si hay algún concierto voy, o si hay algún plan que hacer, si hay partido de millonarios lo veo ya sea en un pub o en un bar en la 19 con 7a, o si no me da pereza salir. Los domingos me la paso en la casa durmiendo, hasta la noche antes de dormirme pregunto qué tareas hay y me duermo.

Millonarios, en particular y el fútbol en general, rodean la vida cotidiana de nuestros estudiantes, además del bar, la taberna y las amistades. Otros acontecimientos cotidianos en la vida juvenil los encontramos en lo narrado por Alejandro, quien afirma:

Al salir del colegio me voy para mi casa, al llegar almuerzo viendo televisión en mi cuarto y luego me conecto a Facebook, MSN y Twitter, las dejo abiertas toda la tarde y me pongo hacer otras cosas. Cuando tengo tareas me gusta hacerlas de 5:00 a 7:00 p.m., depende de la cantidad y de la tarea para así tener tiempo libre.

Luego vuelvo al computador donde me gusta poner música, ver videos y hablar con todo el mundo, por lo general hablo con Aitana, Tatiana, Paula que son unas amigas que conocí en España, o con Weber que también la conocí en España, pero vive en Alemania y por esto me toca utilizar un poco el inglés o utilizamos Google translate para poder hablar. Cuando me quedo solo me gusta poner música a todo volumen y por esto he tenido algunos problemas con mis vecinos y con la administración. Después de cenar veo ‘La voz Colombia’ y ‘El capo 2’ y juego un rato con mi sobrino. Después de las 10:00 p.m. veo películas en TNT o en Space hasta las 12:00 a.m. o hasta que me quede dormido.

Internet es el espacio ideal para *chatear*, los jóvenes lo hacen durante largas horas. Las experiencias personales se transmiten ahora a través de “Facebook MSN y Twiter”, lo afirma Julián en su relato y también lo confirma Alejandro. Lo narrado y lo que se cuenta ya no se hace de boca en boca. La vida juvenil transita ahora por el ciberespacio, por este medio se conectan durante largas horas y hablan con personas que se encuentran a kilómetros de distancia, del otro lado del océano. A nosotros, sus maestros, nos cuesta mucho conectarnos con otras personas que yacen a miles de kilómetros de distancia. Me parece oportuno mencionar que, ‘El capo’, la miniserie que dinamiza el arquetipo del “traqueto”, el dinero fácil, la prostitución y otros antivalores que no dan cuenta de lo que realmente somos los colombianos, es uno de los programas televisivos que más le llama la atención de nuestros jóvenes, especialmente, a Julián y Alejandro.

“Estar conectado” es muy cotidiano, pues uno no se conecta con las mismas personas siempre y, cuando lo hace, no se habla siempre de lo mismo. Alex dice:

Por lo general, después de llegar a mi casa, entre 10:00 y 11:00 de la noche, reviso mi Facebook, mi MSN y mi Skype para mirar quienes están conectadas a esa hora y para proponerles poner webcam un rato, vernos y pasar un rato entretenido, así sea de

lejitos, y pues luego apago el computador para dormirme, que casi siempre es a las 12:30 de la madrugada. Mis domingos por lo general comienzan a las 10:00 de la mañana, momento en el que empiezo un largo trance de concentración que dura alrededor de 15 minutos para poderme parar de la cama con buen ánimo, luego saludo a mi familia y le pido a mi mamá que me sirva el desayuno, luego de desayunar me dirijo a mi cuarto donde veo películas y luego el noticiero, mientras espero el almuerzo. Luego del almuerzo reposo una hora aproximadamente para comenzar a hacer tareas hasta las 9:00 de la noche para luego ver películas un rato y quedarme dormido a eso de las 10:00.

Messenger, Twitter, Facebook, Line, WhatsApp son los canales por donde se transmite la experiencia común juvenil...

—Creo que tu trabajo ha sido muy bueno —dijo Rubén Darío interrumpiendo abruptamente la alocución de Patricia.

—Gracias, Padre.

—Pero creo que todos los relatos que hemos traído aquí, incluso los que aún tenemos por leer, nos van a conducir al mismo camino.

—¡Así es! —inquirió Luis Eduardo. Es lo que Antonio Bolívar en *La investigación biográfico-narrativa en educación*, llama principio de “saturación”.

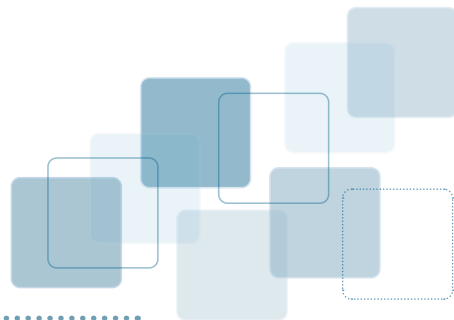
—¿En qué consiste el principio de “saturación”? —dijo Andrea.

—La información se recogió a través de un sin número de relatos personales de nuestros estudiantes —dijo Luis Eduardo, muchos de los cuales fueron dados a conocer por ustedes. Con la información obtenida, creemos que cubrimos todo lo que deseábamos obtener. Es decir, por más que sigamos leyendo relatos de los estudiantes, estos nos conducirán al mismo punto que nos han conducido las narraciones leídas hasta aquí.

—El principio de “saturación” nos revela la estructura social, histórica y cotidiana en la que se inscribe la vida de nuestros jóvenes —agregó Carlos Ariel. La información que arrojan nuevos relatos ya no manifiestan “ninguna situación nueva y proseguirlo da lugar a repeticiones, por lo que está saturado” (Bolívar, Domingo, y Fernández, 2001, p. 133). Este principio le otorga a la investigación narrativa la validez y confiabilidad que toda investigación científica requiere. Ahora, necesitamos escuchar las voces de los padres de nuestros estudiantes, conminó a los maestros a recoger estos relatos. Después, dio por finalizada la sesión y acordaron encontrarse la semana siguiente, a la misma hora y en el mismo lugar.



Ilustración 15. Los frailes y los coinvestigadores se dedicaron a sus labores acostumbradas. En ocasiones, estos seleccionaban y entrevistaban a los padres de familia, aquellos trabajaban en las piezas publicitarias para el Foro Educativo del 13 de febrero de 2013.



XV

PROHIBIDO PROHIBIR

Los días avanzaron con los sobresaltos propios de la vida escolar. Los frailes y los coinvestigadores se dedicaron a sus labores acostumbradas. En ocasiones, estos seleccionaban y entrevistaban a los padres de familia, aquellos trabajaban en las piezas publicitarias para el Foro Educativo del 13 de febrero de 2013. Para ello, contrataron una empresa de publicidad y, después de algunos enfrentamientos y disquisiciones, acordaron que el eslogan del evento académico sería: *...De policías y ladrones a migrantes y nativos digitales*. El afiche, folleto y escarapela serían alusivos a los dispositivos móviles que identifican la vida juvenil.

El día señalado llegó. Los frailes y los coinvestigadores se encontraron en la Sala de Juntas. Todo estaba dispuesto, Armando Donado se apresuró a proyectar a través del vídeo beam la siguiente entrevista, la cual acompañó con la lectura en voz alta:

—Buenos días, mi nombre es Mónica, soy la mamá del alumno Juan Camilo, de Séptimo grado, él lleva siete años en el colegio.

—¿Mónica tú puedes contarnos qué hace tu hijo después de que sale del colegio?

—Llega a la casa aproximadamente a las 3:30. Tiene por norma ayudarme en la casa, entonces, saca la basura, después se pone a hacer

sus tareas, toma onces, si tiene que mirar algo por Internet con respecto alguna tarea lo hace.

—¿Cuánto tiempo le dedica a las tareas?

—Depende de qué tan largas sean las tareas y la cantidad de tareas que tenga.

—¿Y por la noche qué hace?

—Él tiene como norma acostarse ocho o nueve de la noche, por tarde. Si termina temprano, pues juega a veces con su hermano, independientemente de que si le ha ido bien en el bimestre, pues tiene oportunidad de que mire las redes sociales.

—¿Participar en las redes sociales es una condición siempre y cuando le vaya bien en la escuela.

¿Los fines de semana qué hace?

—Los fines de semana siempre está conmigo.

—¿Qué hacen?

—Almorzamos en mi casa o vamos a pasear, o vamos a un cine.

—¿Dónde pasean?

Vamos mucho a Girardot o a Melgar.

—¿El cine dónde está?

—En un centro comercial. El más cercano a mi casa, en este caso, es Santa Fe.

—¿Qué hacen? ¿Solo van al centro comercial a cine?

—Damos una vuelta, nos comemos un helado o a veces almorzamos en el centro comercial.

Mónica comparte con su hijo la experiencia común del centro comercial —agregó Armando. Es el lugar que encuentra para escaparse con su hijo de la rutina semanal. El centro comercial es el lugar familiar

para ir al cine, almorzar o comer helados. Este se convierte en múltiples lugares, se puede hacer todo lo que la familia necesita hacer el fin de semana. El centro comercial se convierte así en uno de los tantos multicentros que tiene la ciudad, allí los padres y menores rompen con la monotonía, también es el lugar ideal para encontrarse con los otros. Otro factor importante —continuó—, es el viaje a Girardot o Melgar, ello rompe con la idea de permanecer en el barrio. El viaje es otro símbolo de la fuga que rompe con la vida aburrida. Sin embargo, existe en la entrevista de Mónica rigor frente a la exigencia y al cumplimiento de las obligaciones que su hijo debe asumir y, aunque Juan Camilo tiene restricciones para acceder a Internet y redes sociales, este se conecta, bien para hacer tareas o bien después de realizarlas. Ello supone, que por más rigurosas que sean los controles frente al uso de Internet y las redes sociales, los jóvenes se conectan por lo menos para cumplir con sus obligaciones académicas.

—Yo entrevisté a una mamita de dos niños de cuarto grado —dijo Lina. Acto seguido, proyectó a través del vídeo beam su entrevista y empezó a leerla:

—Mi nombre es Johana, tengo estudiando mis dos chiquitines, están en grado cuarto, pero van a pasar a grado quinto, ellos están desde transición acá en el colegio.

—¿Qué hacen tus hijos después de clases?

—Entre semana pues no tienen ninguna actividad, pero los días sábados ellos tienen... están en curso de natación.

—¿Y cuánto tiempo pasan en natación?

—Dos horas en natación.

—¿Qué más hace la familia?

—Entre semana es más la dedicación al estudio. Hacemos juegos, tenemos un día que es juegos en familia, que es el día viernes.

—¿Y que juegan en familia?

Dominó, uno, parques, pictionary.

—¿Y tus hijos no tienen acceso a Internet?

—Sí, ellos tienen acceso.

—¿Y tienen acceso a las redes sociales y a videojuegos?

—A redes sociales no, pero a videojuegos sí.

—¿Qué tipo de videojuegos tienen tus hijos o juegan ellos?

—Bueno, creo que no tengo tan claro los... porque ellos bajan y bajan juegos de Internet, pero a uno de ellos le gusta más, le encanta Ben 10. Entonces tiene la mayoría de juegos que ha sacado Ben 10 por Cartoon Network o por Nickelodeon también bajan juegos.

—¿En familia, después de natación, qué hacen?

Bueno, vamos a almorzar.

—¿Dónde almuerzan?

—Usualmente vamos al centro comercial y, pues ya cada uno escoge que almuerza o si no vamos a restaurante a comer gallinita, o salimos fuera de la ciudad a comer en algún restaurante campestre, o sea, lo que es en sí fines de semana, tratamos de estar un poquito fuera, sacarlos a ellos de su rutina diaria.

—¿Y hacen las tareas ellos contigo, lo hacen por Internet... Cómo hacen las tareas tus hijos?

—No, las tareas las hacen conmigo.

—¿Nunca hay acceso a Internet?

—Claro, ellos a veces llegan y lo que sea por Internet, encienden el computador, hacen su tareíta por Internet y listo.

A través de cinco espacios cotidianos circula la vida de los hijos de Johana —repuso Lina. El hogar, las afueras de la ciudad, el centro comercial e Internet. La familia comparte en el hogar con los hijos toda la semana, estos realizan sus obligaciones académicas, y los días viernes

se dedican a jugar. El hogar es también un lugar cotidiano. Los fines de semana la familia rompe con el espacio familiar y visitan centros comerciales o algunos restaurantes ubicados por fuera de la ciudad. La ciudad y sus goteras se convierten también en otro espacio vital para el desarrollo de la vida de esta familia. Además, cobra importancia para estos dos estudiantes, el ciberespacio, pues dedican mucho tiempo a descargar videojuegos, lo cual se hace evidente en la expresión: “ellos bajan y bajan juegos de Internet, pero así a uno de ellos le gusta más, le encanta *Ben 10*. Entonces tiene la mayoría de juegos que ha sacado *Ben 10* por Cartoon Network o por Nickelodeon también bajan juegos”. Además, de ser un importante espacio cotidiano para estos dos niños tomasinos, Internet se convierte en un regulador del tiempo cotidiano. La madre, aunque no dice cuanto tiempo dedican a descargar videojuegos, su relato deja entrever que sus hijos dedican muchas horas al ciberespacio.

—Mi entrevista la realicé a un padre de familia de tercer grado

—dijo Paola. Él me contó lo siguiente:

—Mi nombre es Javier, soy el papá de Juan Sebastián de grado 3B y este próximo año entra a cuarto.

—¿Me puedes contar qué hace tu hijo después de clases?

—Bueno, Juan Sebastián tiene la dinámica de... sale del colegio, llega al apartamento. Lo primero que hace es ducharse, después de eso toma sus onces, descansa más o menos media hora y empieza con las actividades de las tareas. Después de realizar las actividades de las tareas le gusta ver las noticias o le gusta ver televisión.

—¿Qué programa de televisión ve?

—Ve Discovery Kids y también le gusta ver Discovery Channel.

—¿Y acceso a Internet y redes sociales?

—Sí, pero limitado, bajo la supervisión obviamente de la persona que está en el apartamento que es mi esposa, yo o la señora que le asesora tareas.

—¿Y cuánto tiempo generalmente dedica tu hijo a Internet?

—Yo creo que más o menos media hora o 45 minutos al día.

—¿Tiene videojuegos?

—Sí, claro. Tiene su Xbox.

—¿Cuánto tiempo le dedica?

—Entre semana él no juega, entre semana es únicamente el estudio y fines de semana nos reunimos a jugar con él 1 hora o 2 horas.

—¿Qué sitios frecuentan los fines de semana?

—Vamos a centros comerciales, Juan Sebastián tiene una actividad deportiva que es el baloncesto; Él tiene baloncesto sábado y domingo. Pertenece al equipo de baloncesto de acá, del colegio Santo Tomás, de la selección infantil, inclusive, estamos jugando la Copa Milo; o centros comerciales, la escuela, donde los abuelitos, donde los tíos y donde los primos.

—¿Qué tipo de lectura le gusta a tu hijo?

—A él le encanta mucho leer acerca de los dinosaurios.

—¿El colegio lo invita, lo pone a leer sobre dinosaurios?

Sebastián trae los libros de dinosaurios dentro de su maleta y cuando tiene oportunidad lee acerca de los dinosaurios, que es la lectura que más le encanta a él.

Además de los sitios cotidianos que visita la familia el acceso a Internet y los videojuegos —dijo Paola—, me parece importante resaltar algo que también está presente en el relato anterior, como lo es la actividad física y la frecuencia con la que los pequeños acceden a los canales infantiles internacionales. Ahora entiendo porque no pueden estar sentados en el salón de clases, pues tienen una energía vital incomparable. Me parece interesante, la afición que sienten por los canales como Discovery Kids y Discovery Channel. Creo que los maestros tenemos que ver estos programas para acercarnos al mundo

de nuestros chiquitines. Por último, me parece que el tipo de lectura que les gusta a nuestros estudiantes no son tenidos en cuenta en el Plan Lector del colegio, ello se hace explícito cuando el señor Rodríguez afirma: “cuando tiene oportunidad lee acerca de los dinosaurios, que es la lectura que más le encanta a él”.

—Yo logré entrevistar a un papá de noveno grado —dijo Tulio. Acto seguido, leyó en voz alta la entrevista ayudado de la imagen que proyectaba el vídeo beam:

—Me llamo Jaime, soy papá de Santiago, está en noveno para entrar a 10°.

—Señor Jaime ¿qué hace su hijo después de que sale de clases?

—Llega a su casa, almuerza, porque él no almuerza acá, y después mira lo que tiene que estudiar y después se pone a hacer deporte.

—¿Qué clase de deporte hace Santiago?

—Él juega mucho fútbol.

—¿Y dónde juega fútbol?

—Va al Colsubsidio de las Américas, ahorita que está en vacaciones le da la una de la mañana jugando fútbol allá.

—¿Cuánto tiempo le dedica Santiago al fútbol?

—A veces le dedica, en la semana, tres veces, por ahí dos-tres horas.

—¿Tienen Internet en la casa?

—Sí

—¿Cuánto tiempo le dedica Santiago al Internet?

—Cuando tiene que hacer tareas a veces dura una hora-dos horas.

—¿Qué más lo ve haciendo en Internet, además de las tareas?

—Él a veces cuando se pone a jugar Xbox se pone a jugar partidos de fútbol. Santiago no sale de la casa solo, él no es de las personas...

—¿Qué hace Santiago los fines de semana?

—A veces se va con los primos a jugar o a veces, muy rara vez, se va a alguna reunión con ellos, pero nosotros no lo dejamos salir solo, o nos vamos para donde el abuelito... el abuelito está muy enfermo...

—Ahora porque tiene al abuelito enfermo, pero qué sitios frecuentan cuando salen a almorzar en familia.

—Pues casi siempre vamos a almorzar al Fogón Llanero. Yo viajo mucho al Tolima y a él le gusta irse conmigo, juega fútbol también allá... allá si es... como allá es tranquilo todo.

—Y cuando no es el Fogón Llanero ¿Qué otros sitios frecuentan para almorzar?

Pues asaderos de pollo. Asaderos en la ciudad. Muy poco salimos de la ciudad.

La narración de don Jaime hace creer que su hijo Santiago le dedica más tiempo al fútbol que al estudio —agregó Tulio arrancando grandes carcajadas al auditorio. Cuando no está jugando fútbol en las canchas de Colsubsidio, lo juega a través de su Xbox. Santiago, como muchos de nuestros estudiantes, dedica numerosas horas en el día al videojuego “FIFA EA Sport”. La vida diaria, en nuestras aulas de clases, revela que los jóvenes de hoy juegan este videojuego a cualquier hora y, lo hacen en todo momento y lugar. No importa si están en clases o no, lo importante es jugarlo. Otro hecho narrativo, tiene que ver con la apropiación de los espacios urbanos de los cuales la familia se apropia. La ciudad, los barrios y calles, los restaurantes y la visita a los familiares, enfermos o no, se convierten en estructuras espaciales cotidianas para muchas familias capitalinas. Finalmente, Internet y Facebook aparecen como otros de los lugares por donde transita la vida cotidiana de este estudiante de noveno grado.

—Mi entrevista la logré con una mamita de un niño de quinto grado —dijo Dilia. Luego leyó en voz alta lo siguiente:

—Mi nombre es Diana Patricia, mi hijo se llama Juan Diego y acaba de terminar grado quinto y pasa a primero de bachillerato.

—¿Nos puedes contar qué hace tu hijo luego de clases?

—Bueno, mi hijo le gustan muchas actividades: le gusta mucho leer, he tratado de inculcar el hábito de la lectura en él, también le gustan los videojuegos, también le gusta el piano, de hecho, toma clases de piano, y también le gusta ver televisión, pero normalmente le gusta mucho todo lo relacionado con la parte electrónica.

—¿Qué tipo de lectura realiza tu hijo?

—Hay dos tipos de lecturas: unas más relacionadas con información, o sea, a parte del reino de los animales, una lectura más cotidiana, y hay otra lectura que es más de estilo fantástico, por ejemplo, de dragones, de Narnia, ese estilo le gusta mucho a él.

—¿Qué clase de videojuegos le gustan a tu hijo?

—Normalmente los que más le gustan son los de retos o acertijos, que son todos los de Lego.

—¿Y cuánto tiempo le dedica?

—Bueno, él tiene restringido eso. Más o menos le está invirtiendo dos horas, de dos días a la semana y uno de los dos días que puede ser el sábado o el domingo. Cuatro horas semanales.

—¿Redes sociales tiene?

—Si tiene, pero trato de no incentivar y trato de controlar el tema del uso del Internet, o sea, si utiliza el computador pero para otras cosas distintas que no sea...

—¿y descarga música?

—No.

—¿Qué sitios frecuenta entre semana tu hijo?

—No, normalmente está en la casa.

—¿Y los fines de semana?

—Los fines de semana nosotros tenemos algunas actividades que son dentro de casa, que es por ejemplo: en el conjunto que vivimos hay gimnasio, entonces a veces hacemos ejercicio en el conjunto o salimos a jugar alguna cosa con ellos. Si salimos de casa, nos gusta mucho las caminatas ecológicas, entonces, tratamos de hacerlas; nos gusta salir, nosotros tenemos una finquita en San Francisco, entonces es bastante rural y ahí hacemos también muchas actividades: llevamos la carpa, hacemos cosas. Nos gusta mucho ese tipo de paseo.

—¿Y cuando salen a almorzar?

—Salimos a almorzar... es diferente, todas las veces es distinto... es cerca, dependiendo del clima también, o a veces, nos gusta fuera, pero fuera de Bogotá.

—¿Y no van a cine?

—A cine no es muy frecuente, la verdad no es tan frecuente, nos gusta sí que vaya al parque. A parques temáticos, por ejemplo, Jaime Duque, o a veces vamos a Panaca, hay otro que nos gusta mucho que se llama el Multiparque, que queda en la Autopista, también le gusta cars en Bima, o sea, del otro lado de la Autopista. Esos son los lugares que normalmente frecuentamos cuando salimos.

El relato de Diana Patricia es muy revelador —repuso Dilia. El piano, los videojuegos, las caminatas ecológicas, el parque y los multiparques, las goteras de la ciudad y la lectura hacen parte de los sitios y actividades cotidianas que caracterizan la vida de Juan Diego. El hecho narrativo de esta madre de familia, es muy interesante, toda vez que, manifiesta el interés de los niños por la lectura y contradice, en buena medida, lo que los maestros afirman frente a la apatía de los estudiantes con relación al proceso lector: “los estudiantes no leen”, es muy frecuente escucharlos decir en la sala de profesores. A Juan Diego le interesa la lectura de orden científico y la de orden fantástico ¿Será que alguna vez hemos tenido en cuenta las voces de nuestros estudiantes al momento de diseñar el Plan Lector? Además, la familia Juan Diego se interesa por la actividad

física, y son las caminatas ecológicas el símbolo de la apropiación de los espacios y resquicios que la ciudad ofrece para el desarrollo de estas actividades, así como los sitios, parques y multiparques ubicados a las afueras de la ciudad. Los entornos urbanos agradan y recrean la vida de esta familia tomasina, al tiempo que los saca del aburrimiento. Por último, el acceso a Internet y Facebook, aunque restringido, también forma parte de la vida cotidiana de Juan Diego.

—Muchas gracias, nos vemos la segunda semana de clases, cuando volvamos al trabajo —dijo Rubén Darío. Feliz Navidad y próspero Año Nuevo para ustedes y para sus familias. Los afanes de la Navidad mantuvieron ocupado a los frailes dominicos, sin embargo, se reunieron en dos ocasiones para hablar de los resultados de su investigación y de la logística del foro educativo. En la primera, acordaron revisar los datos y la bibliografía de su proyecto, en la segunda reunión, después de profundas disquisiciones, acordaron que las dos grandes categorías que se podían sustraer de las voces narrativas, serían topología y cronología de lo cotidiano. Es decir, la vida cotidiana de los seres humanos transita a través de una relación espacio-temporal ‘cronotopía’. Por último, acordaron indagar y profundizar en estos nuevos conceptos.

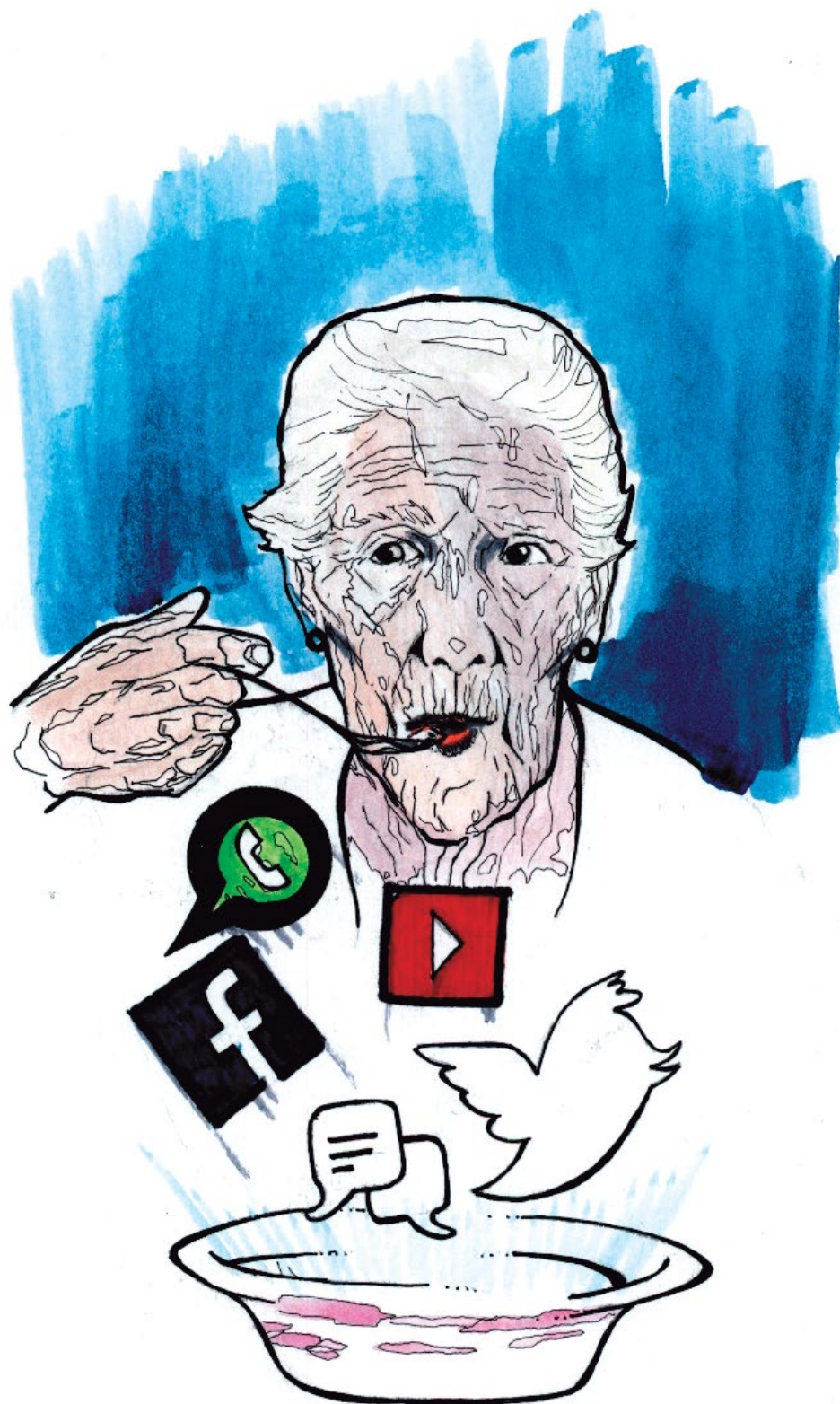
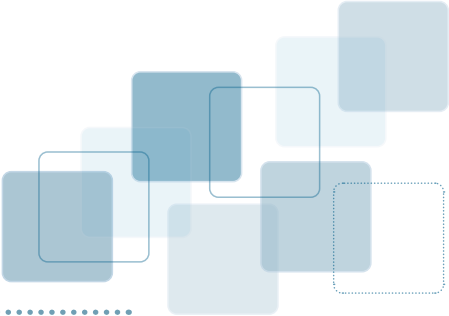


Ilustración 16. Después de las fiestas de Reyes y sin tantas ocupaciones litúrgicas, los frailes se dieron cita en el restaurante ‘Sopas de mamá y postres de la abuela’, un restaurante típico santafereño. Los tres ordenaron un succulento ajiaco.



XVI

SOPAS DE MAMÁ Y POSTRES DE LA ABUELA

Después de las fiestas de Reyes y sin tantas ocupaciones litúrgicas, los frailes se dieron cita en el restaurante “Sopas de mamá y postres de la abuela”, un restaurante típico santafereño. Los tres ordenaron un succulento ajiaco.

—¿Cómo les ha ido con el tema de la ‘cronotopía’ de lo cotidiano?
—dijo Carlos Ariel mientras esperaba con ansiedad lo ordenado.

—¡Bien! he revisado con mucho cuidado los relatos narrativos de los estudiantes y de los padres de familia —señaló Rubén Darío.

—Creo que la palabra ‘cronotopía’ es un compuesto de dos significados que es mejor separarlos —repuso Luis Eduardo. Sugiero hablar de “cronología de lo cotidiano” y “topología de lo cotidiano”.

—De acuerdo —asintió Carlos Ariel.

— ¡Está bien! —dijo Rubén Darío.

—La temporalidad lineal de la historia humana, expresada en el ciclo vital, esto es procreación, concepción, nacimiento, crecimiento, madurez, envejecimiento y muerte, fluye y se destruye en la “cronología

de lo cotidiano” —afirmó Luis Eduardo. Las narraciones biográficas recogidas dan cuenta del rompimiento inminente del tiempo histórico, que siempre avanza hacia adelante. La temporalidad de la vida cotidiana de nuestros jóvenes parece haberse detenido en el presente. Es como si las manecillas del reloj no vinieran de ningún lugar y no avanzaran hacia ningún otro. Los jóvenes de hoy, como afirma Michel Maffesoli, viven en un ‘presentismo’, abandonaron todo pasado y todo futuro, para atrincherarse en un instante eterno. La ‘amigovía’ es la renuncia al amor eterno y la expresión cotidiana de las relaciones amorosas efímeras. El amor como el tiempo de las nuevas generaciones se hizo volátil, líquido y más efímero que nunca. Ello explica porque los jóvenes quieren tragarse la vida de un sorbo y no memorizan, olvidando con extrema rapidez lo que los maestros les enseñan en las aulas de clases —puntualizó.

—El instante eterno que viven nuestros estudiantes es el peor enemigo del recuerdo y el mejor aliado del olvido —repuso Carlos Ariel, mientras atisbaba con agrado la llegada de los ajiacos. Por ello, las tareas, por lo menos en los últimos tres años de educación escolar, no se hacen o peor aún, se realizan al día siguiente antes de empezar las clases. Internet es la metáfora de la disolución de la historia lineal y unívoca de la vida humana —hizo una pequeña pausa, mezcló la crema de leche, agregó a las sopas un par de aceitunas y tomó dos cucharadas—. En *Vínculos virtuales*, Fabián Sanabria afirma: “A partir de nuestro ingreso a Internet algo cambió: adquirimos el tiquete de un viaje sin retorno, hacia un nuevo mundo, ahora no físico sino virtual” (Sanabria, 2011, p. 14). En otras palabras, las banalidades de la vida cotidiana de nuestros jóvenes: el chat, Twitter, Facebook, WhatsApp, Line, YouTube o cualquier *homepage*, vitrinear en los centros comerciales, las charlas en los bares y tabernas, las caminatas por la urdimbre callejera, las conversaciones por teléfonos móviles, las relaciones efímeras, los tatuajes, piercings, los viajes en Transmilenio, los calzones descalsurriados, la exteriorización de la ropa interior, entre otros, son expresiones de la fractura del tiempo histórico y la simbolización de un presente divertido, sin ataduras.

Los jóvenes de hoy ven con desdén el futuro, mientras que el pasado dejó de importarles para siempre —Finalizó, para comer con agrado el ajíaco.

—La concepción clásica dualista, es decir, pensar el pasado en función del presente, se rompe con la “cronología de lo cotidiano”, a través de la cual se desdobra la vida diaria de nuestros estudiantes— acuñó Rubén Darío, quien estaba a punto de terminar su almuerzo. Existe de esta manera, una “discontinuidad del tiempo” en la que el presente y el instante, son las nuevas coordenadas de la temporalidad y en los cuales se inscribe el mundo de la vida de los jóvenes que nos fue dado educar. Z. Bauman ya se ha referido a esta “discontinuidad del tiempo”, a través de lo que él ha llamado “vida líquida”, esta es: “aquella en que las condiciones de actuación cambian antes de que las formas de actuar se consoliden en unos hábitos y en unas rutinas determinadas” (2010, p. 9), en consecuencia, la vida líquida es la metáfora de la temporalidad “presentista” y “efímera”. Por eso, los acontecimientos cotidianos de las nuevas generaciones se mueven a gran velocidad: el amor efímero, chatear, conectarse y desconectarse, realizar múltiples actividades al mismo tiempo, el grafiti, visitar las plazoletas de los centros comerciales hoy y mañana, frecuentar el parque o la taberna, jugar Xbox u otros videojuegos por largas horas, son manifestaciones de lo que Bauman ha denominado “nuevos comienzos”. Bauman (2010) ofrece otras características de esta vida líquida, cuando afirma:

Las nuevas dietas mejoradas, los aparatos de gimnasia, los cambios del papel pintado de las paredes, el parque donde antes había moqueta (o viceversa), la sustitución de un mini por un todoterreno (o al revés), de una camiseta por una blusa y de una funda de sofá o un vestido monocromático por otra u otro saturado de color, el aumento y la disminución de los pechos, el cambio de calzado deportivo, la adaptación de nuestra marca de licor preferida o de nuestras rutinas diarias a la última moda, y la adopción de un vocabulario novedoso (p. 18).

—Con lo anterior, es fácil suponer que el tiempo cotidiano de las nuevas generaciones no es igual al tiempo cotidiano de sus maestros y

padres de familia —interpeló Luis Eduardo, quien ya había terminado su comida. En aquellas, el tiempo se hizo líquido, el presente divertido y el instante eterno, en estos, la temporalidad es lineal, viven para tener una larga vida y un futuro asegurado. Las celebridades, ídolos, temas, gustos, novias, videojuegos, valores, el amor, las creencias, atuendos, cortes de cabello, lo bueno y lo malo, entre otros, en los jóvenes son tan volátiles y efímeras a diferencia de las creencias, valores y comportamientos de los adultos, que en oposición a lo líquido, tal vez, deberíamos llamarlos “sólidos”. ¿Cómo enseñar cuando el tiempo cotidiano de los sujetos pedagógicos es tan disímil?

—El suelo de la experiencia común diaria, es el espacio de lo cotidiano, que como ya acordamos, vamos a referirnos a él con la expresión “topología de lo cotidiano” —dijo Carlos Ariel. La temporalidad cotidiana se inscribe en el espacio, es decir, la ciudad, el barrio, el estadio, la caja de compensación familiar, la calle, el parque, el cine, el centro comercial, el ciberespacio, el transporte urbano, *el afterparty*, la taberna, el bar, son estructuras espaciales cotidianas cifradas por la temporalidad cotidiana. En consecuencia, en la “topología de lo cotidiano” el tiempo cotidiano se desdobra. Allí encuentra sentido la vida líquida, el instante eterno, lo efímero y el presentismo alegre y divertido, transgresores de lo rutinario y de lo habitual. Se sale de un sitio para llegar a otro, se vive en un lugar citadino y se abandona temporalmente para visitar la finca, el campo o los restaurantes ubicados a las afueras de la ciudad, se sube a un articulado de Transmilenio para ir a la escuela y se coge otro distinto, para regresar a casa. Se abandona el hogar para ir al centro comercial o a cine o al parque o a comer helado, recreándose así la existencia humana. Sin ello la vida juvenil no tendría sentido.

—La “topología de lo cotidiano” constituye la apropiación del espacio público y privado —afirmó Rubén Darío. El hogar es el lugar para encontrarme con los otros, es decir, los míos, una vez que se sale de él nos perdemos en la infinitud de las calles y arterias urbanas, luego llegamos y nos apropiamos de los espacios “centros comerciales, plazas, estaciones de Transmilenio, parques, restaurantes,

escuelas, universidades, bares, entre otros”, es decir, lo público, lugar de encuentro con los otros, los que no son míos. El espacio urbano empezó a constituirse, según Jacques Le Goff, desde la Edad Media, alrededor de las iglesias y sus campanarios, a través de la conciliación entre un paisaje centrado y un tiempo reinterpretado. Fabián Sanabria ha utilizado la metáfora del “Arca de Noé” para definir el espacio como lugar de encuentro con los otros, porque esta es un “lugar de confluencia o epicentro de todas las especies” (Sanabria, 2011, p. 16). Vale decir, el “Arca de Noé” es la expresión simbólica de la cual se ha valido Sanabria para identificar el espacio cotidiano, como el lugar donde se encuentran y confluyen las diferencias que subsisten entre los seres humanos. Es el lugar donde se construyen relaciones horizontales y fraternas, donde lo distinto tiene cabida y también donde lo absoluto, lo autoritario y la esperanza futura se desvanecen.

—Ahora bien, el término espacio posee una alta condición elástica y abstracta —acuñó Rubén Darío. Espacios de ocio, espacio aéreo, espacio sideral, espacio simbólico, espacio de encuentros, espacio de relajación. En este sentido, aquí entenderemos el espacio, como lo entiende Marc Augé: como acontecimiento “que ha tenido lugar”, como mito “lugar dicho”, como una historia “elevado lugar” y como una extensión “distancia entre dos cosas o dos puntos” (Augé, 2000, p. 87). De acuerdo con lo anterior, se puede decir que en el espacio cotidiano acontecen diariamente sucesos, estos tienen lugar en sitios emblemáticos de la ciudad. En la ciudad, el barrio, la calle, el centro comercial, se tejen historias cotidianas, se deconstruyen y confluyen otras que se diferencian y distancian de otras que de igual manera se han tejido, construido y deconstruido, en otro lugar de la ciudad, distante del lugar donde he construido mi historia. Las historias cotidianas que se relatan atraviesan muchos lugares, es como el viajero que en su relato describe los sitios que visitó.

—Pero hablar de “espacio”, con la razón que tu expresas, Carlos Ariel, este no deja de ser una categoría geométrica —refutó Rubén Darío.

—¿Qué propones? —dijo Rubén Darío visiblemente molesto.

—¡Que hablemos de “lugar” y no de “espacio” —sentenció Luis Eduardo.

—¿Por qué? —interpeló Carlos Ariel.

—Porque el ‘espacio’ es mudo, frío y no dice nada —Luis Eduardo. “La noción de espacio, tal como es utilizada hoy, parece poder aplicarse útilmente, por el hecho mismo de su falta de caracterización, a las superficies no simbolizadas del planeta” (Augé, 2000, p. 87): la hotelería, instituciones de viaje, espacios de ocio, espacios de juego, entre otros. En cambio, cuando hablamos de ‘lugar’, de acuerdo con Marc Augé, nos referimos a la “posibilidad de los recorridos que en él se efectúan, los discursos que allí se sostienen y el lenguaje que lo caracteriza”, es entender la “topología de lo cotidiano”, como un lugar de encuentro con el otro y no como un espacio geométrico diseñado para caminar, vivir o frecuentar simplemente.

—¡De acuerdo! —afirmó Rubén Darío, ante la mirada expectante de sus dos compañeros.

—Ahora bien, hemos identificado a través de los sujetos escolares una gama amplia de lugares, que se hace necesario clasificarlos en contextos más específicos —afirmó Carlos Ariel.

—Creo que ‘la ciudad’ debe ser uno de esos grandes lugares que acogen a su alrededor otros lugares —sentenció Luis Eduardo.

—¡El Barrio! —gritó suavemente Rubén Darío.

—Sí. Los relatos de los estudiantes y de sus padres, dan cuenta de la importancia del hogar, el conjunto, la heladería, el parque, entre otros. —asintió Carlos Ariel.

—¡Estoy de acuerdo! —dijo Luis Eduardo. También ‘el ciberespacio’, representado en los videojuegos, los portales musicales, las redes sociales, el chat, los Inbox, entre otros, es otro de los lugares

que constituyen la “topología de lo cotidiano” por donde transita la vida de nuestros estudiantes.

—Los hechos narrativos de nuestros estudiantes y sus padres, dan cuenta que ‘el centro comercial’ es otro lugar cotidiano —interpeló Rubén Darío.

—Sí. Pero yo también agregaría que ‘la calle’ es un lugar que comunica y sirve de encuentro con los otros. La vida cotidiana transita por las calles, arterias, avenidas, etc., —aseveró Luis Eduardo.

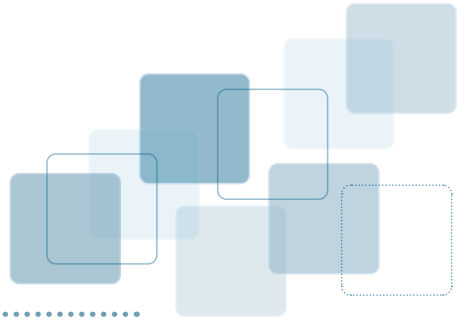
—Entonces, La calle y el centro comercial, serán otro lugar cotidiano —resumió Carlos Ariel. Así tenemos que, la ciudad: el barrio, el ciberespacio, la calle y el centro comercial constituyen los cuatro grandes campos por donde transita la vida juvenil, cada uno de ellos conforman un campo mucho mayor: la ciudad. En estos espacios se traban relaciones, se enamoran y se desenamoran, comen, bailan, gritan, se divierten, hacen travesuras, rompen con la monotonía y con la rutina.

—Ahora bien, ¿cómo traer al currículo y planes de estudios estos lugares? —dijo Rubén Darío.

—¡Preguntémosle a los maestros! —respondió Luis Eduardo. Todos estuvieron de acuerdo con esta última proposición, Rubén Darío pagó los almuerzos y se despidieron.



Ilustración 17. Las primeras horas del día, los tomasinos las dedicaron a limpiar el polvo y contarse entre ellos lo realizado en las fiestas navideñas. Los frailes, entre tanto, convocaron a los coinvestigadores y les pidieron realizar las entrevistas que habían acordado la semana anterior en el restaurante ‘Sopas de mamá y postres de la abuela’. Días después, con la información obtenida, los frailes y los coinvestigadores se reunieron en la Sala de Juntas.



XVII

ROSALBA, 33 AÑOS ENSEÑANDO EN EL “SANTOTO”

El año escolar 2013 inició el 14 de enero para los maestros tomasinos, directivos docentes, personal administrativo y de servicios generales. Las primeras horas del día, los tomasinos las dedicaron a limpiar el polvo y contarse entre ellos lo realizado en las fiestas navideñas. Los frailes, entre tanto, convocaron a los coinvestigadores y les pidieron realizar las entrevistas que habían acordado, la semana anterior en el restaurante “Sopas de mamá y postres de la abuela”. Días después, con la información obtenida, los frailes y los coinvestigadores se reunieron en la Sala de Juntas.

—Yo realice la siguiente entrevista —Dijo Lina. Acto seguido, abrió un documento Word, proyectó el texto y se dispuso a leerlo en voz alta:

—Mi nombre es Carolina, soy educadora de preescolar, tengo 37 años.

—¿Cuántos años de servicio llevas en la docencia?

—Diez años de experiencia.

—Carolina ¿qué experiencias de las que viven tus estudiantes por fuera del colegio se pueden traer al aula de clases?

—Yo considero que todas, porque es imposible desconectar lo que es de la vida cotidiana de ellos con las experiencias que llevamos al aula. Nosotros enseñamos y planteamos ejemplos de lo que vamos a enseñar, a partir de esas experiencias de vida que ellos tienen todos los días: del viaje con la familia, de la salida al parque, de sus programas de televisión, es imposible desconectarlas.

—¿Qué área del conocimiento trabajas?

—Inglés.

—¿Y desde inglés es mucho más fácil...?

—Obviamente que sí porque...

—¿Cómo se enseña una segunda lengua?

—A partir de experiencias, porque lo que se hace es sensibilizar y que los estudiantes tengan respeto por la otra cultura. Estás enseñando otra lengua y es enseñar otra cultura. Es el conocimiento universal y con eso tienes que valerte de su experiencia de vida para enseñar.

—¿Tienes alguna experiencia significativa que pudieras contarnos de cómo has articulado lo cotidiano en el aula de clases?

—De pronto los proyectos de aula que se trabajan, dentro de las mismas actividades que traen los textos te ponen esos ejercicios. Cuando tú enseñas sitios de la ciudad, entonces traes algunas de las experiencias que ellos viven los fines de semana, para enseñar sitios de la ciudad.

—¿Cómo que sitios de la ciudad?

—El cine, el parque, el colegio, el centro comercial. Mucho del vocabulario que uno enseña en el aula es aprendido en sitios cotidianos.

—¿Cómo evalúas una vez que traes el barrio, la ciudad, el cine al aula de clase?

—A través de tareas que se les deja a los estudiantes, así como muchas de las composiciones que ellos hacen de sus ejercicios en clase. Los estudiantes traen los ejemplos de lo que hicieron el fin de semana, de lo

que hicieron en sus vacaciones y puedo comprender que, por lo menos, ellos adquirieron el vocabulario que necesitaban.

Carolina afirma que todo lo que viven los estudiantes por fuera de las aulas de clases es susceptible de ser trabajado desde su asignatura —dijo Lina, después de leer el texto de la entrevista que ella había realizado. Además, Carolina aporta algunos elementos de cómo logra articular el saber del aula con el saber que está por fuera de ella, cuando afirma: “nosotros enseñamos y planteamos ejemplos de lo que vamos a enseñar, a partir de esas experiencias de vida que ellos tienen todos los días: del viaje con la familia, de la salida al parque, de sus programas de televisión, es imposible desconectarlas”. Es de anotar, que para la enseñanza de una segunda lengua es más fácil articular el saber cotidiano con el saber científico, porque lo que el estudiante necesita aprender lo toma de lo que vive todos los días.

—¿...Y lo que necesitan aprender en otras disciplinas no se puede tomar de la vida diaria? —interrumpió Luis Eduardo.

—Sí, Padre. Pero los profesores de inglés nos llevan ventajas a los maestros de otras áreas —dijo Lina.

—Entonces, tenemos que aprender de los profesores de inglés —afirmó Carlos Ariel e invitó a Lina a seguir con el análisis de su entrevista.

—Ahora bien —continuó Lina, Carolina reconoce la importancia del saber sensible para lograr que los estudiantes se apropien de los referentes culturales de otro país, cuando dice: “A partir de experiencias, porque lo que se hace es sensibilizar y que los estudiantes tengan respeto por la otra cultura”. Es de anotar que, como afirma Carolina, lo que los estudiantes viven por fuera de la escuela, es un importante motor para construir narraciones y composiciones literarias en las que se evidencia, por un lado, la importancia de lo cotidiano en la elaboración del saber racional y, por el otro, la facilidad que tienen los estudiantes cuando se les pone a escribir y hablar de lo que ellos hacen diariamente.

—Mi entrevista es la siguiente —dijo Nelson al tiempo que empezó a leer el siguiente texto:

—Mi nombre es Juan Carlos, soy licenciado en matemáticas de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Tengo 12 años de experiencia docente, creo que los mismos aprendiendo a ser docente.

—Juan ¿qué experiencias de las que viven los chicos, en el día a día, por fuera de la escuela, llámese en su casa, en el barrio, en el centro comercial, en Transmilenio, puedes traer al aula de clase para enseñar matemáticas?

—Siempre he considerado que la matemática, más que en su estructura formal y abstracta, contribuye... la considero como la búsqueda del camino para solucionar situaciones, cualquier tipo de situación, sea matematizable o no. Teniendo en cuenta eso, cualquier aspecto cotidiano puede traerse al aula para enseñar matemáticas.

—¿Tienes alguna experiencia, precisamente de ese saber cotidiano traído al aula, que nos puedas narrar o comentar?

—Para no ser tan superficial, simplista de traer una experiencia de conteo, pagos que se puede dar en cualquier contexto... yo quisiera recordar en este momento, particularmente la geometría. La geometría está presente en absolutamente todo lo que miramos y, desde ese punto de vista, para los estudiantes es mucho más natural aprender geometría cuando se observa. Infortunadamente, nosotros como maestros no la sacamos del aula, sin embargo, como experiencia cuando uno le muestra al estudiante esa aplicación de la geometría, incluso natural, el estudiante la lleva y la trae desde su casa, desde cualquier sitio donde esté. Particularmente, en grado Quinto, hicimos ese tipo de experiencias: salieron, miraron las hojas, el patio, las ventanas y pudieron apreciar que absolutamente estamos rodeados de figuras geométricas y lo interesante en ese momento fue que empezaron a hablar de geometría, no desde la parte teórica, sino de lo que percibían a través de las ventanas, el patio los balones y demás.

Nelson hizo una pausa profunda, pasó revista por el recinto y dijo: del relato de Juan Carlos, lo primero que tengo que decir es que aprender

a ser docente es una aventura inacabada, siempre se está aprendiendo a serlo, él tiene doce años de experiencia y el mismo número de años aprendiendo a ser maestro. Esta es una actitud responsable y respetuosa por aquellos que aprenden matemáticas de Juan Carlos. De la misma manera que Carolina y Juan Carlos reconocen que todo lo que viven los estudiantes en su vida cotidiana es posible traerlo al aula de clases, además aporta un elemento diferente al ofrecido por la profesora de inglés, cuando presenta a las matemáticas “como la búsqueda del camino para solucionar cualquier tipo de situación, sea matematizable o no”. Sin embargo, aunque aporta, en su relato, una experiencia en la cual ha puesto en práctica lo cotidiano, este se reduce exclusivamente al contorno escolar: puertas, ventanas, entre otros, y olvida que la ciudad y las grandes construcciones arquitectónicas que la engalanan, son, entre otras, una importante fuente para provocar el saber racional.

—Mi entrevista es la siguiente —dijo Andrea:

—Mi nombre es Camilo Humberto, tengo 26 años, tres años de experiencia como docente.

—Nuestros estudiantes viven muchas cosas por fuera del aula de clase: en el parque, en el barrio de ellos, en la ciudad ¿qué experiencias de las que ellos viven diariamente, en su vida normal, por fuera del aula, podemos traer al aula para provocar el conocimiento científico del área que le compete?

—Bueno, en el área de Lengua Castellana se da la facilidad de la narrativa misma: de sus anécdotas, de sus experiencias, de cómo se apropian no solamente del conocimiento, sino de la vida misma. Articular esto a la clase pues nos brinda como esos puentes que necesitamos.

—Es decir ¿uno puede construir narrativa desde lo cotidiano?

—Es correcto.

—Y la otra pregunta tiene que ver con lo mismo ¿tienes alguna experiencia donde hayas explicado lo cotidiano en el aula y que nos puedas relatar en este momento?

—Bueno pues, en grado 10° básicamente fue eso, pareciera muy lejano el contexto de la literatura española al que viven los muchachos hoy en día, pero sí es posible cuando ellos relacionan fragmentos de obras, vidas de personajes, incluso cuando abarcamos la biografía de un personaje o incluso un periodo histórico. No es ver las cosas aisladas, sino es cómo repercute eso en el actuar de ellos hoy en día.

Lo cotidiano es una importante fuerza que puede provocar todo el saber que uno quiera —dijo Andrea. Lo reconoce, no solo Camilo, sino también Juan Carlos y Carolina, pero en algunos maestros se hace más sencillo y claro, que en otros. En este caso, por ejemplo, Camilo se las ingenia para articular fragmentos y apartados de obras clásicas con lo que viven los estudiantes, lo cual se hace evidente cuando él afirma: “sí es posible cuando ellos relacionan fragmentos de obras, vidas de personajes, incluso cuando abarcamos la biografía de un personaje o incluso un periodo histórico. No es ver las cosas aisladas, sino es cómo repercute eso en el actuar de ellos hoy en día”. Sin embargo, los entrevistados —Juan, Camilo y Carolina siempre anteponen el saber racional por encima del cotidiano y no al revés, es decir, la estructura mental de estos profesores está diseñada para enseñar el saber racional a través del saber sensible, y no el saber sensible como fuente provocadora del saber racional. Aunque el relato de Camilo es muy esclarecedor cuando afirma que el saber, indistintamente racional o sensible, es uno y el mismo.

—Mi entrevista se sale de todo lo convencional —dijo Armando. Tiene que ver con la idea de transformar la difícil realidad cotidiana a partir del fútbol:

—Mi nombre es Jhon Alberto, tengo 34 años y llevo nueve años de experiencia laboral.

—Jhon ¿tu área cuál es?

—Educación Física.

—Jhon ¿en educación física podemos traer situaciones de la vida cotidiana, a la escuela?

—¡Claro! el área es un campo donde interactúa tanto la escuela como todo lo que sucede por fuera de ella. Vemos que hoy en día el *boom* es la actividad física, el cuidado del cuerpo, el cuidado del medio ambiente e incluso el de nosotros, como seres humanos. Entonces, al traer lo cotidiano a la escuela no es solamente traerlo acá y enseñarle unas bases, o unas habilidades, o desarrollar esas habilidades como tal, sino es darles las herramientas a los muchachos para que se desenvuelvan dentro de esta misma sociedad. Entonces, la escuela debe ir más allá... es romper esas barreras, esos muros y vivir la enseñanza con el día a día, con las experiencias de vida.

—¿Has traído alguna experiencia de la vida cotidiana de los estudiantes al aula de clases?

—Bueno, eso se hizo como una reflexión frente a los muchachos de la selección de fútbol que yo manejo dentro del colegio. Y era participar en los diferentes torneos y reflejarlo con el campeonato interno de nosotros, el colombiano. Entonces vemos esto de las barras bravas y cómo se desenvuelve y todo ese trasfondo que siente el hincha al seguir su equipo. Entonces, nosotros lo que hacíamos con los muchachos era el respeto hacia el otro, compañero de colegio, de torneo, el respetarlo, el jugar y que el simple hecho de que yo lleve un color o de que pertenezca a una institución no me da ese derecho, valga la redundancia, de causarle alguna lesión o un daño. Entonces, el respeto ante todo por el ser humano como es y de la libre expresión.

—¿Qué resultados obtuviste?

—Tuve dos muchachos: uno es Ramiro, un muchacho barrista de millonarios, en su momento la condición para que él ingresara a la selección fue...aquí lo ventilo, de pronto es una cosa confidente aquí entre nosotros, y es que él consumía droga dentro de estas barras. Entonces el compromiso cuando se le abrieron las puertas a la selección fue eso: dejar, ponerse a un tratamiento, él lo hizo y hoy en día vemos otro Ramiro graduado. Entonces yo creo que por medio del deporte, por medio de la práctica deportiva, de la actividad física podemos llegar a salvar muchas personas, muchos niños que en realidad están desenfocados.

—¿Y el otro muchacho?

—El otro muchacho es Juan, un muchacho que... pues este no consumía, pero tenía un alto nivel de agresividad. Se le exigieron los mismos parámetros: que si él nos acompañaba en la selección como líder positivo, pues tendría que bajarle a su nivel de agresividad y, finalmente, lo pudimos lograr y dar unos buenos resultados con estos dos muchachos.

No hay nada más cotidiano para los estudiantes del colegio Santo Tomás de Aquino que el fútbol —acuñó Armando. Lo viven, van al estadio, invierten dinero en aditamentos deportivos, lo juegan en el colegio, lo practican en sus ratos libres, los fines de semana, tienen videojuegos relacionados con este deporte, FIFA EA Sport, por ejemplo. Las clases de John deben ser muy especiales, yo también apelo al fútbol de vez en cuando en mis clases de ética y valores. Pero aquí algo novedoso, tiene que ver con el aprendizaje a partir de ese gusto desmedido por el fútbol, el maestro ha logrado cambiar la vida de estos dos muchachos, con dificultades en la convivencia escolar, y los ha puesto en el camino correcto, pues los dos se graduaron el año anterior. El conocimiento que Galvis tiene de las barras y el encause de este saber ha hecho que la pedagogía funcione en beneficio de un chico con problemas de adicción y, abandone la droga con el fin de pertenecer a la selección de fútbol del colegio. En el caso de Juan, no es muy diferente, él es un estudiante rebelde, agresivo y agrede físicamente a sus compañeros y, aunque no es adicto como Galvis, también el fútbol, con la intervención del maestro, ha sido la experiencia cotidiana que le ha servido de pivote para atemperar el genio y el comportamiento de este estudiante.

—También mi entrevista es muy particular —dijo Tulio. Acto seguido, se dispuso a leer en voz alta, lo siguiente:

—Mi nombre es Alejandra, soy docente de Informática, tengo experiencia de más de 10 años como docente y mi experiencia en la parte pedagógica ha sido gratificante, ya que a los jóvenes les ha gustado la materia como tal y he visto aplicaciones en diferentes campos.

—¿Qué situaciones de la vida cotidiana, de lo que viven los muchachos por fuera del colegio son susceptibles de traer al aula de clase para provocar el conocimiento informático y tecnológico?

—He tenido experiencias, en cuanto a que los estudiantes en grado 11, cuando salen no saben qué hacer, entonces en algunos colegios se promueve mucho la educación para el trabajo, entonces se les enseña en la parte de informática a construir empresa, a construir microempresa, a que ellos se defiendan en lo laboral y que no salgan a hacer un empleado más, sino que ellos construyan y crean su empresa.

Entonces, en la parte informática yo aplicaba eso frente a que uno muchas veces enseña cosas que los chicos no van a utilizar en su vida diaria, en su vida cotidiana y más en grado 11 que ya se enfrentan a otras situaciones diferentes del colegio. Empecé con el proyecto: Cómo crear una microempresa en el colegio y, que esa microempresa les diera a ellos las bases sólidas para poder enfrentarse a una realidad diferente, una realidad donde ellos tienen que afrontar con situaciones que son un poco complejas en cuanto a dinero, en cuanto a la economía, por ejemplo, jóvenes estrato uno o dos que iban al colegio con muchas carencias, frente a ese proyecto pudieron mostrar soluciones económicas y eso les sirvió para solucionar un poco esa parte y solventar sus estudios superiores.

—¿Has tenido alguna experiencia con relación a los videojuegos?

—Sí, en la universidad y en algunos colegios se sataniza y se cataloga el videojuego como algo negativo, pero el videojuego tiene muchas cosas positivas en las cuales el estudiante aprende a solucionar muchos problemas cotidianos y no cotidianos, en ese espacio virtual que ellos manejan. Por ejemplo, hay un juego que ellos practican mucho acá, que se llama *MyCraft*, en el cual ellos tienen que construir y entre ellos mismos hacen grupos de trabajo para construir ciertas estructuras y enfrentarse a ciertos retos. Entonces, no es individual, sino es grupal y como entre todos ellos van construyendo ciertas estructuras y se organizan de tal manera que el juego, sino es trabajo en grupo no pueden pasar los obstáculos.

El relato de Alejandra es muy interesante, pero más interesante es lo que nos dice —sentenció Tulio. Cuando afirma: “he tenido experiencias, en cuanto a que los estudiantes en grado 11º, cuando salen no saben qué hacer, entonces, en algunos colegios se promueve mucho la educación para el trabajo”, lo cual quiere decir, que en el colegio Santo Tomás de Aquino el saber informático está dirigido a otras necesidades, pero no a solucionar problemas diarios. Entonces, se pierde la idea de resolver problemas de la vida real y se simula un mundo que no existe. Otro hecho narrativo, tiene que ver con el uso de videojuegos en la clase de informática, Alejandra encuentra en ellos una poderosa fuerza para desarrollar habilidades, trabajo en equipo al tiempo que propicia la creatividad en sus estudiantes.

—A continuación mi entrevista —dijo Patricia.

—Mi nombre es Rosalba, soy maestra de Ciencias Sociales, llevo trabajando en el Colegio Santo Tomás de Aquino 33 años, siempre en el área de las Ciencias Sociales, en los grados 4º de primaria a grado 11.

—¿Qué situaciones de las que viven los muchachos en sus casas, en su ciudad, en el barrio, en Transmilenio, en el estadio, son susceptibles de ser traídas al aula de clase para enseñar y provocar el conocimiento histórico o social?

—Yo estoy convencida de que el diario vivir del país afecta, impacta y lleva a través de caminos diferentes, a retomar muchos de los temas que se deben trabajar en el aula: de tipo histórico, como también de tipo geográfico, a nivel de los hechos que acontecen en el país, por ejemplo, las tragedias invernales, el acontecer político, eso indudablemente pues se retrae al aula y es siempre un instrumento válido para el trabajo dentro del aula.

—¿Tienes alguna experiencia donde hayas aplicado esas situaciones cotidianas?

—Varias experiencias. Una de ellas, por ejemplo, es darles el espacio a los chicos de explicar y profundizar aquellas cosas que son muy como de su interés particular, y realmente me sorprendía, me sorprendían muy

gratamente cuando ellos hacían el despliegue de todo ese saber que lograban recapitular, cuando se les dejaba ese espacio muy dado a lo que es su interés. En otro campo, por ejemplo, es traer el juego al aula. Cuando involucra uno el juego al aula es increíble también como los chicos lo disfrutan y aprenden, porque aprenden muchísimo.

Rosalba lleva mucho tiempo trabajando en este colegio —acuñó Patricia. Sin embargo, es importante lo que relata, pues una tormenta, los acontecimientos diarios en la arena política, económica y social son tan cotidianos como el fútbol, los videojuegos, un almuerzo en un restaurante de la ciudad o un viaje en Trasmilenio, entre otros, y cuando estos acontecimientos aparecen en el aula, los resultados al momento de provocar el saber racional son singulares, por lo menos así lo deja entrever la entrevista que le hice a Rosalba. Entonces, lo novedoso, lo que siempre es nuevo, es decir, lo cotidiano, puede, sin ningún problema provocar el conocimiento científico. Rosalba es consciente de ello, por eso afirma que todo lo que acontece por fuera de las aulas es susceptible de ser traído a ellas para provocar el saber que los maestros necesitan que aprendan sus estudiantes. Pero me parece, aún más revelador el hecho de la utilización de los juegos en el aula de clases, más allá de los resultados que Rosalba manifiesta, pues mientras nosotros, los maestros, enseñamos con juegos, nuestros estudiantes son diestros y dedican muchas horas del día a los videojuegos.

—¡Muchas gracias! —dijo Rubén Darío, mientras los coinvestigadores se retiraban de la Sala de Juntas.

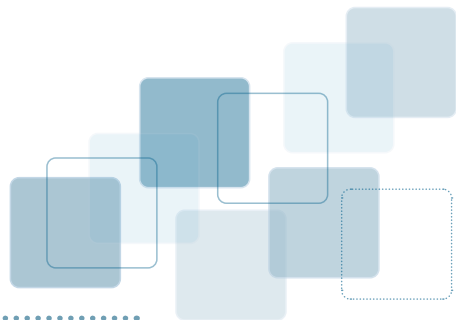
—Las entrevistas y las interpretaciones que hicieron los coinvestigadores, deja en claro que existen magníficas experiencias educativas, pero desarticuladas entre sí —aseveró Luis Eduardo ante sus dos compañeros. En algunos casos, primero, está el saber racional y, luego, el conocimiento sensible, en otros, los intereses de los estudiantes son condicionados al cambio de su comportamiento y en últimas, no existe una idea clara de cómo poner todo lo que viven los estudiantes en la ciudad: el barrio, la calle, el centro comercial y el ciberespacio.

—Necesitamos revisar las pedagogías inventadas por el hombre hasta el día de hoy para ver cuál nos sirve en nuestro propósito —dijo Carlos Ariel un tanto desconsolado.

Los días posteriores estuvieron caracterizados por el trajín del inicio de las actividades escolares y en la preparación del Foro Educativo. Luis Eduardo estuvo encargado de la publicidad y las invitaciones, Rubén Darío y Carlos Ariel, en cambio, se dedicaron a la planeación y logística del evento.



Ilustración 18. El día señalado llegó, el Aula Múltiple estaba a reventar, maestros de toda la comunidad dominicana, Universidad Santo Tomás, académicos e intelectuales se dieron cita para el encuentro educativo. Rubén Darío dio la bienvenida y el prior de la Orden de los Dominicos Fray Orlando Rueda, O.P. abrió el foro.



XVIII

LA INVENCION JUVENIL DE LO COTIDIANO

El afiche publicitario del Foro Educativo era una pieza muy creativa: Recreaba un aula de clases, una niña y un niño jugaban con un iPad mientras el maestro se desgastaba desde la pizarra para hacerse oír. El maestro estaba representado como un cavernícola, en su mano derecha tenía una tiza blanca y sobre la pizarra estaba escrito lo siguiente: ... *De policías y ladrones a migrantes y nativos digitales: la invención cotidiana de la escuela.* El folleto del evento también era un iPad, en tanto que la escarapela era un BlackBerry. El día señalado llegó, el Aula Múltiple estaba a reventar, maestros de toda la comunidad dominicana, Universidad Santo Tomás, académicos e intelectuales se dieron cita para el encuentro educativo. Rubén Darío dio la bienvenida y el prior de la Orden de los Dominicos Fray Orlando Rueda, O.P. abrió el Foro. Acto seguido, Fabián Sanabria se dirigió a los asistentes y dijo lo siguiente:

Cada vez que estoy en un colegio siempre se respira un ambiente muy especial y una de las cosas que más me llama la atención es el trabajo educativo, o más que el trabajo educativo, el quehacer educativo. Este nunca es suficiente, nunca vasta. Lo que hacemos es muy poco y siempre será muy poco, pero ese muy poco puede ser mucho. Me siento conmovido por dos razones: una, de lo que me he enterado de Isaac

Herrera¹⁵. En los griegos cuando un joven fallecía había que hacer luto. Ustedes están de luto... En segundo lugar, porque efectivamente, no somos profesores, ser profesor sería detestable, ser profesor es profesar, como dijo el padre provincial, y bueno... ojalá fuésemos maestros, eso es muy difícil porque a veces tenemos pretensiones muy grandes de enseñar y nosotros no enseñamos gran cosa, lo único que podemos hacer es aprender. Entonces, en ese horizonte es que quiero compartirles un poco esta reflexión.

Hay una característica muy concreta que el mundo contemporáneo... y es que *una imagen vale más que mil palabras*, ya no asociamos el creer al oír, ni el aprender está asociado con la mayoría de sentidos, sino que hemos reducido todo a lo que vemos, y lo que vemos es supremamente engañoso, esa es la gran paradoja del mundo que nos tocó vivir. Antes, por ejemplo, se creía en la palabra, hoy ya nadie cree en la palabra, hay un contrato firmado, no nos creen. *Una imagen vale más que mil palabras*, por todas partes y la mayoría de fotografías están ‘photoshopeadas’, es decir, nadie va a publicar su foto más fea en Facebook o en su hoja de vida. Entonces, es muy chistoso porque todos le creemos a las imágenes y las imágenes es lo que más nos engaña, es el mundo paradójico que nos toca vivir.

Hace un tiempo —podíamos hablar de 10, 20, 50, 100, 200 años y así hasta llegar a la Edad Media— había otros mecanismos a través de los cuales se creía y se aprendía. Hoy en día creemos es en lo que vemos, y lo que vemos, curiosamente es lo que más nos engaña, es una paradoja y dentro de esa paradoja estamos. Si ustedes me permiten hacer una paráfrasis: en la escuela o en el jardín, jugábamos a *pedra, papel o tijera* y ustedes se acuerdan que la piedra superaba la tijera porque la rompía, entonces uno dice, así como Coca-Cola mata a tinto, piedra mata a tijera y la tijera mataba el papel, porque lo cortaba y el papel mataba la piedra porque la envolvía, *mataba*, en sentido muy colombiano. En el mundo contemporáneo estamos en un Universo, ya no de puentes, ni de puertas,

15 Isaac Herrera, estudiante tomasino, egresado en el año 2012, muerto el 08 de febrero de 2013. Fabián Sanabria se refiere a él, porque antes del inicio del Foro Educativo del 13 de febrero de 2013, sus compañeros y maestros le hicieron un homenaje póstumo.

sino de ventanas, de Windows. Entonces, el juego que hay que hacer en vez de piedra, papel y tijera como reemplazo, un poco para variar ese puente y puerta, es la ventana.

Ahora bien, esto toca, por supuesto, a los sistemas educativos, no solamente a los sistemas religiosos ni a los sistemas políticos. En el mundo contemporáneo estamos participando de una sociedad cada vez más líquida, que se liquida con solo oprimir la tecla *delete* y todo se borra. Estamos asistiendo a una sociedad en donde ya no necesitamos desplazarnos hacia el otro, sino que desde una ventana donde algunos pretenden controlar el mundo, aunque hay millones que son desplazados por la guerra, por la pobreza, por la injusticia son las paradojas que se viven. Y aquí, dentro de los sistemas educativos, evidentemente tenemos que recordar cosas muy sencillas de los sistemas de enseñanza-aprendizaje, y es que una cosa es la representación de los objetos y otra cosa son los objetos.

El dibujo de una pipa no es una pipa ¿y esto por qué lo traigo a colación? Porque a veces confundimos las cosas de la lógica con la lógica de las cosas. Una cosa es lo que nos representamos del mundo y otra cosa lo que el mundo es. Entonces, nosotros lo que hacemos son cuadros de la realidad, pero el cuadro de la realidad no es la realidad. Felizmente, la realidad supera la representación que se hace de ella. Nuestro trabajo académico, científico es tratar de que el cuadro se aproxime lo más que se pueda a la realidad, pero sabiendo que la realidad siempre nos va a desbordar, sino nuestro trabajo ya estaría hecho y sería muy aburrido.

Y nosotros teorizamos mucho —los grandes pedagogos pues son teóricos—, pero justamente el reto es ¿cómo debe aprenderse la práctica, el terreno, lo concreto? Y muchas veces este terreno concreto ha variado. Y allí nos encontramos con una realidad que es muy importante y es que la misma concepción educativa, arquitectónicamente hablando, también tiene que cambiar ¿por qué?, por una razón muy sencilla. Ustedes me entregaron un BlackBerry —la escarapela— con mi nombre y una tableta con mi nombre —el folleto— y ustedes tienen todo eso... que algunos dicen: ¡ay! *Es que esos estudiantes no escuchan*, pero es que ellos tienen el universo aquí —dijo señalando un Iphone. Entonces, el estatus de una persona que dizque sabe mucho, que se las sabe todas y que es regañón

se vuelve aburrido con respecto al Universo que abre aquí para lo mejor y para lo peor, en error o en mentira o en verdad. Aquí (en la tableta) nadie lo regaña, aquí no hay: *pórtese bien, párese bien, levántese*; aquí no lo regañan por mala ortografía, la permiten; aquí corta, copia y pega, ya no pueden expulsar a ningún estudiante por este motivo, porque todos lo hacen. Ya Wikipedia se volvió la enciclopedia, aquí los errores de Wikipedia se pueden corregir, los de la enciclopedia británica no, tienen que hacer otra nueva edición y no hay plata para hacerla. Y los errores, que a veces son mayúsculos, de Wikipedia, no son tantos como los de una enciclopedia impresa, eso ustedes ya lo han estudiado. Y la última palabra sobre el saber ¿quién lo tiene? Esa es una pregunta que también vale la pena formular.

En los sistemas educativos lo que podemos introducir –los profesores, o mejor, los maestros, y no sé cómo llamarlos–, principios de incertidumbre. Y cuando uno reflexiona sobre el principio de incertidumbre, aparecen en el ser humano dos grandes fuerzas: la razón y el sentimiento. La razón nos produce verdad y el sentimiento nos produce consuelo. La razón nos produce una verdad lógica: $4 \times 4 = 16$, la razón me produce una verdad matemática concreta y a veces muy cruda, puede ser que un ser querido se me muere, racionalmente nunca más lo voy a volver a ver, eso es una verdad... *del polvo eres y al polvo volverás*, espero que no hayan cambiado la fórmula. *Del polvo eres y al polvo volverás* es una verdad y me atrevo a decir que racional, concretísima, clarísima. Pero el sentimiento nos consuela, como uno no se conforma con esas verdades mortales, racionales, duras, entonces el sentimiento dice que de pronto van a comer galletitas con vino entre ángeles, arcángeles y serafines, tronos, dominaciones y potestades con el ser querido que falleció. Otros dicen que va a reencarnar en un conejo, entonces me consuela. Otros dicen que en el más allá, otros dicen que se va a aparecer... Ese es el sentimiento y la paradoja de esto es que la razón que me produce verdad no alcanza a hacer la verdad del consuelo, y el sentimiento que me consuela no alcanza a hacer del consuelo la verdad.

Entonces, cuando me doy cuenta de que la razón no alcanza a hacer de su verdad consuelo y de que el sentimiento que me consuela no alcanza a hacer de su consuelo verdad, se puede llegar al colmo de

la razón que se llama escepticismo. Si soy muy racional, y se puede llegar al colmo del sentimiento que se llama desesperación, si solo y muy sentimental. Repito: la razón nos produce verdad, el sentimiento nos consuela, estas dos cosas se oponen en el hecho de que una niña se enamora de un muchacho y la mamá le dice ¿pero qué le ve a ese muchacho? Si es un vagabundo, no le van a dar trabajo, y la niña dice *yo lo quiero*. Entonces, la razón que me produce verdad no alcanza a hacer de su verdad-consuelo, en oposición, el sentimiento que me consuela no alcanza a ser de su consuelo-verdad. Entonces, si yo soy muy racional llego al colmo de la razón que se llama escepticismo y si soy muy sentimental llegó al colmo del sentimiento, que se llama desesperación. Y paradójicamente, de esos dos colmos surge una fuente inagotable de verdad y de consuelo: la suprema incertidumbre.

La suprema incertidumbre es ¿y qué tal que sí? O ¿qué tal que no? Nosotros, como maestros, si es que lo podemos ser, eso sí, lo único que sí les suplico es que renuncien a la tentación de hacer el bien, porque nadie es bueno y, cuando alguien llamó al único bueno *maestro bueno* él le dijo ¿por qué me llamas bueno si solo bueno hay uno? Entonces, maestros buenos no, por ahora no y que hagan el bien todavía no. Si llegáramos a ser maestros, en el mejor de los casos, lo que podemos hacer es introducir principios de incertidumbre, es decir, preguntas. El profesor que se las sabe todas, ese sí que es una caricatura y, que tiene que amenazar a los estudiantes con la nota y con la disciplina y con el rigor, ese es un pobre diablo, que está en el lugar equivocado y que es el hazmerreír clandestino de todos los alumnos.

Cuando uno se pregunta por la invención juvenil desde lo cotidiano y en lo cotidiano es ¿qué es ser joven? Es una pregunta que, desde hace tiempos, no mucho, a propósito, que se hace en las ciencias sociales y humanas y algunos establecen edad para determinar todo, otros dicen que el joven es inmaduro, otros dicen que el joven es el que escandaliza, entre otras cosas. Se ha nombrado un acuerdo muy funcional, esquemático para decir que alguien es joven, y ese acuerdo en sociología, es alguien que todavía no produce, ni reproduce, ni consume tanto y, sin embargo,

es falso, porque hoy día hay jóvenes que trabajan y que pueden ganar más que un adulto. Por ejemplo, conozco a una cantidad de muchachos en los centros de alta tecnología nuestros, que son una caricatura, que es el chino con 14 años que dice *uy profe, yo le arreglo el computador* y se gana 12 millones de pesos y no es solamente en los Unilagos, sino en Bosa y en Ciudad Bolívar. Hay sitios en donde, tan grandes como un hangar, los padres y las madres de familia dejan al niño cacharriando entre computadores y no los llevan al jardín porque ahí aprenden más que en el jardín. Y entonces, producen y venden cosas, muchos estudiantes venden golosinas y algunos hasta se prostituyen para pagar su universidad, eso existe. Yo no les voy a hablar de un mundo que no existe, ni un mundo en una urna de cristal, eso no existe para mí.

Otros se reproducen, claro que sí —hay miles de embarazos adolescentes, eso no se ha acabado y hay una constatación de que cuando una joven queda embarazada y, pues ya, su vida cambió—. Claro, evidentemente depende del estrato, depende de la cultura... eso existe y ya se reproducen. Y consumen... hay un campo terriblemente adosado en donde los jóvenes están atrapados como en una red: el consumo, hay jóvenes que se sienten miserables porque no tienen la última camiseta, ni las últimas zapatillas, ni el último BlackBerry. Entonces consumen, producen y se reproducen, entonces no sirve el acuerdo sociológico de que no consumen, no producen y reproducen, ese acuerdo no sirvió.

¿Qué es ser joven? Otros hablan de la moratoria social en ese sentido de que todavía no producen, no reproducen y no consumen tanto, sí, pero resulta que había un gran caricaturista francés que nunca había dado la cara, pero que hacía reír a mucha gente y todo mundo dichoso leyendo sus comics. Entonces, alguien lo entrevistó, el entrevistador quedó estupefacto y le dice:

—...Pero no puede ser ¿usted es el que hace estos cómics?

—Claro, ¿cuál es el problema? El caricaturista era un señor de 80 años.

—Nosotros creíamos que usted era más joven...

—¿Quién dijo que yo no soy joven? Ser joven es no perder la capacidad de escandalizar...

Pero ser joven también es tener la capacidad de innovar, de vislumbrar y es terrible pensar en un mundo donde los jóvenes arrastran los pies ¿qué clase de mundo es ese?, un mundo donde los jóvenes están cansados ¿qué clase de mundo es ese? Un mundo donde los jóvenes se supone que son los del cambio, los de la revolución, los que trastocan paradigmas, los del anticonceptivo, los del rock, los de las tribus urbanas y son profundamente conservadores.

Entonces, los jóvenes interrumpen, construyen formas de ser, modos de sentir y de pensar y actuar, tienen sus estéticas, se pintan el pelo de morado y creo que ya en este país por la Constitución no pueden echar a un estudiante si se pinta el pelo de morado. En principio no, porque tutelan el colegio y eso cuesta caro. Entonces, los jóvenes evidentemente tienen apariencias, sexo, modos, estilos de vida, se ponen un arete... entonces que problema en nuestras instituciones educativas. Estos mismos jóvenes tienen una cosa maravilla, hay algo que sí aportan los jóvenes a nosotros los adultos, dízque sus maestros, y es que ellos tienen y están llenos de vitalidad, por eso digo que cuando los jóvenes no son vitales ¿qué clase de jóvenes son esos?

Y en buena medida, los jóvenes nos rejuvenecen. Un buen maestro siempre es joven gracias a que está rodeado de jóvenes, es como si los jóvenes nos chuparan saber y nosotros les chupamos juventud. Entonces la vitalidad en los jóvenes... Hay algo que hay que tener en cuenta y es que las manifestaciones juveniles muchas veces son percibidas como transgresoras, indisciplinadas, contrarias al orden, peligrosas, sobre todo cuando los medios de comunicación encuadran la sensualidad de los jóvenes y muchas veces sus manifestaciones violentas como un cóctel perfecto para tener mayor audiencia. Entonces lo que tenemos ordinariamente es la noción de las tribus urbanas y dentro de las tribus urbanas vamos a tener todos esos escenarios de violencia de los *skinheads*, de las barras bravas, de los emos que son tristes y los *skinheads* algunos los consienten y otros les cascan, los *hoppers* con

esos pantalones grandes y anchos, muchas veces destruyen el *blue jean*... ya lo venden así y es más caro. Entonces, el padre de familia no entiende por qué hay que comprar eso, pues hay que comprárselo.

Hay cientos de culturas juveniles, más que tribus urbanas, ¿usted cree que su estudiante cuelga el uniforme o sigue uniformadito en la casa? Aquí es donde se siente disfrazado. Obviamente, hay manifestaciones violentas que irrumpen en primera plana y entonces vienen a decir: *nosotros no queremos que nuestros jóvenes sean así* y estos jóvenes pertenecientes a grupos neotribales, sin embargo, quieren ser actores y sujetos de la historia, no solamente, lo que yo llamo carne de cañón o banquete electoral. Carne de cañón es el servicio militar obligatorio que los *niños bien* no pagan porque eso es para los de ruana, salvo para el hijo del presidente que ese sí lo paga y sale en todos los periódicos. Banquete electoral, pues evidentemente cuando los políticos van a hacer política a nuestros jóvenes es un gran banquete electoral, porque tan pronto voten este voto cuenta mucho. Entonces, más que de carne de cañón y banquete electoral, los jóvenes son mucho más que eso, son el futuro y sobre todo el futuro de un país descuadrado, que los adultos les dejamos y que los adultos debemos pedirle perdón por la clase de país que les dejamos.

Entonces, cuando estamos en la relación escolar, algunos dicen docente-dicente, profesor-estudiante, maestro-discípulo, es bella la distinción entre profesor y alumno y me gusta que el que profesa les repite a los estudiantes siempre con las mismas hojas amarillas de hace 40 años... y alumno el que no tiene luz... ¡qué horror!... usted tiene más luz que yo, usted tiene más vitalidad. Estamos asistiendo a procesos de descomposición y recomposición de las instituciones sociales, es decir, el sentido de lo social se cumple ahí plenamente, ya no puede darse ninguna institución. Cuando hablo de instituciones me refiero a Iglesia, Estado, familia, trabajo, escuela. Hay lugares en el mundo donde ya la gente quiere educarse sin escuela, hay iglesias, religiones, partidos políticos que se hacen y se deshacen y lentejos que pasan de uno a otro con todas las paladas y tajadas posibles.

Ya nadie garantiza el amor hasta que la muerte los separe, ya nadie garantiza estabilidad laboral para siempre: contratos indefinidos. Entonces, el principio está escandalizado por la incertidumbre. Vivimos en un mundo incierto, un poco como decía San Pablo *a tientas*. Hay una parte muy bella de la misa, que me gusta, que es la plegaria eucarística y dice *vuestra vida es como una tienda de campaña*, una tienda de campaña es una cosa provisional, estamos de paso porque el mundo ha estado sin ustedes y va a seguir sin ustedes y no pasará nada. Descomposición y recomposición de las instituciones sociales, procesos feroces de racionalización económica en donde todo se mide con estándares y, eso va desde la ultra economía hasta el sufrimiento terrible por los centímetros de menos y los kilos de más. Entonces, en el mundo hoy lo que tenemos es un montón de niñas anoréxicas y muchachos vigoréxicos, enanos empaquetados y, del otro lado, niñas que inclusive van a vomitar lo que acaban de comer para mantener la línea.

No tenemos tiempo, todos vivimos corriendo y acelerados, pero al mismo tiempo podemos acceder supuestamente a todo. Exceso de espacios, pero ya no hay cama para tanta gente, es decir, paradójicamente el mundo se abre cerrándose. Se dice que las fronteras se diluyen, pero cada vez hay más fronteras imaginarias, ya no hay fronteras tan físicas, pero hay unos pequeños protocolos que simplemente no nos dejan pasar. Por ejemplo, a un inmigrante que quiere que le renueven la visa, simplemente le dicen: *sí perfecto, escriba una carta pidiendo eso...* en el idioma extranjero que no habla, entonces la persona termina llorando porque no puede... y se va. Hay miles de ejemplos donde evidentemente somos indeseables en no sé cuántos países, en donde nos piden visa; hay ciudadanos de primera, de segunda y de tercera... y algo que espero que se acabe con el nuevo aeropuerto es esas filas enteras para que nos forren las maletas en plástico, para que no les camuflen coca en el aeropuerto, como si no fuéramos dignos de nuestra maleta.

Nosotros, los maestros, tenemos que renunciar a la tentación de enseñar, en términos de profesar, de sabérselas todas, de dictar cátedra y más

bien estemos todos dispuestos a aprender. En los sistemas educativos hay que aprender, hay que tratar de ser maestro en vez de ser profesor, que profesa verdades, y el alumno no es que no tenga luz. El estudiante es un buscador, es un errante e incluso es un inquieto que también le enseña al maestro. Algo que es muy importante es la comunicación, pero sobre todo, la conversación. Nuestras universidades, nuestros colegios se olvidaron de conversar y entonces nos la pasamos repitiendo fórmulas, aprendiendo categorías, haciendo cosas que nada tienen que ver con la vida, ni con la ciudadanía, que nada tiene que ver cuando uno está deprimido.

Bueno, preguntas que quedan ¿qué significa ser joven en el mundo contemporáneo? Una vez más los verbos tener, creer, vislumbrar, tener ganas para poder creer, para poder vislumbrar y crear. Hablo de un agnosticismo metodológico, es decir, que uno no se las sabe todas, y nunca está seguro de por dónde o cuál es el método, cuál es la teoría o la verdad adecuada. La verdadera vida es ausente, es decir, la vida está en otra parte y no en la academia, ni en el mundo de la escuela, porque nos hemos vuelto unas fábricas de competencias para cumplir estándares de calidad y llenar formatos y formularios que nos tienen hasta el cogote porque hay que cumplir las cosas.

El gran reto es ¿cómo lograr dejar de ser un burócrata de las competencias de los estándares? El mundo entero se llenó de eso y el pelado deprimido y el alumno se suicida... el papá lo está obligando a ser ingeniero y él quiere ser artista ¿qué estamos enseñando?, ¿cuál es nuestra misión?, ¿a qué le estamos apostando?, ¿se deben olvidar las costumbres para que haya una nueva escuela o se pueden retomar algunas para que sean usadas de manera conveniente?

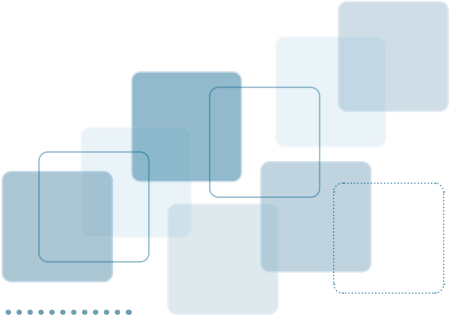
La palabra moral viene del latín *mores* que quiere decir costumbre, pero las costumbres cambian, es decir, imagínese que hace treinta años era un delito para una mujer usar minifalda, la podían encerrar, hoy día no hay problema. Hace cien años los negros eran esclavos, las mujeres no contaban, los blancos burgueses eran los únicos que tenían poder, eso cambió. Los hombres no usaban pantalón, ni siquiera había ropa interior tan ergonómica como hoy, las costumbres cambian.

Hay unas que se retoman otras no. Otros se apegan a las costumbres como si estuviera en las costumbres la verdad, pero la verdad es que las costumbres tienen historia y son arbitrarias muchas veces ¿por qué nosotros comemos con tenedores y no con palitos o con la mano? Si estuviéramos, por ejemplo, en la India o en un país árabe estaríamos sentados en el piso y si estuviéramos en Irak en un tapete persa y la disposición del salón sería otra. Entonces, las costumbres cambian, pero puede haber costumbres que alteran otras y son muy fuertes, pero por eso es que hay que viajar a lo largo del tiempo y el espacio para darse cuenta que el mundo cambia, que hay muchas cosas inimaginables. Por ejemplo, tener una tableta, un iPad... ya ni siquiera la computadora portátil... con la tableta. El computador es un portátil y lo abro cada mes, es más, ya todo lo manejo desde el celular y estos bichos van a hacer una cosa increíble. A futuro habrá aplicaciones donde uno se lo pone *acá* y le dice si el colon está irritado. Es definitivo, si la escuela no se adapta a los nuevos cambios, si no se sabe adaptar, queda *out*, queda por fuera y si el maestro no se adapta, queda *out*, queda por fuera, se va a volver señor que cree que los alumnos le aprenden, le hacen caso y está fuera de lugar, se burlan de él, no le tienen en cuenta, nunca se acordarán de él, es el hazmerreír de sus alumnos. Entonces, el mundo cambió para lo mejor y para lo peor.

Un atronador aplauso se escuchó en el recinto. La presentadora del evento invitó a los asistentes al refrigerio, mientras que Sanabria se quedó conversando con algunos de ellos.



Ilustración 19. Después de unos minutos, los asistentes se volvieron a congregarse en el Aula Múltiple. Andrés Argüello estaba detrás de la mesa principal. Es un hombre alto, escuálido, con una nariz alargada y una mirada de sospecha constante que oculta siempre tras unos lentes que usa para leer.



XIX

CALVIN Y HOBBS: UN HOMENAJE A LA VIDA DIARIA

Después de unos minutos, los asistentes se volvieron a congregarse en el Aula Múltiple. Andrés Argüello¹⁶ estaba detrás de la mesa principal. Es un hombre alto, escuálido, con una nariz alargada y una mirada de sospecha constante que oculta siempre tras unos lentes que usa para leer. El doctor Argüello, leyó lo siguiente:

Fue a partir del otoño de 1985 cuando el mundo literario conoció la obra del caricaturista norteamericano Bill Watterson, que desde su denominación misma invocó dos referentes claves de la Modernidad: la del teólogo del siglo XVI que creía en la predestinación –Calvino– y la del filósofo del siglo XVII que tenía una visión negativa de la naturaleza humana, los seres individuales conducidos por sus pasiones en estado natural de guerra –Hobbes–. Muchos se preguntaron por qué reunir estos referentes en un mismo cuadro de humor, ironía y burla.

16 Docente-investigador de la Universidad Santo Tomás Seccional Bucaramanga. Doctor en Pedagogía de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) con estancia de investigación en el Instituto de Sociología de la Universidad de Łódź (Polonia). Es autor de diversos artículos publicados en revistas especializadas de México, Chile, Argentina, entre otras. Coautor del libro *Educación crítica y comunidades de aprendizaje*. Iniciador del Grupo de Estudios Biográficos Latinoamericanos.

Más allá de una tira cómica diseñada para el puro entretenimiento, Calvin y Hobbes se nos presentó como una provocación ingeniosa a la crítica aguda y la reflexión, no tanto por ilustrar lúdicamente la actualidad pasajera de distintos temas, propio de ciertos formatos de cómic, sino por la confrontación de las estructuras que sostienen y reproducen los condicionamientos del existir humano. Así, la crítica de Watterson a la sociedad, la política y la cultura dominante en el siglo XX aportó materiales ingeniosos que abarcan la meditación pedagógica y el discurrir filosófico.

Desde ese punto de vista, al disertar hoy sobre el papel de lo cotidiano en las tramas (educativas) de una sociedad compleja, podemos descubrir en Calvin y Hobbes un homenaje a la vida diaria, a sus fenómenos y a las problematizaciones que consumen el espíritu humano ante el tránsito por los devenires de la historia. Más concretamente, y como parte de esta introducción, hay dos aspectos de particular relevancia que podemos apreciar desde los cimientos de la obra de Watterson. En primer lugar, el valor de la confrontación de los estándares sociales sobre la institucionalización más convencional del campo educativo que es el de la Escuela.

En la ilustración 21, por ejemplo, se descubre un ambiente similar al que encontramos desprevenidamente en muchos de nuestros centros de estudio, colegios o universidades que, en las metáforas de la manada, el robot, el hámster, el prisionero, el zombi, la cotorra, entre otros artificios *des-vivificadores* que se han integrado a la “normalidad” escolar, ilustran certeramente la ya clásica denuncia de Paulo Freire al exponer la concepción “bancaria” de la educación como instrumento de opresión, en la cual, “la educación es el acto de depositar, de transferir, de transmitir valores y conocimientos... reflejando la sociedad opresora como una dimensión de la ‘cultura del silencio’”. En ella, según puntualiza Freire:

- El educador es el que educa; los educandos, los que son educados.
- El educador es el que sabe; los educandos, los que no saben.

- El educador es el que piensa; los educandos, los pensados.
- El educador es el que dice la palabra; los educandos, los que la escuchan dócilmente.
- El educador es el que opta y prescribe su opción; los educandos, los que siguen la prescripción.
- El educador es el que actúa; los educandos, los que tienen la ilusión de que actúan, en la actuación del educador.
- El educador escoge el contenido programático; los educandos, se acomodan a él porque jamás son oídos en esta escogencia.
- El educador identifica la autoridad del saber con su autoridad funcional, que opone antagónicamente a la libertad de los educandos; estos deben adaptarse a las determinaciones de aquel.
- El educador, finalmente, es el sujeto del proceso; los educandos, simples objetos (Freire, 1987, p. 59).

Todo ello porque la rutinización, si se permite el término, combate el “peligro” de la concientización. Una rutina asegurada e inamovible es el lugar predilecto para la negación del pensamiento, de la reflexión escrutadora sobre lo dado y, por ende, la anulación de todo intento transformador. No hay tiempo para las audacias. Basta conservar la cadena del procedimiento. Pero de este cuadro de cotidianidades prescriptivas inferimos un problema, el de la inmanencia histórica de las teorías cuya vertiente más inmediata es la contextualización de los postulados y la encarnación situada de las críticas, o la transfiguración de estas en creación.

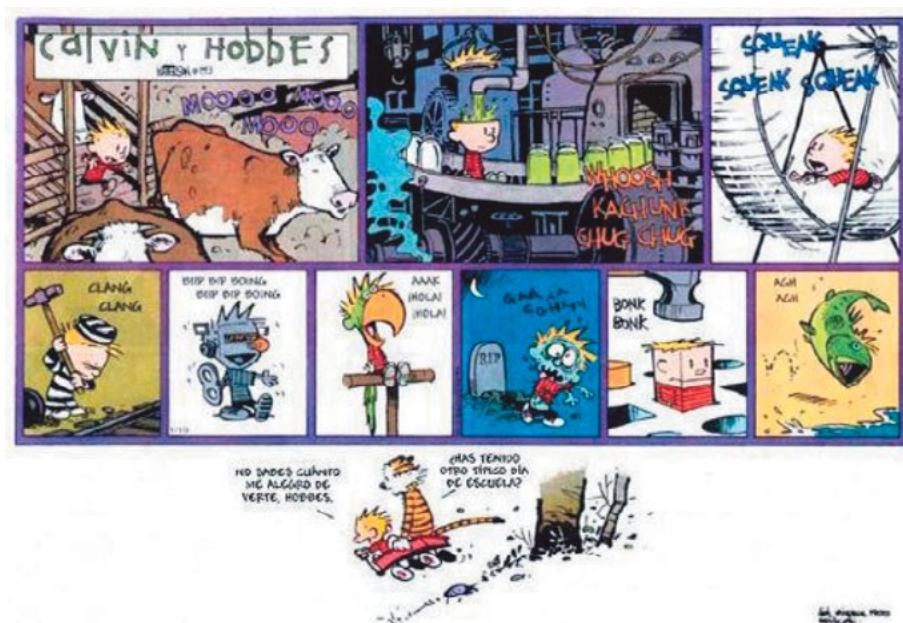


Ilustración 20. Calvin y Hobbes. Otro típico día de escuela.

¿Cómo lograr en nuestras instituciones educativas concretas, que lo más cuestionable de la educación tradicional, como la anulación de las subjetividades emergentes, la reproducción de sociedades jerarquizadas, la fijación de cuerpos dogmáticos de pensamiento y de conducta, que han sido objeto de críticas pedagógicas hasta el hartazgo, provoque una práctica renovada y vital, que logre discutir con las convenciones del establecimiento? ¿Qué tanto puede ser efectivamente transformado teniendo en cuenta la inflexibilidad del mandato social que pesa sobre los sistemas escolares? Y ¿cómo fragmentar el aura poderosa de los “educadores”, no tanto como individuos sino como entidades colectivas, sin perder la capacidad de referencia, de direccionalidad, ante la falacia del igualitarismo en la escuela y en todo escenario social? En términos reales y prácticos, ¿hasta dónde podemos ser realizadores de una educación dialógica, crítica y propositiva en la que este estudiante nuestro colombiano, con su nombre propio y situación concreta, pueda ser sujeto-centro de su propio proceso, no como un eslogan de las visiones institucionales sino como una acción cotidiana cierta y perfectible?

Desde este horizonte de comprensión podemos entender el comentario de Watterson aplicado a uno de los personajes de su tira cómica, Mrs. Wormwood, maestra de Calvin. Bien decía su creador: “Me parece que cree de verdad en el valor de la educación, así que no hace falta decir que es una persona infeliz” (Watterson. Consultado en http://es.wikipedia.org/wiki/Calvin_y_Hobbes, el 18-XII-12).

En su momento, la exaltación de Calvin “No sabes cuánto me alegro de verte, Hobbes”, después de la rutinaria cotidianidad de su escuela, plantea el segundo aspecto que quisiera resaltar aquí: la pregunta por la naturaleza de la realidad, o mejor, por el estatuto de la interpretación subjetiva frente a lo real, que se expresa particularmente en el ser de Hobbes, el cual no se resuelve con la clásica recurrencia al “amigo imaginario” o a la negación positivista de la verdad cuando no se ajusta a los cánones de la adecuación. Entender la arquitectónica de la cotidianidad requiere comprender que la “verdad” de las cosas, pero también de las representaciones, y de las posibilidades, no solo se explica por el realismo filosófico que domina el mundo de lo social, lo jurídico, o lo pedagógico. En tales esferas de lo cotidiano, este “principio de realidad” define el fundamento de las relaciones con el mundo externo (mundo del Yo, diría el psicoanálisis), pero soslaya las otras racionalidades de la totalidad de lo existente.

Una vez más, el comentario de Watterson resulta clarificador:

El llamado “truco” de mi tira -las dos versiones de Hobbes- suele malinterpretarse. No pienso en Hobbes como un muñeco que cobra vida milagrosamente cuando aparece Calvin. Ni tampoco pienso en Hobbes como un producto de la imaginación de Calvin. La naturaleza de la realidad de Hobbes no me interesa. Calvin ve a Hobbes de una manera, y todos los demás lo ven de otra. Muestro dos versiones de la realidad, y cada una tiene sentido para el participante que la ve. Creo que es así como funciona la vida. No todos vemos el mundo de la misma manera, y eso es lo que dibujo en la tira. Hobbes trata más sobre la naturaleza subjetiva de la realidad que sobre muñecos que cobran vida (Watterson, 2001).

Bien podemos recordar aquí la sentencia de Hungerford, en su *Molly Bawn*, extensible a los trascendentales griegos, al decir que la belleza como la verdad y el bien, están en el ojo de quien los ve. Esto que se nos presenta como real, solo lo es según el modo como cierta convención social lo legitima, pues en cuanto vamos escrutando los recodos inaprensibles de la vida y, en general, los misterios del universo, se va haciendo patente que existen niveles de realidad que desbordan la comprensión humana y revientan los mecanismos del estatuto unidimensional de la razón. Decimos esto porque entender lo cotidiano exige fijar y afinar las perspectivas desde donde se constituye el presente.

Cuando se aborda la discusión en torno a la cotidianidad como un problema del análisis y de la práctica escolar, se anuncia ya una elección epistemológica que acoge los contenidos del presente, es decir, una vuelta a la crítica de la Modernidad. Problematizar desde lo cotidiano de la vida implica, pues, hacer una opción por las lógicas peregrinas, por las cadenas ocultas de razonabilidad y las semióticas de la contingencia que envuelven esa sucesión –quizás rutinaria– de ritos, recreaciones, acciones simbólicas, en general. Ya en los setenta decía Gilles Houle que se trataba de un “redescubrimiento del sentido común que realizaría una especie de revolución teórica en el seno de las ciencias sociales” (citado por Godard, 1996, p. 9). El sentido común, que solemos decir es el menos común de los sentidos, sería, entonces, el punto de partida para el análisis de las armazones cotidianas. Es el retorno al micro-formato de lo real, de sus producciones simbólicas y de sus conformaciones locales. Este evento se ha dedicado justamente para pensar la cotidianidad y sus relaciones con la educación. ¿Por qué creer, al hacer esta opción epistémica, que prevalecen las crisis de las mega-teorías y que la cuestión educativa debe ser abordada más allá de sus supuestos?

Una de las últimas declaraciones del escritor latinoamericano Carlos Fuentes, dedicada justamente a la crisis de civilización, nos puede brindar algunas pistas antes de esbozar una teorización. El recuento de los grandes acontecimientos contemporáneos del Mediterráneo, Europa y Norteamérica socava la idea de un Occidente apacible, rompiendo

“cualquier complacencia acerca de la estabilidad en países de progreso y de orden”. Emerge la fragmentación de estereotipos de democracias-modelo por cuenta de movimientos sociales inéditos, acciones callejeras insospechadas y políticas alternativas insobornables que, en su decir, reflejan el “instinto de sobrevivir colectivamente, con reglas o sin ellas” (al modo de Canetti) o la “crisis del contrato social” (a la manera de Joaquín Estefanía) entre “máximos beneficios, ruptura del sistema social, exclusión del Estado y de los asalariados”. La declaración conclusiva de Fuentes en este discurso, nos ayuda a repensar las claves histórico-políticas de la educación ante la sociedad del siglo XXI, dentro de las coordenadas de la nueva complejidad:

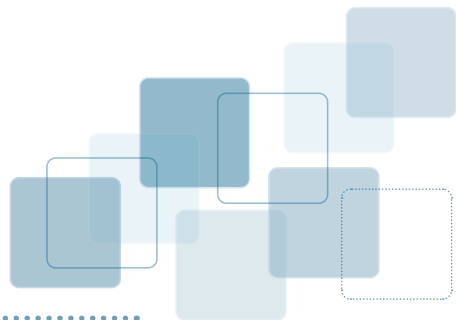
La civilización está en crisis. La cultura pervive. ¿Tendrá la cultura oportunidad de darle forma y contenido a la nueva civilización que se adivina detrás de la tumultuosa actividad en Europa y el Mediterráneo? ¿Podremos darle la novedad que está reclamando la civilización con la tradición propia de la cultura? [¿Qué papel jugarán en todo esto las novedades tecnológicas?] (Crisis de civilización. Consultado en <http://www.elsiglodetorreon.com.mx/noticia/654072.crisis-de-civilizacion.html>, el 20-XII-12).

Este sería el punto de partida de la apreciación de la existencia cotidiana, el mismo que hace que la educación tenga una insoslayable plataforma política: afinar el sentido común para tomar conciencia de la historia que pasa, o mejor aún, de la historia que nos pasa. Por eso se insta a considerar las prácticas sociales desde abajo, los textos comunes y populares de la vida diaria que no son los constructos de las mega-teorías con probado poder de explicación y universalidad. Mirar lo cotidiano, lo que ocurre con frecuencia diario o habitual, nos exige superar la descripción de lo fenoménico y ahondar en las configuraciones de lo real, esto es, en la entraña constitutiva de las acciones con sus devenires y simbolizaciones. La invitación última que subyace a los planteamientos hasta ahora formulados es descubrir desde la educación las maneras de reconocimiento, validación y legitimación de los “otros modos” de ver el mundo, de conocerlo, de interpretarlo y de vivirlo. Que no es otra cosa que reconocer la complejidad de las realidades en lo cotidiano.

A las 12:30 M, el doctor Andrés Argüello dio por finalizada su intervención. Los invitados se dirigieron al almuerzo, el expositor fue rodeado por un gran número de asistentes, principalmente jóvenes, quienes le preguntaron, lo felicitaron y se tomaron fotografías con él.



Ilustración 21. Antanas Mockus hizo su aparición en el “Santoto”, a las 2:00 p.m., un sinnúmero de asistentes se abalanzaron sobre él, le hicieron preguntas, comentarios y se tomaron fotos.



XX

AQUÍ ACABA LA ACCIÓN PERO NO EL SENTIDO

Un grupo folklórico engalanó el almuerzo. La tarde cálida y la expectativa generada por los conferencistas Fabián Sanabria y Andrés Argüello caracterizaron la jornada de la mañana. Antanas Mockus hizo su aparición en el “Santoto”, a las 2:00 p.m., un sinnúmero de asistentes se abalanzaron sobre él, le hicieron preguntas, comentarios y se tomaron fotos. Minutos después, Antanas, dijo lo siguiente:

De algún modo, todos los que estamos aquí estamos familiarizados con los diseños, con los cuales al hablar, sin embargo, la esperanza, es mostrarlos o ahondarlos un poco distinto. Si en este momento fuera rector de un colegio a la entrada escribiría: *aquí se aplaza la acción* y en letra más pequeña: *pero no el sentido*. El sistema educativo saca a la gente de la vida productiva, le pide a la gente que suspenda una serie de prácticas que en la sociedad se dan y que asuma otras prácticas que se dan en el sistema escolar. La finalidad es preparar a la gente para la acción, pero el método es sacar a la gente del flujo de la acción.

La mayor parte de la acción humana es muy ordinaria: oficios, profesiones y tareas cotidianas pueden implicar básicamente repetición de comportamientos. El *q'hubo*, *q'hay* puede significar comportamientos que operan de manera bastante rutinaria. Todos los que estamos aquí hemos sido contagiados de una extraña enfermedad que llamamos

“tradición académica”, si se tuviera la suficiente información se retrasaría la serie de contactos que nos lleva, por lo menos hasta Sócrates, somos herederos de él. La tradición académica es como el sida: todos se adquiere por contacto directo, pero a diferencia del sida, el contacto tiene que ser prolongado.

Voy a caracterizar “la tradición académica”, esto es muy esquemático, en la realidad tiene muchas más complejidades, pero básicamente hay tradición académica porque hay discusión racional. Toda cultura humana tiene la posibilidad de discutir racionalmente ¿cómo opera eso? Cada vez que hablamos pretendemos que lo que decimos se puede entender, pretendemos que lo que decimos o lo que suponemos que decimos o lo que suponemos en la acción que estamos, por ejemplo, pidiendo... si yo le digo a alguien: *sálgase del salón*, pues estoy suponiendo que está en el salón. Cada vez que hablamos pretendemos que lo que decimos puede ser comprendido, que es verdad, que revela sinceramente mis sentimientos. Si digo que estoy contento de estar acá se da una pretensión de sinceridad, que es la pretensión también de ser justo, de ser correcto, de actuar bien, de acuerdo con las normas que compartimos.

Ahora, la maravilla es que cualquier ser humano puede desear “entender otro día”, entonces se abren dos caminos: Si estamos de buenas, *bien, charlamos*, pero si estamos de malas, *chao o no entiendo, me voy*. Se puede romper la comunicación o puede suceder una maravilla que es *no entiendo, pero explíqueme, deme un ejemplo, dígamelo de otra manera, dígamelo en otro idioma, dígamelo con las manos*. Entonces en ese romperse la comunicación, la pretensión de validez, sea de la que algo es comprensible, de la que algo es verdadero o cualquiera de las otras dos que voy a comentar. La pretensión puede ser cuestionada pero sin que se rompa la comunicación, no puede decirse al otro *usted no es sincero, dijo que estaba contento y yo lo vi entrando con la cara triste*. Usted puede, a raíz de esa concertación, romper la comunicación, yo puedo romperla o puedo decirle: *déjeme yo le explico porque tenía la cara arrugada al entrar o lo que vio fue las huellas porque acabo de estar donde el odontólogo. No estoy triste pero tengo una mejilla todavía hinchada por la anestesia*. Si yo le dije a alguien *salgase del salón*, él me puede decir *usted con qué derecho me saca del salón*. Podemos entablar

una discusión donde intercambiamos argumentos y, al final, podemos estar de acuerdo en lo que usted dijo o en lo que yo dije o pretendí o en una tercera cosa, que emerge de la comunicación. Entonces, la discusión racional que existe en toda cultura humana tiene un poder impresionante para no solo generar comunicación y, para entroncar la comunicación con el mundo de lo justo, con el mundo de lo sincero, con el mundo de la verdad y con el mundo de la inteligibilidad.

Miles y miles de años después de que esta posibilidad de impugnar pretensiones de validez en la conversación se empezara a cultivar, llegamos a cosas como ciencias del lenguaje, como ciencias del mundo objetivo, como ciencias del mundo interno y ciencias de la normatividad que van desde el derecho hasta la ética personal, pasando por el estudio y las normas sociales. Entonces, en toda cultura pueden surgir pretensiones de validez, cualquier conversación involucra pretensiones de validez. Si yo empezara a hablar en lituano algo sucedería, ya que alguien levantaría la mano y diría: *no entendemos lo que nos está diciendo*. Y de nuevo, la comunicación se puede romper o puede proseguir cambiando de idioma, buscando un idioma común, etc. Entonces el diálogo cuestionador, el diálogo que se atreve a decirle al otro: *tal vez lo que usted dice con tanta convicción no es cierto*, es un instrumento básico de la tradición académica. Entonces, si esa fuera la única característica diríamos que en toda cultura hay tradición académica.

En toda cultura hay algo parecido a la tradición académica, pero hay métodos diferenciadores. Tal vez el más grande sea la escritura, sin escritura la discusión es, de algún modo, un poco imprecisa o puede ser muy precisa pero cuando se va a recordar varios días después uno puede omitir algunos detalles. Muchas veces en una discusión verbal uno, sin mala fe, ajusta un poquitico su posición para volverla más defendible. Entonces, sin la escritura la discusión tendría limitaciones, sin escritura la persuasión tiende a basarse un poco en retórica. Yo puedo observar muchas mujeres en el auditorio, puedo celebrar los avances de la mujer en relación a una misma tradición que durante mucho tiempo ha clasificado fuertemente a la humanidad por género –no quiero meterme en el lío de defender el sacerdocio femenino o cosas de ese estilo–, pero puedo decir que es una maravilla que una institución como esta

las mujeres se hayan abierto el espacio en el terreno enorme que hay o puedo, mirando los estudiantes, decirles: *¡qué maravilla que estudian en un colegio masculino!*

Discutir sin escribir es distinto que discutir escribiendo. Cuando se escribe hay una posibilidad de crítica enorme frente lo que uno plantea, o sea, uno escribe y después se devuelve a veces dos o tres días más tarde, y el mismo texto lo puede ver como producido por otra persona. Ya dije que el texto reduce las tentaciones retóricas, también los textos traen retórica, pero es distinta la lógica de la retórica. La lógica es como la retórica cuando el público es universal, cuando el público no es el aquí y el de ahora, el de este salón. Aprovechando cualidades que ustedes tienen, yo podría persuadirlos de algunas cosas, pero cuando escribo no sé quién me va a leer, no sé en cuanto tiempo me va a leer y mi escritura puede tender a ser universal. Entonces, la tradición académica trata de producir textos de validez, de vigencia geográficamente universal y de vigencia histórica o temporal grande.

También sabemos que muchos de nuestros textos son efímeros, pero Galileo, por ejemplo, que no era nada modesto decía: *¡qué maravilla esta invención del alfabeto, me permití hablar de tú a tú con Aristóteles, con Platón, pero también con los que vendrán!* Entonces un Galileo se sabía importar.

Lo otro era la implementación gráfica. Ahí la deuda de la universidad con la tradición católica es enorme. El catolicismo tuvo la apuesta absolutamente magistral de autorizar imágenes y decirle a la gente: *no confundan las imágenes con lo que la imagen intenta representar*. Entonces en las juntas directivas de las grandes compañías, en cantidad espacios académicos la sesión de trabajo comienza diciendo: *esto que presento es una caricatura, es una simplificación, la realidad es mucho más compleja*, pero un buen terreno más adelante estamos metidos *por qué esta flechita va para allá y también para allá*. La fuerza de la representación gráfica es enorme. Entonces, tenemos escritura, representación gráfica, representación geométrica, algebraica y eso va potenciando mucho la discusión racional. Se escribe para discutir, se lee para discutir, se discute para escribir, se discute para escoger qué se va a leer.

Hay perfeccionamiento en la vida cotidiana, en la vida práctica. Los filósofos, tal vez no todos, querían ser mejores en la vida y utilizaban la discusión racional: la lectura, la escritura como elementos para buscar ese mejor vivir. El cristianismo retomó parte de sus elementos, aprendió muchas escuelas socráticas llamadas por algunos menores, por ejemplo, los estoicos. Entonces, de esto estamos contagiados irremediablemente y esto es parte de lo que nuestros alumnos aprenden cuando estudian con nosotros. Tal vez, falta describir cómo funciona esto hoy en día. Estas maravillas antes de ser en la realidad fueron sobre el plano, son diseñadas, fueron discutidas en comités, equipos de trabajo, a veces, hasta el último detalle, o sea este no es un producto artesanal, esto no es un trabajador sacando una flauta de un palo de bambú.

Quiero hablarles del aplazamiento de la acción en este contexto ¿por qué se aplaza la acción? Para tener una relación con ella más tensa, más compleja donde lo que voy a hacer está muy influido por lo que sabemos. Recientemente no hay tantas películas sobre científicos locos como las que veía yo de niño, pero me impactaba mucho... Muchas veces se omitía esto, se omitía esto y estaba el científico solo haciendo muestras como Melquiades de *Cien Años de Soledad*. Una de las soledades que se revela es la del famoso, a veces, está buscando la piedra filosofal, la manera de convertir los otros metales en oro, a veces llama a José Arcadio y trabajan juntos, pero típicamente el académico no es representado como parte de una comunidad y no suele verse su trabajo como un trabajo colectivo. Pero eso es un poco como la historia de las religiones. En la Iglesia Católica tenemos santos individualizados, aunque el ideal de vida santa sea universal, sea deseable que prácticamente todo el mundo sea santo.

Este es en resumen, lo que quiero trabajar: pedagogía y ciudadanía, pedagogía y hedonismo, pedagogía como reconstrucción de mecanismos muy sutiles, por los cuales se reproducen como roles, identidades. Todos ya sabemos que vestir a los muchachitos y a las muchachitas de rosado y darles juguetes de armar y muñecas a las muchachitas, pues eso reproduce una cantidad de género, pues algo parecido vivimos así en la clase. Cuando el curso es mixto, en matemáticas, en el año 70 se hacen estudios muy precisos de a quien miró el profesor en clase y

en clase de matemáticas el profesor de matemáticas de los años 70, en Estados Unidos, miraba más a los hombres que las mujeres. Estoy dando ejemplos marginales de cómo el sistema educativo, de algún modo, nos ayuda a encontrar una identidad a través de qué nos enseña, qué espera de nosotros, qué logramos satisfacer de lo que el sistema educativo espera.

Esta es una aproximación crítica. Uno de mis primeros artículos sobre estos temas se llamó: “Las funciones implícitas del sistema educativo”, era un poco atrevido. Decíamos: cuando usted enseña matemáticas también enseña moral, también manda mensajes sobre lo que es correcto y sobre lo que no es correcto o enseña a manejar el tablero. Muchos de los profesores de matemáticas solo aprendieron a manejar el tablero viendo a profesores que manejaban bien el tablero. La tesis que quiero sostener es que aquí se aplaza la acción, la acción es una fuente de sentido, muchas veces uno se imagina que podría enseñar mejor si tuviera un componente más grande de acción, que uno a los alumnos de 4 a 5 años, hacemos la teoría del proceso x - y y a las seis de la mañana llegamos con las herramientas y construimos lo que tengamos que construir. La paradoja de la enseñanza, es que uno a veces pre-visiona el elemento discusión racional por abreviar el tiempo para atraer al estudiante a lo que se sabe hoy en día. Hay muchas cosas que se discutieron siglos y que hoy en día enseñamos en una hora o dos horas. Uno tiene que volver a recorrer un camino grande, que haya una selección fuerte de contenidos.

Cuando se aplaza la acción y se cultiva el sentido hay una tensión grande entre reproducir, según la manera, llevar al joven a donde vamos supuestamente nosotros, una misma tendencia a cambiar las cosas tenemos una regresión ambivalente muy fuerte con la tradición. Es decir, somos portadores de una tradición, así como la de Sócrates y al mismo tiempo somos herederos de muchos seres humanos que fueron rebeldes. El mismo Sócrates se vio atrapado en un dilema horrible que era o desobedecer a la Ley o desobedecer a su conciencia. Entonces, él se toma la cicuta que es una figura trágica, pues muestra que a veces no podemos satisfacer al mismo tiempo su conciencia y la ley de su sociedad, pero Sócrates no hace lo que harán los cínicos que era poner

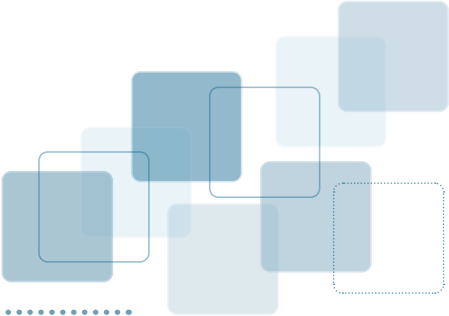
la moral por encima de la cultura. Habrán oído chistes de los cínicos: se vestía alguno con un tonel, se metían a los templos a hacer orgias, cuando venía un poderoso le decía: *quítese de ahí que me tapa el sol*; se declaraban ciudadanos del mundo, se creían superiores por su cultivo de la moral a cualquier tradición específica, comían crudo que en términos antropológicos y medicinales es todo un lío.

Entonces, la práctica educativa involucra muchos elementos de tradición y muchos de ruptura y transformación. Ambas tareas requieren mucha preparación y mucho esfuerzo. Alguien decía de Picasso que había llegado a pintar un bigote con un *par brochazos*, pero antes, en su formación académica, lo pintó pelo por pelo. Lo primero es esa tensión, lo segundo hay corresponsabilidad entre padres, educadores, Estado, comunidad, sociedad. Algo que es obvio, uno puede estudiar cursos en clase sobre ciudadanía, pero donde más ciudadanía aprende cuando tiene la oportunidad de tratar a la otra persona como un ciudadano o reclamar o conseguir amistosamente que el otro lo trate como un ciudadano.

Una cascada de aplausos apareció tras el final de la intervención de Antanas Mockus. El hombre respondió algunas preguntas de los asistentes, se tomó fotografías y abandonó el colegio. El cierre del evento estuvo a cargo de fray Carlos Mario Alzate, O.P., rector de la Universidad Santo Tomás, por último, los asistentes recibieron el certificado de asistencia y se marcharon del “Santoto”.



Ilustración 22. Los días que siguieron al Foro Educativo sus actividades se trenzaron en sus compromisos laborales, deberes educativos y oficios religiosos, así que hubo poco tiempo para el encuentro. No obstante, cada uno realizó sus consultas en torno a las pedagogías existentes, pero ninguna les satisfizo. La más próxima fue la pedagogía crítica, pero no los llenaba del todo.



XXI

HACIA UNA PEDAGOGÍA DE LO COTIDIANO

Semanas después los frailes encontraron el espacio para volver a hablar de su trabajo de investigación. Los días que siguieron al Foro Educativo sus actividades se trenzaron en sus compromisos laborales, deberes educativos y oficios religiosos, así que hubo poco tiempo para el encuentro. No obstante, cada uno realizó sus consultas en torno a las pedagogías existentes, pero ninguna les satisfizo. La más próxima fue la pedagogía crítica, pero no los llenaba del todo.

—Tiene que haber una pedagogía que privilegie “el aprender” por encima del “enseñar” —dijo Luis Eduardo, que la ciudad, el barrio, la calle, el centro comercial y el ciberespacio sean campos de conocimientos y no áreas del saber, que traigan lo que acontece en la vida diaria de los jóvenes a la escuela y que esta convierta, esta fuerza subterránea, “lo cotidiano”, en un poderoso caudal para producir saberes racionales.

—¡No existe! —dijo Rubén Darío, desconsolado.

—Entonces, nos tocó inventarnos una pedagogía que sea capaz de hacerlo —acuñó Carlos Ariel. Un silencio profundo se apoderó del lugar.

—¿Pedagogía de lo cotidiano? —repuso Luis Eduardo.

—¡Me gusta! —dijo Rubén Darío. Los relatos narrativos de los sujetos pedagógicos, las entrevistas realizadas y las ponencias de Fabián Sanabria, Andrés Argüello y Antanas Mockus en el Foro Educativo, nos conducen a crear una manera diferente de abordar las relaciones entre los sujetos pedagógicos.

—¡De acuerdo! —agregó Carlos Ariel.

Los meses siguientes el trabajo de los frailes se centró en la construcción epistemológica y los principios de la nueva pedagogía. Por momentos se encontraban, compartían onces, tomaban el café, preguntaban a sus maestros en la maestría acerca de algunas dudas en torno a las pedagogías existentes y construían algunas directrices en torno a la pedagogía de lo cotidiano. Tres meses después del foro tuvieron la siguiente conversación:

—Si lo cotidiano siempre es nuevo, entonces, la pedagogía de lo cotidiano debe hacer de lo nuevo su valor principal —dijo Rubén Darío.

—“El hombre es la única criatura que ha de ser educada” (Kant, 2004). —Interpeló Luis Eduardo. Existen organismos en la naturaleza con estructuras menos complejas que la de los seres humanos. Las tortugas, peces, ratones, gatos, perros, entre otros, nacen con la información genética necesaria para adaptarse al medio natural en tiempo record. El hombre, en cambio, “requiere un proceso de aprendizaje y la adquisición de información que no tiene al momento de nacer. Sin la ayuda de sus pares, el ser humano nunca podría completarse como individuo” (Arocena, 2012, p. 26). En la relación con los otros individuos el hombre construye —además de su individualidad—, el aprendizaje necesario para sobrevivir, así responde a la ausencia de la información genética que otros animales de estructuras menos complejas que las suyas sí poseen. El encuentro con el otro es la metáfora de la sociedad. Kant ya intuía para 1777, que el hombre es el animal más indefenso a la hora de nacer, por eso creyó que debía ser educado. A través de la educación el hombre supera las dificultades genéticas que no posee al nacer.

—Aprendiendo es como el hombre construye, edifica, diseña, — agregó Carlos Ariel— todo el conocimiento que el hombre necesita para vivir y convivir con los otros. En consecuencia, la pedagogía de lo cotidiano debe hacer del aprendizaje la coordenada básica de la escuela del siglo XXI. Aprender es connatural al hombre y quizá sea esta capacidad la que nos distingue de los otros seres vivos. Aristóteles creía en el libro primero de su *Metafísica* que “Todos los hombres desean por naturaleza saber”, suponiendo que el secreto de la educación no está en lo que se enseña sino en lo que se aprende. Ello recrea la famosa aporía de la *docta ignorantia* socrática “solo sé que nada sé”, a través de la cual “nos hacemos conscientes de nuestra finitud y limitación” (Gadamer, 2000, p. 23), como afirma Gadamer. Aprendemos de los otros más que de nosotros mismos. Aprendimos de las generaciones precedentes el conjunto de estrategias que nos condujo a la conquista del espacio y a maravillarnos con el ciberespacio, pero también aprendimos a fabricar las armas más inimaginadas que ninguna especie viva ha sido capaz de inventar. Ambas las aprendimos de nuestra relación comunicativa con los demás. A. Montagu en *Hombre y agresión* afirmó, cuatro décadas atrás, que “ningún ser humano ha nacido nunca con impulsos agresivos u hostiles y ninguno se hace agresivo u hostil sin aprenderlo”. Aprender, entonces, es muy peligroso, pues de la misma manera que nos garantiza la supervivencia ella misma supone la destrucción de la humanidad.

—Entonces, el principio fundamental de la pedagogía de lo cotidiano debe ser “Aprende más enseña menos” —dijo Rubén Darío. Este principio, es lo que ha hecho que Singapur, Finlandia y Corea del Sur, entre otros, hayan superado la era de la post-estandarización educativa (Hargreaves y Shirley, 2012, p. 12). El vector educativo de algunos países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico - OCDE “Aprende más enseña menos” se opone tangencialmente a nuestro desgastado principio “evaluar para mejorar”, porque la evaluación no es el centro del proceso escolar como erróneamente se ha creído en nuestro país. La pedagogía de lo cotidiano, invierte el ciclo gnoseológico clásico “enseñanza-aprendizaje” y rompe la ecuación

“maestro-estudiante”, ahora, con esta pedagogía, el nuevo ciclo se presenta bajo la fórmula “aprender y enseñar” y la relación entre los sujetos pedagógicos es con relación al aprendizaje.

—Ahora bien, un segundo principio de la pedagogía de lo cotidiano debe ser “aprender del otro” —repuso Carlos Ariel. Fabián Sanabria cree que “ser joven es tener la capacidad de escandalizar” y los jóvenes siempre han escandalizado, la hermenéutica de lo cotidiano da testimonio de ello: las nuevas generaciones tienen un código de gestos directos, expresiones y decires impúdicos y obscenos, construido a partir del desvanecimiento de todo lo que era absoluto y, expresado a través de una espontánea libertad sexual síndrome dionisiaco generacional. El mensaje que encierra este código “de lo grosero” se enmarca en toda una suerte de insultos comunicacionales y se instaaura en las relaciones juveniles. El escarceo y el juego eróticos —invocación del hedonismo que crece con el siglo—, se desculpabiliza en la instantaneidad del gesto obsceno, en el ahora de la fiesta dionisiaca y en la fugacidad de lo grosero, siendo esta última, la expresión más desinhibida del esnobismo juvenil. Lipovetsky ha encontrado en estas incitaciones al hedonismo, una clara manifestación “del gusto por lo fácil y lo ligero, el gesto por lo erosivo y lo lúdico como consubstancialidades del deseo humano” (Lipovetsky, 2007, p. 24). Aprender del otro, es un acto de fe en él, H. Gadamer en *La educación es educarse* creía que “se aprende de aquellos que aprenden de uno”, y la primera década del siglo XXI le confiere la razón, pues los jóvenes de hoy experimentan toda una serie de acontecimientos que ninguna generación conoció. Los jóvenes de hoy —pensando con Andrés Argüello— poseen una inteligencia cultural que hace que las personas logren acuerdos y entendimientos a nivel cognitivo, ético, estético y afectivo. Esta relación dialógica hace que cada individuo, cuando interpela al otro, lo interpelado se convierte en un texto para la construcción del conocimiento colectivo. “De aquí que las habilidades, modos de conocer, valoraciones y demás expresiones del pensamiento tiene cabida en el colectivo de aprendizaje” (Argüello y Mondragón, 2012, p. 89) aprender del otro implica entender que

la nueva manera de concebir la relación con el conocimiento solo es posible a través de una relación horizontal fraterna.

—La relación dialógica para la construcción discursiva del aprendizaje colectivo revaloriza lo que la pedagogía critica, específicamente, en *Pedagogía de la autonomía* de Paulo Freire, cuando este afirma que no hay docencia sin discencia —dijo Rubén Darío. Quiere decir esto, que aprender del otro pasa por un reconocimiento de él, para mi propia existencia. La pedagogía de lo cotidiano propone, entonces, aprender del otro, incluso de aquellos que aprenden de uno, porque la educación es un ejercicio circular, todos aprendemos de todos. Dominique Groux del Instituto Católico de París el pasado 19 de septiembre en la Universidad Santo Tomás afirmó que cuando somos conscientes de la existencia del otro, surge el momento en el que somos conscientes que vivimos separados de los otros, que existe un “otro” distinto a mí. La otredad es la expresión del abandono de la individualidad para reconocer lo distinto, lo diferente, es decir, al otro. La otredad reactualiza la vieja metáfora “cálzate los zapatos del otro”, lo cual implica ponerse en el lugar del otro para ver qué tanto tallan en él sus zapatos.

Groux comparte con Bourdieu, la necesidad de reconocer al otro como algo distinto a mí. Es una empatía que se logra solo ante el otro, es la capacidad que solo se logra cuando se reconoce esta diferencia, así se valora y respeta al otro. En la otredad se encuentra lo que me hace falta, es el lugar donde se halla la otra parte que me hace falta a mí. Reconocer al otro es un acto humano: cuando reconozco al otro, este no tiene más camino que reconocerme a mí, el reconocimiento del otro es mi propio reconocimiento. Además, una vez que lo reconozca y que él me reconozca a mí, él no tiene oportunidad de agredirme. Entonces, la alteridad además de ser biunívoca también garantiza supervivencia mutua.

Todos estamos educándonos en la educación —asevera Groux—, lo cual hace pensar en la afirmación que H. Gadamer hiciera en 1998 “educar es educarse”. En el otro me educo a la vez que el otro se educa en mí. La educación cobra otros ribetes, no educo sino que me educo. Yo soy

yo, en la medida que me reconozco en el otro, este es el espejo que me hace verme a mí mismo. El otro es la fuente mientras yo soy Narciso. La interculturalidad es el paso hacia la alteridad, es la capacidad —dice Groux— de aceptar lo novedoso y exótico que el otro me presenta. La novedad y lo exótico debe ser reconocido en lo religioso, lo cultural, lo político y lo social. En la otredad y en la diferencia, consecuencia de un mundo cada vez más plural, el lenguaje cobra mayor importancia. Hablar y escuchar son importantes habilidades que tiene que desarrollar la pedagogía de lo cotidiano para entender y reconocer al otro. Entre tanto, escribir y leer son otras habilidades que fijan en el papel las múltiples voces —narrativas, según P. Ricoeur— que dan cuenta de la existencia de otras personas, que necesitan que yo las reconozca para que ellas me puedan reconocer a mí.

—La pedagogía de lo cotidiano rompe así con la estructura vertical descendente de la escuela moderna —agregó Luis Eduardo. Esta nueva pedagogía propone una estructura escolar flexible, en la que las formas de coexistir en el espacio escolar, así como los currículos y los planes de estudio se construyen conjuntamente con el otro, es decir, con todos los sujetos pedagógicos. Paulo Freire, en *Pedagogía de la esperanza*, había dimensionado la importancia de construir los currículos con la participación del otro, de aquel al cual se desea enseñar¹⁷. En 1968 H. McLuhan, en *El aula sin muros*, afirmó “que la mayor parte de la enseñanza tiene lugar fuera de la escuela”. Con ello, quiero decir que la pedagogía de lo cotidiano deja en entredicho las fronteras de la escuela y hace de “la topología de lo cotidiano”, así como de “la cronología de lo cotidiano” un importante referente para la educación del nuevo milenio.

—Desde la pedagogía de lo cotidiano se piensa la escuela, el sistema educativo, la educación, la ciudad, el barrio, la calle, el centro comercial,

17 Sin embargo, Freire no ha sido el único, revítese por ejemplo *La sociedad desescolarizada* (1971) de Iván Illich y *Si quiere ser rico y feliz no vaya a la escuela* de Robert Kiyosaki, son referentes importantes en la pérdida de la hegemonía de la escuela.

el ciberespacio y todas las relaciones y acontecimientos que en ellos se suscitan, de una manera diferente —dijo Carlos Ariel. Es decir, como un escenario de formación, que además de ser novedoso, es un amplio campo de conocimiento en el que se pueden articular todas las islas disciplinarias —áreas del saber—, y un poderoso caudal con el cual los sujetos pedagógicos pueden elaborar otro tipo de relación con el saber.

—“La escuela ha perdido la hegemonía sobre la información” (McLuhan, 1968, p. 235) —interpeló Rubén Darío—, lo que ha hecho que los maestros se hayan convertido en marineros que enseñan con viejos mapas, a grumetes que surcan autopistas de bits orientados por GPS. Los jóvenes de hoy ya no aprenden ni con maquetas, ni con frisos, ni con tareas sin sentido. A. Piscitelli (2009); se ha referido a la forma como aprenden “los nativos digitales”: estos lo hacen aprendiendo “cacharreando”, nosotros, en cambio, “migrantes digitales”, aprendemos leyendo el manual de instrucciones de todos los dispositivos y objetos tecnológicos que adquirimos. Los jóvenes de hoy aprenden en la ciudad, el barrio, la calle, el centro comercial, el bar, la taberna, entre otros, el conocimiento necesario para vivir el día a día, la escuela y su corolario; los maestros deben desmontarse de la idea de enseñar y aprender como lo hacen sus estudiantes. Estos aprenden a un ritmo vertiginoso y producen otro tipo de saber que aquellos desconocen. Piscitelli cree que el desafío de los “inmigrantes” es doble: “hay que aprender cosas nuevas, y tenemos que enseñar las cosas viejas de un modo nuevo... pero quizá lo más desafiante es enseñar lo viejo con ojos nuevos” (Piscitelli, 2006). Los maestros están enseñando, como afirma Piscitelli (2006), “teorías y conceptos que no son significativos, para una época que ya fue y con modalidades anacrónicas que cada vez interesa menos” (Piscitelli, 2009, p. 178). La escuela se centró en enseñar desde el pasado moderno, frío, aburrido y racional un futuro incierto, impensado, que pasará cuenta de cobro, desdeñando el presente campeante de una generación de jóvenes que, de la misma manera, desestima el pretérito y lo que ha de llegar, para vivir el presente, aquí y ahora.

Hay tanta información que ya no sabemos qué hacer con ella — hizo una breve pausa y continuó. Zalamea cree que “nos encontramos desorientados, no por ausencia de conocimiento sino por exceso del mismo” (2004, p. 41), pero esta abundancia de información nos hace seres inmóviles, porque como dice Zalamea:

Hay tanta información disponible, tantos modos de conseguirla, tantas perspectivas para interpretarla, que la misma saturación de la información nos lleva a la inmovilidad. Sin poder distanciarnos de la proliferación de los datos, nos vemos como un punto más entre millones de puntos incapaces de elevarnos y de moldear la información, de correlacionar, distinguir, separar, jerarquizar (2004, p. 41).

Entonces, la pedagogía de lo cotidiano debe crear las bases para interpretar la realidad y moldear la información para construir el saber que las nuevas generaciones necesitan. Por último, en 1970 el futurista Alvin Toffler en *El shock del futuro*, citando a Herbert Gerjuoy, recordaba que “los analfabetos del siglo XXI no serán aquellos que no sepan leer ni escribir, sino aquellos que no sepan aprender, desaprender y reaprender”.

—Eso solo podemos hacerlo a través de una hermenéutica de lo cotidiano, es decir, el tercer gran principio de la pedagogía de lo cotidiano —repuso Luis Eduardo. O sea, la pedagogía de lo cotidiano debe trabajar profundamente en las maneras de interpretar y comprender la realidad para hacer más atractivo los currículos. El reencantamiento del mundo y la vida de todos los días, son indicios del optimismo juvenil y razones que suponen el ocaso de los postulados racionales en beneficio de un compartir fraterno. La horizontalidad de los reagrupamientos juveniles ve emerger el *homo aequalis* en el que la proximidad al otro se realiza entre iguales, rompiendo, con ello, la verticalidad racional de las relaciones adultas. Lipovetsky encuentra en esta nueva expresión de juntarse un principio de “autonomía individual”, suerte de mutación antropológica del individualismo humano. De esta manera, para Lipovetsky “Narciso se pone en órbita y es la metáfora de la vida asumida sin imperativos categóricos” (1990, p. 72), renuncia y

fuga que invierte las normas instituidas para vivir la desmoralización de la vida en lo que Lipovetsky llama *narcisismo colectivo*. La entrega al compartir fraterno se convierte –según M. Maffesoli– en la dimensión afectiva y sensible de las relaciones sociales.

El narcisismo colectivo es “un perfil inédito del individuo en sus relaciones con él mismo, con su cuerpo y con los demás” (Lipovetsky, 2007, p. 26). Los lazos que se establecen en la taberna, las calles, el barrio, las plazoletas de los grandes centros comerciales, los conciertos, los *after party*, los *chats room*, en Facebook, Twitter, Messenger y tantas otras comunidades virtuales, son epifanías de la afinidad de intereses que engendra la vida colectiva y desata la pérdida del sujeto para fundirse en un cuerpo colectivo, porque “lo propio de la vivencia es poner el acento en la dimensión comunitaria de la vida social” (Maffesoli, 1996, p. 37).

En 1921, Weber incluía como características el aspecto fugaz, flotante y cambiante de las comunidades emocionales en respuesta a los valores instituidos por el racionalismo. Pere-Oriol siguiendo el análisis que Maffesoli realiza en *El tiempo de las tribus*, afirma que las comunidades emocionales, sujetos a la moda y a las relaciones efímeras fundamentadas en la comunión de emociones, se yerguen en oposición a las comunidades racionales de espíritu civilizador y progresista. Las nuevas comunidades, la vida colectiva y “las nuevas formas de agregaciones juveniles comparten una actividad y una actitud de sensaciones fuertes y le confieren a la existencia humana un contagio emocional, suerte de mensaje afectivo que nos recuerda el sentido ancestral del animal político” (Pere-Oriol, 1997, p. 12), que vive en comunidad generando una euforia vivida en la vida cotidiana de las nuevas generaciones.

“El contagio del sentimiento o de la emoción vivida en común liga al espacio próximo, al otro, al par, al que es semejante, en una relación de igualdad constitutiva de los grupos juveniles” (Maffesoli, 2004, p. 31). Constante búsqueda de compañía, fuerza atrayente que arroja a los

jóvenes a fundirse en un devenir eterno con los otros, y manifestación colectiva de sensibilidad creciente que los sitúa en distintos entornos urbanos, los encuentros en los chats *room*, Facebook o Messenger, entre otros. De esta manera, *el paradigma estético*, metáfora de las comunidades emocionales explica el aspecto efímero y la composición cambiante del territorio, la pertenencia a una tribu, la moda y las costumbres tribales y la inscripción local a estas comunidades, a la vez que, manifiesta el abandono de lo racional en beneficio de la despolitización de las ideologías tribales.

—La hermenéutica de la vida cotidiana también revela que la vida juvenil se atrincheró en el presente —dijo Carlos Ariel. Asistimos a lo que Zalamea llama la “meticulosa destrucción de los tiempos y de las perspectivas lineales” (Zalamea, 2004, p. 121). De esta manera, se entiende porqué hoy en el universo juvenil existe un afán por vivir el presente a través de una ética hedonista que los aleja de las utopías, de las luchas y de las protestas, entregándose al culto de las emociones. Las ideologías han sufrido el mismo destino del tribalismo clásico, el notario del deseo ha firmado su defunción. El tiempo y el espacio, y pensando como Octavio Paz, “dejan de ser sucesión y vuelven a ser lo que fueron, un presente y un pasado en donde al fin se reconcilian” (Paz, 1981, p. 102). En esta misma dirección, G. Lipovetsky ha manifestado que la vida en presente ha remplazado las expectativas del futuro y el hedonismo a las militancias políticas. Esta afirmación encuentra estrecha relación con lo que Rossana Reguillo denomina “la incertidumbre y la fuga del futuro” o lo que para M. Maffesoli es el presentismo por el que transitan las nuevas generaciones. La renuncia al futuro desideologiza el presente, desrracionaliza las costumbres y llena de emociones la vida cotidiana, expresión de aventura y principio en el que la fuga de sí se funde en el otro en una relación vital que le da sentido al vivir juntos.

—La desideologización de las ideas abstractas permuta hacia la emocionalización de la vida en una dinámica que invierte la máxima cartesiana: “*Existo, luego pienso*” —dijo Rubén Darío. La existencia se expresa ahora a través de lo sensual y dionisiaco, en detrimento de

lo apolíneo racional haciendo del presente la fuente de la que beben las nuevas generaciones. La apropiación de cada uno de los espacios urbanos, escuchar y bailar ritmos musicales que desenvainan lo primitivo corporal y desatan los deseos, los atuendos sicológicos, el cuerpo convertido en vitrina en la que se exhiben toda suerte de colores y perforaciones, la exhibición pública de ombligos y parte de las zonas pudendas y mostrar en un acto sugestivo la ropa interior multicolor, son características de la emocionalidad con que se pavonea la existencia juvenil.

La energía vital que caracteriza a las nuevas agrupaciones jóvenes revela el desgaste y la saturación de los discursos racionales. El vitalismo juvenil late agitando lo abstracto y desdeñando la verticalidad descendente en la que se establecían las relaciones humanas, para vivir la vida en proyección horizontal fraterna, símbolo y expresión del *homo aequalis*. Maffesoli refiriéndose a este vitalismo y al derroche de energía afirma que tal respuesta vital “es una alternativa de resistencia a la forma oficial de vivir la vida y los valores instituidos por la modernidad” (Maffesoli, 2004, p. 31).

Toda esta fuerza subterránea es una vertiginosa explosión festiva y divertida en la que se vive la vida de todos los días, saber dionisiaco que alegra las calles urbanas y se impone colosalmente en las plazoletas de los centros comerciales. Vivir el presente, sin ataduras, en una relación de iguales en la que la vida grupal, narcisismo colectivo, comunidad emocional o simplemente vivir el placer de estar juntos, se constituye en el abandono por el futuro. Esta vitalidad se traslada hacia el territorio virtual y es el ciberespacio, otra de las epifanías de una vida que se vive en común y en estrecha relación con el otro en un sentido horizontal fraterno, porque tal horizontalidad no juzga, ni cuestiona o descalifica sino que en ella se acepta al otro tal cual como es.

La hermenéutica de lo cotidiano debe conducirnos a identificar “la desorientación del mundo contemporáneo” –de la cual se refiere Fernando Zalamea–, para que los sujetos pedagógicos asuman

críticamente su realidad y sean capaces de transformarla. En consecuencia, la pedagogía de lo cotidiano. Aunque siempre esté enfrentada a lo actual, a lo novedoso y al cambio eterno que se presentan en las relaciones humanas no puede “renunciar de entrada a construir nuevas herramientas para cartografiar la cambiante topografía del mundo contemporáneo” (Zalamea, 2004, p. 27). Esta es la naturaleza irrefutable de la pedagogía de lo cotidiano, enfrentarse siempre a lo nuevo, sin amarras ni ataduras o señales que indiquen el camino por seguir. Son tantos y tan variados los acontecimientos cotidianos, que esta pedagogía tiene que valerse de la hermenéutica de lo cotidiano para decodificar, interpretar, reinterpretar críticamente la realidad, solo así, los sujetos pedagógicos pueden aprender, como Penélope, a tejer la urdimbre social con espíritu crítico.

—Los tres principios anteriores: “aprende más enseña menos”, “aprender del otro” y “hermenéutica de lo cotidiano” hacen pensar que la distribución de los saberes y contenidos en áreas, no es suficiente —dijo Luis Eduardo. Las áreas se convirtieron en islas disciplinarias que se preocupan solo por un fragmento del horizonte, se tenía la esperanza que los estudiantes —luego de ver ocho o nueve de estas, consideradas fundamentales— pudieran tejer con la paciencia de Penélope y con los hilos de Ariadna, el tejido completo del horizonte. Sin embargo, no fue subirlo así.

—¿Qué propones? —interpeló Rubén Darío.

—¡Campos de conocimiento! —agregó Luis Eduardo. El horizonte de lo cotidiano no es uniforme, en él se producen cruces, transgresiones, mixturas y reinterpretaciones de la realidad.

—La pedagogía de lo cotidiano no solo debe aprender a escuchar el pensamiento de la plaza pública —pensando en las *Historias florentinas* de Maquiavelo, —intervino Carlos Ariel, sino que también debe aprender a decodificar, lo que se dice en el parque, la calle, el centro comercial, la taberna, el bar, el chat, el muro de Facebook, en *WhatsApp*, entre otros.

—Entonces, el cuarto principio de la pedagogía de lo cotidiano son los campos de conocimientos —dijo Luis Eduardo. La ciudad: el barrio, el ciberespacio, la calle y el centro comercial son los cuatro grandes campos del conocimiento que necesita la pedagogía de lo cotidiano para desarrollarse. Aunque ella misma constituye un campo de conocimiento por sí sola. La noción de campo —conjuntamente con la de *habitus* y *capital*—, forman parte del sistema categorial de la obra del sociólogo francés Pierre Bourdieu. Estos tres conceptos se inscriben dentro de la metáfora espacial, tan característica en la obra de este sociólogo. Según Bourdieu el campo se tiene que pensar en forma relacional porque lo único que existe en el mundo social son relaciones:

En términos analíticos, un campo puede definirse como una trama o configuración de relaciones objetivas entre posiciones. Esas posiciones se definen objetivamente en su existencia y en las determinaciones que imponen a sus ocupantes, agentes o instituciones, por su situación (sitios) actual y potencial en la estructura de la distribución de las diferentes especies de poder (o de *capital*), cuya disposición comanda el acceso a los beneficios específicos que están en juego en el campo, y, al mismo tiempo, por sus relaciones objetivas con las otras posiciones (dominación, subordinación, homología, etc.¹⁸

Desde esta perspectiva, el campo es un espacio simbólico y cultural, suerte de metáfora espacial que hace del espacio social algo fluido, dinámico y en constante progresión. Esta condición dinámica hace que los actores del campo entren con frecuencia en conflicto por las riquezas que este ofrece, según Bourdieu, existen múltiples campos: el campo artístico, el campo religioso, el campo económico, que obedecen a lógicas diferentes. En sus estudios sobre los fenómenos socioculturales de las sociedades contemporáneas, Bourdieu afirma que la sociedad es vista como “un conjunto de campos relacionados entre sí, y a la vez,

18 Entrevista del Director de Estudios en la Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales a Pierre Bourdieu: *La lógica de los campos: Habitus y capital*. En: <http://sociologos.com/2013/06/23/entrevista-a-pierre-bourdieu-la-logica-de-los-campos-habitus-y-capital/>. Recuperado el 03 de enero de 2014.

relativamente autónomos”. De esta manera, “los campos tienden a especializarse en temas, sectores y aspectos de la vida sociales que van conformando lo que Bourdieu llamó estructuras estructurantes, esto es, espacios propensos a la incorporación de nociones y la producción de sentidos” (2014).

Hablar de campo es pensar relacionamente. El campo es como un juego, porque según Bourdieu:

Los jugadores entran en el juego se oponen, a veces ferozmente, sólo porque tienen en común el atribuir al juego y a las apuestas una creencia (doxa), un reconocimiento que escapa al cuestionamiento (los jugadores aceptan, por el hecho de jugar el juego, y no por un “contrato”, que vale la pena jugar el juego) y esta connivencia está en el principio de su competición y de sus conflictos (Bourdieu, 2013).

Si el campo es el escolar, entonces los sujetos pedagógicos representan a cada uno de los jugadores. Cada uno de estos ha aceptado jugar el juego de la escuela, no obstante sus convicciones y creencias, estas son necesarias y el camino que los conducirá al conflicto. Cada jugador posee un número indeterminado de fichas, capital –tal vez, vale decir, el conjunto de creencias, saberes y conocimientos que los hace participar en el campo escolar–. Al iniciar el juego escolar, aparecen las relaciones de fuerza, cada uno de los jugadores esgrime sus fortalezas, estrategias y jugadas maestras, definiendo así, la estructura del campo. En palabras de Bourdieu, sería lo siguiente:

Se puede imaginar que cada jugador tiene delante de sí pilas de fichas de diferentes colores, correspondientes a las diferentes especies de capital que posee, de manera tal que su fuerza relativa en el juego, su posición en el espacio de juego, y también sus estrategias de juego, lo que se llama en francés su “juego” (jeu), los golpes, más o menos riesgosos, más o menos prudentes, más o menos subversivos o conservadores que emprende dependen al mismo tiempo del volumen global (Bourdieu, 2013).

La configuración de la estructura del campo está determinada por la dinámica de este. Las diferentes fuerzas que operan en el campo y las diferencias específicas que subsisten entre ellas, son el capital específico del campo.

El habitus, en la obra de Bourdieu, es “concebido como un proceso de socialización desde la infancia, que simultáneamente es generado por estructuras objetivas a la vez que, son generadoras de esquemas de conductas y prácticas sociales” Chihu (s.f.). “La teoría de los campos en Pierre Bourdieu”. Según Bourdieu, el campo es estructuralista y el habitus constructivista. En este los esquemas de percepción y acción constituyen el habitus, en tanto aquel, entiende que en la sociedad existen estructuras objetivas independientes de la voluntad de los individuos –la economía, política, la ciudad, la escuela, la calle, entre otros–. Aunque tienen el poder de determinar las prácticas y representaciones individuales. De esta manera, el habitus hace pensar, en aquel estudiante que se resiste a cortarse el cabello, se tatúa el cuerpo y usa *piercings*, al que la sociedad escolar no dudará un solo instante en tipificarlo como “chico rebelde”. Esta condición rebelde aunada a sus fuerzas –saberes, creencias, críticas y vivencias–, es decir, capital, lo colocan en condición de subordinado o subordinador en el campo-escuela. El habitus también sirve para explicar por qué las personas se comportan de tal o cual forma, cuando comparten el mismo o diferente entorno social.

Ahora bien, cada vez toma más fuerza la idea de “crear, paralelamente a la escuela, otros medios y entornos educativos” (Trilla, 2003, p. 17), por lo que pensar en “la topología de lo cotidiano” como elementos constitutivos escolares, distintos de los tradicionales, no es nada descabellado. Pensar en los campos de conocimiento significa superar las fronteras disciplinares, promete adentrarse en diálogo de saberes interdisciplinar, multidisciplinar y pluridisciplinar y hace de la pedagogía de lo cotidiano un importante instrumento para el pegamento de las situaciones diarias con el saber científico y racional. Aunque no es tan novedoso incursionar en los campos de conocimientos, pues

Bolivia inició desde el 2012 una profunda reforma educativa a través de la Ley Avelino Siñani-Elizardo Pérez, que pretende eliminar el concepto clásico de áreas del saber —aunque estas mismas constituyen un campo de saber pero específico—. Los campos de saber y conocimiento que operan actualmente en Bolivia son:

- Cosmos y pensamiento.
- Comunidad y sociedad.
- Vida, tierra y territorio.
- Ciencia, tecnología y producción.

En Colombia, el caso más conocido es el que adelanta la Universidad Distrital de Bogotá, en el que se “reconoce la diversidad epistémica y metodológica de los campos, comprendida como fortaleza para enriquecer los lenguajes, los saberes y los contextos del mundo social, científico, tecnológico, físico y natural”. Los campos de conocimiento en esta importante alma máter son:

- Ciencias Ambientales de la Tierra y la Salud.
- Ciencias Sociales, Humanas y Arte.
- Ciencias y Tecnologías.

Como se puede ver, la propuesta boliviana pretende agrupar grandes espacios sociales, mientras que la Universidad Distrital pretende aglutinar disciplinas. Nuestros hallazgos permiten suponer que la pedagogía de lo cotidiano se sentiría más conforme con la ofrecida por el Estado boliviano. Por último, la pedagogía de lo cotidiano con la apropiación de campos de conocimiento, además de privilegiar un diálogo de saberes interdisciplinarios, pluridisciplinarios y multidisciplinarios, se adentra al campo de la innovación y de la investigación.

—La ciudad: el barrio, el ciberespacio, la calle y el centro comercial pueden ser otros universos educativos diferentes —dijo Carlos Ariel.

—Creo, entonces —interpeló Rubén Darío— que los campos de conocimientos con los cuales se desarrolla la pedagogía de lo cotidiano son:

- El barrio.
- La calle.
- El centro comercial.
- El ciberespacio.

Cada uno de estos campos constituye las partes de un todo: el campo ciudad educadora. Sin embargo —como en la teoría sistémica de N. Luhmann—, las partes no son más importantes que el todo, ni este más importante que aquellas.

Luis Eduardo y Carlos Ariel estuvieron de acuerdo. Luego pactaron trabajar en la delimitación conceptual y epistemológica de los campos y se despidieron.

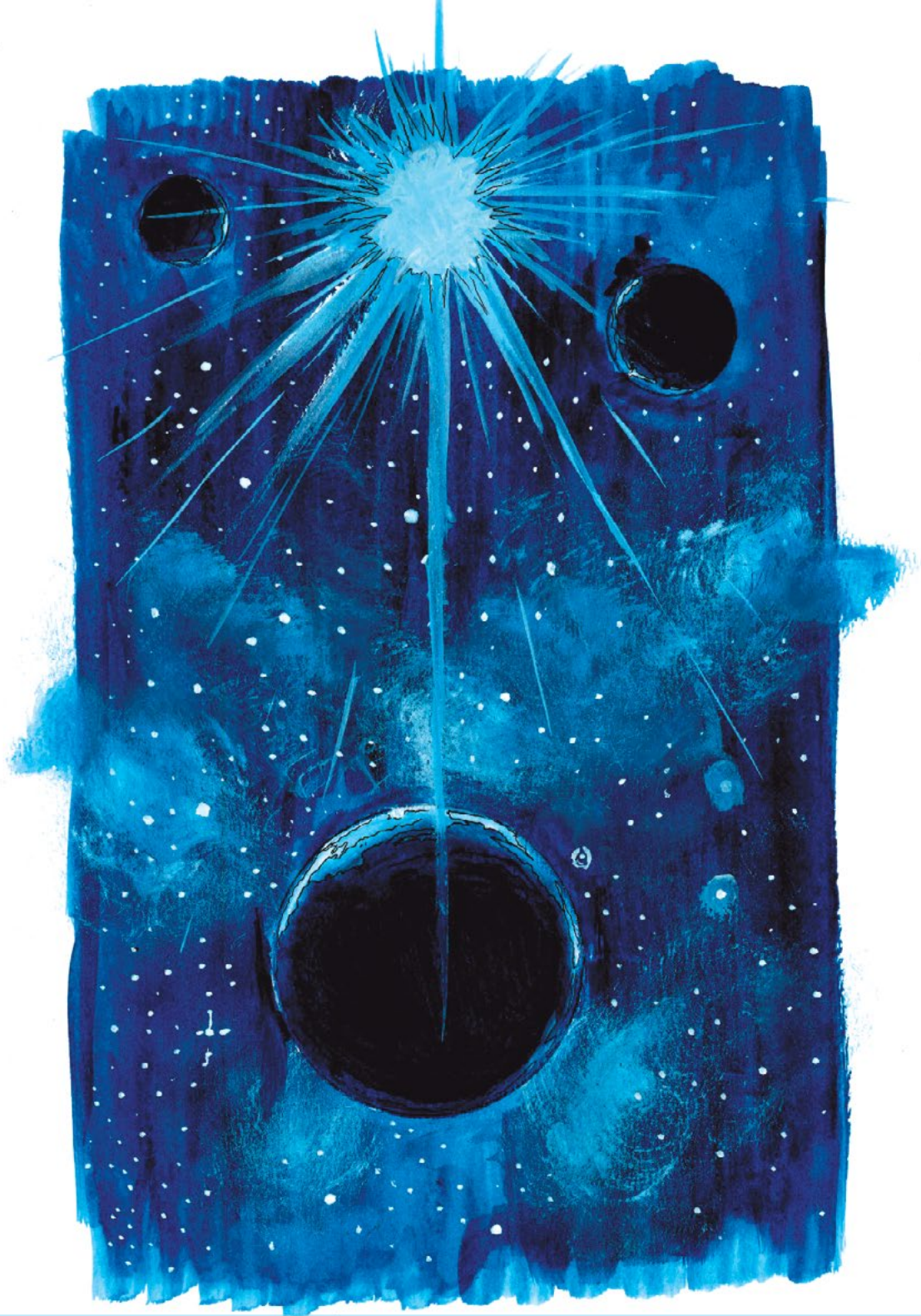
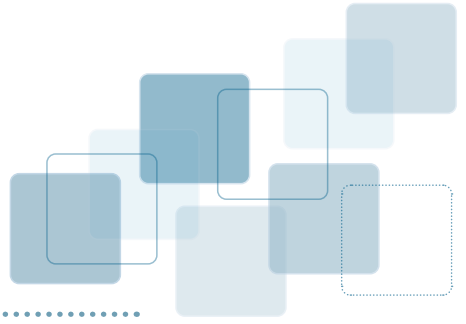


Ilustración 23. Carlos Ariel Betancourth había logrado almacenar en un archivo digital todo un dossier fotográfico de las imágenes capturadas a lo largo de todo este tiempo. Se apasiona con facilidad, se distrae con una rapidez inusitada tomando fotografías de aquí, de allá, y las guarda muy bien en su dispositivo móvil.



XXII

CIUDAD EDUCADORA

Fueron tres largos meses para que los frailes volvieran a reunirse alrededor de su trabajo de investigación. Sus ocupaciones no dieron espera, sin embargo, las consultas, las pesquisas bibliográficas y el análisis riguroso frente al tema de la ciudad como campo de conocimiento no se hicieron esperar. Carlos Ariel Betancourth había logrado almacenar en un archivo digital todo un dossier fotográfico de las imágenes capturadas a lo largo de todo este tiempo. Se apasiona con facilidad, se distrae con una rapidez inusitada tomando fotografías de aquí, de allá y las guarda muy bien en su dispositivo móvil. Así que el día del encuentro con sus hermanos de Orden llegó a la Sala de Juntas, donde había dispuesto todo lo necesario para proyectar las imágenes de la ciudad, al tiempo que se apoyaba en sus pesquisas bibliográficas.

La ciudad ideal es una imagen presente en la vida humana –dijo–. Es un arquetipo que ha acompañado al hombre desde el día en que aquellos homínidos primitivos fueron capaces de maravillarse con las estrellas, asombrarse con la luz del día y la oscuridad de la noche, iniciando así el fondo común e inconsciente de las representaciones humanas: la imaginación. Esta es una reserva arquetípica y un conjunto de imágenes mentales, mediante las cuales el hombre construye su relación simbólica

con el mundo. La idea de la ciudad ideal es tan antigua como el fuego y la rueda, constituye uno de los sueños más extraños y más altos de la especie, Ítalo Calvino en *Las ciudades invisibles*, escribe:

Hombres de naciones diversas tuvieron un sueño igual, vieron una mujer que corría de noche por una ciudad desconocida, la vieron de espaldas, con el pelo largo, y estaba desnuda. Soñaron que la seguían. A fuerza de vueltas todos la perdieron. Después del sueño buscaron aquella ciudad; no la encontraron pero se encontraron ellos; decidieron construir una ciudad como en el sueño. Esta fue la ciudad de Zobeida donde se establecieron esperando que una noche se repitiese aquella escena. Ninguno de ellos, ni en el sueño ni en la vigilia, vio nunca más a la mujer. ...Nuevos hombres llegaron de otros países, que habían tenido un sueño como el de ellos, y en la ciudad de Zobeida reconocían algo de las calles del sueño (Calvino, 1985, p. 24)

Las ciudades de Calvino llevan nombres de mujeres. Aunque son ciudades fantásticas contadas a través del relato de Marco Polo a Kublai Kan, rey de los tártaros, representa la presencia del arquetipo de la ciudad ideal y el poder de la ensoñación del poeta en el dinamismo de estas grandes y antiquísimas estructuras. No ha habido sabio, poeta, filósofo, político, escritor, profeta, teólogo, que no haya pensado en la ciudad perfecta. En el 414 a. C. la imaginación de Aristófanes lo condujo a crear en *Las aves*, una ciudad en el aire, ubicada a medio camino entre los hombres y los dioses “Nefelococcigia”, Platón vio en la *República*, también el rastro de sangre sobre la nieve de la ciudad ideal y fue más lejos al decir que esta debería ser gobernada por los filósofos. No escribió acaso Aristóteles en su *Política*, que la ciudad ideal estaba definida por los ciudadanos y creía que esta era “un perfecto y absoluto conjunto o comunión de muchos pueblos o calles en una unidad”. Los años no le alcanzaron a Aristóteles para la realización de su proyecto, pero su semilla genuina germinó en Alejandro, su discípulo más avezado, quién construiría en todos los territorios por él conquistados las alejandrías: bucéfalas y nicea. La pretensión cristiana de la vida eterna “el paraíso” constituye otra epifanía del arcaísmo de la ciudad ideal.

La estructura arquetípica de la ciudad ideal llegó hasta el Renacimiento europeo, luego de dejar atrás *La Ciudad de Dios* de San Agustín. En 1516 Tomás Moro en *Utopía*, narra acerca de la existencia de una república en la que todos sus habitantes han alcanzado la felicidad. En 1623 Tomás Campanella publicó *La Ciudad del Sol*, el líder de la ciudad es un supremo sacerdote al que llamaban Hoh, los solares viven una vida conforme a la filosofía y a los designios de la razón. Tres años después, en 1626, Francis Bacon escribió *La Nueva Atlántida*, lugar mítico cuya capital es la ciudad de Bensalem, los habitantes de esta son rigurosos científicos que usan el método inductivo en la aventura científica. La función esencial de la imaginación –recuerda Bachelard– es la de “producir imágenes”, es por ello que el poeta en su angustia deja fluir las imágenes universales, *Los viajes de Gulliver* de Jonathan Swife son una de estas expresiones y de las cuales la literatura universal es rica fuente de imaginación (Ospina, 2004, p. 23). El poeta griego Constantino Kavafis escribe:

Dices: “Iré a otra tierra, hacia otro mar
y una ciudad mejor con certeza hallaré.
Pues cada esfuerzo mío está aquí condenado,
y muere mi corazón
lo mismo que mis pensamientos en esta desolada languidez.
Donde vuelvo los ojos sólo veo
las oscuras ruinas de mi vida
y los muchos años que aquí pasé o destruí”.
No hallarás otra tierra ni otro mar.
La ciudad irá en ti siempre. Volverás
a las mismas calles. Y en los mismos suburbios llegará tu vejez;
en la misma casa encanecerás.
Pues la ciudad es siempre la misma. Otra no busques -no la hay-
ni caminos ni barco para ti.
La vida que aquí perdiste
la has destruido en toda la tierra.

El viaje se crea pensando en un lugar ideal. El mar es el camino que posibilita la imagen del sitio buscado, no importa si no se halla, lo importante es abandonar el sitio donde se está en este momento. El lugar que se deja tras nosotros es la cárcel para la imaginación poética. Aventurarse libera el espíritu. La ciudad ideal también se libera, ella está, igual que el aventurero, en una búsqueda constante, en un eterno peregrinaje por sus ciudadanos ideales, los mismos que también han iniciado la búsqueda de ella. Probablemente, no se encuentren nunca, pero este desencuentro antes que privarlos y condenarlos a la desesperanza mutua, por el contrario, es la musa que aviva la fuerza de la imagen poética. La ciudad ideal sigue siendo una búsqueda eterna. Los hombres de todos los tiempos, de distintas profesiones y diferentes motivaciones no cesaron ni cesarán un solo instante en esta infatigable lucha. Pero hubo un momento perdido en el tiempo en que la imaginación humana cruzó el umbral del ensueño poético y pudo aproximarse a la construcción de suntuosas ciudades. Los dioses furiosos con Caín y Prometeo, por haber asesinado a su hermano y robado el fuego y dárselo a los hombres, respectivamente, rompieron la alianza con los humanos y la invención poética quedó seriamente lesionada. Luego del asesinato de Abel la desgracia divina empuja a Caín a vagar por la tierra de Nod “la tierra de la nada”, con el único y dudoso bien de la inmortalidad, como Prometeo. Caín en su diáspora funda Enoc, la primera ciudad alejada del umbral de la imaginación, Prometeo, por su parte, con su robo, conminó al hombre a reunirse alrededor de este, en comunidad, tiempo después surgieron los primeros centros urbanos. La vida en la caverna acabó para siempre.

Resulta extraño que las primeras ciudades hayan surgido del delito, del homicidio y del robo, pero más extraño resulta la idea que este arquetipo no haya desaparecido de la imaginación del hombre llevando a cuesta la huella indeleble del pecado. Diez mil años atrás apareció como una mancha verde extendida sobre un enorme desierto amarillo la ciudad de Jericó, la ciudad poblada más antigua del mundo. La especie humana fue arrojada al mundo urbano y con ello apareció todo tipo de ciudades: paganas, cristianas, míticas, emblemáticas, literarias, eternas

y virtuales. Pero la fascinación humana por la búsqueda de la ciudad ideal, vehículo de la imaginación poética, no se detiene, por el contrario, ha encontrado en la ciencia ficción una poderosa arma para dinamizar este arquetipo: Mordor, Rivendel, Narnia, Sion, Gótica, Metrópolis, Smallville, Keystone City, El Mundo de los Quien, Avalon, Camelot, La Tierra Media, Hobiton, El Reino Mágico de Gondorf, entre otros. Otras ciudades prefirieron ser sepultadas antes que desaparecer de la memoria de los hombres: Petra, Atlántida, Lagash, Nínive, Persépolis, Sodoma, Gomorra, entre otras.

Ante la desbordada ambición de los conquistadores españoles, hubo ciudades que prefirieron camuflarse en las míticas cumbres andinas, vigiladas solo por la mirada celosa de los cóndores. Sin embargo, su ocultamiento paradójicamente atrajo la codicia de los conquistadores sobre ellas, tal es el caso de El Dorado y la Ciudad de los Césares. Costosas e infructuosas empresas militares para hallarlas organizó la Corona española sin resultados positivos. El Dorado, La Ciudad de los Césares y Siete ciudades de Cibola se hicieron itinerantes para preservar la existencia de la ensoñación de los hombres que nacimos de este lado del Océano Atlántico, tierra explotada y saqueada por todos, pero cuna de sueños de libertad y unificación. También hay ciudades que se autoproclaman como La Atenas, La París y La Suiza suramericanas como esperando que las europeas se reconozcan a sí mismo como La Bogotá, La Guatemala y El Uruguay de Europa.

—De allí se deduce, Carlos Ariel, que la ciudad ha sido el artificio civilizador por excelencia —manifestó Rubén Darío.

—En 1990 se realizó en Barcelona el I Congreso Internacional de Ciudades Educadoras del Mundo —intervino Luis Eduardo. El movimiento de ciudades educadoras, desde entonces, busca “facilitar el intercambio y la difusión de las acciones educativas en el medio urbano” (Páramo, 2009, p. 15). Ahora bien, desde los años setenta se viene hablando de la crisis de la educación, siendo *La crisis mundial de la educación* de P. Coombs y *Aprender a ser: la educación del futuro* de E. Faures, las obras más connotadas de este movimiento. Este proponía,

en 1973 “acercar la escuela a la vida misma, a la cotidianidad”, en tanto aquel, “insistía en potenciar los medios no escolares o no formales de educación”. Las dos acotaciones anteriores se sumaban a las voces de H. McLuhan, quien en 1968 dijo que “en las ciudades contemporáneas, la mayor parte de la enseñanza tiene lugar fuera de la escuela” y a la de Iván Illich, quien sugería en 1971, desescolarizar la educación.

—Conviene señalar, Luis Eduardo —repuso Rubén Darío— que en el marco nacional Bogotá, Cartagena, Medellín, Manizales, Piedecuesta, Itagüí, San Gil, Tabio, Envigado, Pamplona y La Estrella formaron parte del movimiento “Ciudad educadora”.

—En esta misma dirección, J. Trilla en *La educación fuera de la escuela*, en 1993, afirmó que “la escuela ocupa solo un reducto del universo educativo” (2003, p. 11) —dijo Luis Eduardo. Trilla también proponía que los estudios de los procesos que acaecen por fuera de la escuela puede mejorar la práctica educativa. Pero será en *Otras educaciones* donde Trilla esgrima sus tres grandes tesis con relación a educación y ciudad. El autor propone tres dimensiones teóricas sobre el particular, a saber: *Aprender en la ciudad*, *Aprender de la ciudad* y *Aprender la ciudad*.

Aprender en la ciudad hace referencia a la ciudad como “contexto educativo”. Desde esta perspectiva, la ciudad es un contenedor de variadas y diversas posibilidades de aprendizajes desperdigadas en cada uno de los espacios urbanos. “Escuelas, centros de educación en el tiempo libre, educadores de calle, educación familiar y toda la red cívica, cultural y comercial proveen recursos y estímulos generadores que configuran el entramado educativo de la ciudad, el entramado educativo que es la ciudad” (Trilla, 1993, p. 180). De esta manera, entendida la ciudad como contexto educativo, los procesos escolares se infieren, refutan, contradicen, reconstruyen o se eliminan. Aprender del contexto urbano implica legitimar el ejercicio escolar, porque:

Una escuela excesivamente rígida e intelectualista, desconectada de su entorno inmediato, que descuidaba la sociabilidad entre iguales y que

reducía a “marías” aspectos tan importantes como, la expresividad, la creatividad o la misma educación física, estaba reclamando instituciones educativas complementarias, que, con un objetivo de educación integral, polarizasen su acción en estos aspectos que la escuela convencional menosprecia (Trilla, 1993, p. 181).

Aprender de la ciudad, según Trilla, es concebir la ciudad como un medio de formación y socialización educativa.

La ciudad es una máquina de crear y educar... Es el resultado de una implosión que reúne en un espacio reducido un gran número de personas y de elementos culturales que facilitan las condiciones comunicativas, el cruzamiento de unos elementos culturales con otros y, por tanto, la creatividad y la adquisición de información (1993, p. 181)

En el escenario urbano convergen, entonces, la civilización humana, el conocimiento que esta tiene del mundo, las reglas que ha creado para vivir en sociedad, la contaminación, la distribución geométrica del espacio, el arte, la literatura, las fábricas, entre otras. En la ciudad y de la ciudad, se aprende un tipo de conocimiento sensible y cotidiano que sirve para mejorar o desmejorar la convivencia con los otros seres humanos. En la ciudad, se hallan las respuestas inmediatas que la ciencia tardaría en dar y, peor aún, enredaría y haría confusa la existencia de los ciudadanos. Por último, *Aprender la ciudad*, según Trilla, es verla como contenido educativo. Aprender la ciudad posee algunas limitaciones: superficialidad y parcialidad.

Informalmente aprendemos a usar cotidianamente la ciudad pero aprendemos mucho menos a entenderla. Informalmente aprendemos la apariencia de la ciudad pero no detectamos su estructura; conocemos su actualidad, pero desconocemos su génesis y su prospectiva (1993, p. 189).

Aprender la ciudad implica superar la superficialidad de la informalidad, es decir, implica conocer a profundidad el conocimiento informal que se adquiere de ella a través de la vida cotidiana, se deben descubrir las relaciones y estructuras que se hacen imperceptibles ante

nuestros ojos. La parcialidad hace pensar que solo conocemos apartes de lo que realmente es la ciudad, esto se debe en buena medida, al nivel social, generacional, económico o político al que se pertenece. Conocemos parcialmente la antigua Calle del Cartucho, parcialmente conocemos la ciudad que el alcalde mayor o sus detractores nos presenta, parcialmente conocemos la ciudad de los umbrales que describe Mario Mendoza, parcialmente conocemos Ciudad Bolívar, parcialmente conocemos la ciudad de los indigentes o la ciudad de los corruptos. Aprender de la ciudad implica descubrir que esta no es estática, cambia todos los días, se reinventa y la reinventamos con el devenir que ofrece cada día. Eliminando los límites que la superficialidad y la parcialidad le confieren a la ciudad, podemos utilizarla, conocer sus barrios y localidades que cumplen funciones distintas entre sí, pero se unifican en torno a la ciudad deseada. Por último, aprender la ciudad implica participar en su construcción, reconstrucción y reinversión permanente, “así pues el medio urbano es un denso, cambiante y diverso emisor de informaciones y de cultura, es una tupida red de relaciones humanas socializadas” (Trilla, 1993, p. 185).

—*El barrio como campo de conocimiento* —dijo Carlos Ariel. Hacer del barrio una metáfora espacial con el ánimo de aprender de su contexto, sus contenidos y como vehículo de formación, implica traer a nuestros ojos la investigación que realizará M. De Certeau en el barrio de la Croix-Rousse entre 1975 y 1977. Certeau cree en primera instancia que el barrio es “un dominio del entorno social puesto que es para el usuario una porción conocida del espacio urbano en la que, más o menos, se sabe reconocido” (2000, p. 8). De esta manera, el barrio aunque es un espacio público insinúa un espacio privado representado en la configuración del habitat particular de los usuarios, sus creencias y costumbres, pero principalmente, gracias al reconocimiento de los sujetos como miembros del entorno espacial compartido.

Sin embargo, Certeau se inclina más por la definición que ofrece Henri Lefebvre, para quien el barrio “es una puerta de entrada y salida

entre los espacios calificados y el espacio cuantificado” (2000, p. 9). Con ello el barrio se adentra en la comprensión espacio/tiempo en la que el habitante se desplaza desde su lugar de hábitat, caminando a otro espacio no tan privado. Es decir, el usuario se desplaza sigilosamente desde lo privado a lo público sin que él sea consciente de ello. En esto consiste la condición dinámica del barrio.

Tal condición dinámica, hace que el barrio requiera de un aprendizaje que va desde la infancia, se acrecienta en la medida que el usuario se identifica y se reconoce como miembro de él, por lo que Certeau considera que el barrio es “el espacio de una relación con el otro ser social, que exige un tratamiento especial”. En últimas, el barrio es una técnica de reconocimientos de los seres que lo habitan, lo que le infringe la condición de unión colectiva de distintas trayectorias individuales que ocupan un lugar específico en la ciudad. El chismorreó, la curiosidad, los esbozos lingüísticos incompletos que se escuchan en sus tiendas, parques y callejuelas, la sonrisa sardónica entre algunos de sus habitantes corresponde a un conjunto de significaciones propias que solo tienen lugar en este espacio urbano. Ahora bien, hacer del barrio un campo de conocimiento significa prestar atención a lo insignificante, anodino, desde los vendedores ambulantes hasta los problemas ambientales, políticos, sociales y culturales que aquejan al barrio. Esta capacidad ya fue desarrollada por el *flâneur* en la París de Baudelaire del siglo XIX, habilidad de la que W. Benjamin se refirió como “los anteojos del obtuso hombre urbano”.

—*La calle como campo de conocimiento* —interpeló Rubén Darío. Aprender en la calle, aprender de la calle y aprender la calle requiere de habilidades especiales, las mismas que desarrollaron Edgar Allan Poe y Joseph Bell en el siglo XIX. Es decir, poner el acento en lo insignificante, pero que no por ello deja de ser rutilante y polifónico, lo que en palabras de W. Benjamin sería “quien ve sin escuchar está mucho más intranquilo que aquel que escucha sin ver” (2012, p. 100).

Hacer pedagogía cotidiana de la calle es traer a nuestros días la actitud del *physiologue*. Significa esto, que el sujeto pedagógico interesado en este tipo de pedagogía tiene que retratar, describir, interpretar y comprender lo que sucede en la calle –ya no en el pequeño cuaderno de bolsillo– sino a través de su dispositivo móvil, para luego traerlo al aula de clases y hacer el pegamento con el otro saber, el racional. En últimas, hacer pedagogía de la calle es convertirse en el *flâneur* de Boudelaire. Los acontecimientos cotidianos pasan ante la mirada acuciante, nada apacible del *flâneur*: una conglomerada marcha que ha llegado a La Plaza de Bolívar luego de caminar por muchas calles, una conversación que ha surgido entre dos amigos mientras caminan por la calle camino al trabajo, un grafitero que ha llegado al *spot* luego de caminar desde su casa al lugar elegido, dos *skaters* que hacen trucos con sus monopatines en los obstáculos que van encontrando en la calle, un problema ambiental que aglutina en las calles del barrio a los vecinos, una acalorada discusión entre dos personas que van camino a Transmilenio, un transeúnte que escucha a través de sus audífonos una entrevista radial acerca del proceso de paz en Colombia, entre otros, todo ello constituye la materia prima que sirve al *flâneur* mientras “toma muestras botánicas sobre el asfalto”, como dice Benjamin.

La calle es un medio de circulación para lo cotidiano. La calle une extremos de espacios privados con espacios públicos y públicos entre sí, comunica el espacio escolar con el urbano, es un espacio de convergencia y apertura para que surja lo nuevo, es también un lugar de encuentros ocasionales y de temas igualmente ocasionales. En la eventualidad que ofrece la calle, surge además de los desplazamientos libres, la libertad de expresión y la opinión pública, estas solo se ganan con la conquista de la calle. La calle es un medio abierto, nos convierte en seres públicos o anónimos, nos sumerge en lo cotidiano y nos aleja de la rutina es “como un tubo por el que son aspirados los hombres”, como cree H. Giannini.

“La ciudad, la calle, es un ingente canal repleto de significantes, que puede vehicular mensajes” (Páramo, 2009, p. 22), la calle desde

su informalidad enseña cultura, el transeúnte aprende la cultura de la calle a través de pequeños mosaicos desperdigados en la magnificencia del universo urbano. Esta es la relación entre ciudad y educación. Jane Jacobs en *Muerte y vida de las grandes ciudades*, afirmaba que “los niños de una ciudad necesitan una gran variedad de sitios donde poder jugar y aprender”, con ello expresaba la importancia de las alamedas de las calles, como lugar natural en el proceso de formación de los menores.

—*El centro comercial como campo de conocimiento* —intervino Luis Eduardo. Dicen que Delfos fue el centro de la cultura occidental, aunque los incas también tenían su propio centro “Machu Pichu” y los muiscas con su “Infiernito”, también crearon un centro astronómico ceremonial, lo que hace pensar que existe una estructura arquetípica en el imaginario humano que nos lleva a crear *ónphalos*. La historia del centro comercial se remonta al siglo XV en Estambul “El Gran Bazar”, mercado cubierto con más de 58 calles y 4000 tiendas que recoge la estructura matricial a la cual nos estamos refiriendo.

Ahora bien, probablemente uno de los referentes más próximos de lo que conocemos hoy como centro comercial, subyace en la idea de los pasajes parisinos de la primera mitad del siglo XIX. Las características de estos conglomerados comerciales parisinos son descritas por W. Benjamin, en *El libro de los pasajes*, de la siguiente manera: “Estos pasajes, una nueva invención del lujo industrial, son galerías cubiertas de cristal y revestidas de mármol que atraviesan edificios enteros, cuyos propietarios se han unido para tales especulaciones. A ambos lados de estas galerías, que reciben la luz desde arriba, se alinean las tiendas más elegantes, de modo que semejante pasaje es una ciudad, e incluso un mundo en pequeño” (2005, pp. 37-38).

El centro comercial reactualiza el gesto fundacional de la plaza pública. Tiene otros usos que lo distancian del ágora griega, del Foro de Trajano o de las plazas de las ciudades medievales, pero tiene la esencia festiva del fin de semana. Las plazas públicas abren la ciudad, de la

misma manera que el centro comercial sirve para el reencuentro con el otro y consigo mismo, es la metáfora de las experiencias comunes. Todos asisten a él, a sus plazoletas de comida, sus concesionarios de autos, peluquerías, plazas donde se reúnen las tribus urbanas, tiendas, plazoletas de entretenimiento, entre otros, allí en esos lugares, que son de todos y de nadie, se dicen “naderías”, acontecen situaciones anodinas, se habla de la ciudad, de los problemas ambientales que ocasiona el río Bogotá, de los incendios forestales de los cerros Orientales, de la corrupción, del amor y del desamor, se habla de muchas cosas a la vez. Aquí aparece nuevamente el *flâneur* para observar, describir y escribir en el muro de Facebook o en Twitter lo que acontece en el tiempo cotidiano. “El centro comercial es la última comarca del *flâneur*” dirá Benjamin en *El París de Baudelaire*.

El centro comercial es un laberinto. Sus largos y profundos pasillos conducen a todos lados, lo mismo que sus escaleras eléctricas, pero al final no existe ningún enigma, lo cual hace pensar que el centro comercial posee muchos centros sin que hallemos finalmente al Minotauro. Entonces, el centro comercial es la expresión de un laberinto contemporáneo, es como afirma F. Zalamea “una compleja red descentrada, llena de cruces y periferias con múltiples caminos y alternativas que desorientan al observador” (2004, p. 40).

—*El ciberespacio como campo de conocimiento* —dijo Rubén Darío. Cuando William Gibson, el autor de ciencia ficción norteamericano que en 1984 popularizó este vocablo, nunca imaginó que lo que había sido una creación ingeniosa terminaría siendo una realidad. Internet está a mitad de camino entre lo virtual y lo actual, su umbral es la línea donde la imaginación poética se resiste a ceder ante la realidad, línea tejida con hilos invisibles haciendo, en últimas, que lo actual se mezcle con lo virtual, suspendiendo la diferencia que existe entre ellas. El ciberespacio es el nuevo “panóptico”, suerte de ojo del mundo a través del cual se puede ver lo humano y lo inhumano, lo real y lo irreal, lo posible y lo imposible, también es la epifanía de la desterritorialización del mundo real, porque las fronteras dejaron de existir, ya nada está prohibido ni

vedado. En el ciberespacio no hay personas ni cuerpos, solo existen siluetas que recuerdan su existencia. Ahora las identidades pueden ser reales o ficticias, puedo fingir o mostrarme como soy en realidad, ya no importa la verdad sobre mí.

Internet ensancha el mundo, es la nueva tierra prometida. Ante esta realidad, la identidad enfrenta nuevos retos, la globalización se presenta como nuevo vector para la transformación de las múltiples identidades humanas. El dominio de las distancias y la reducción del espacio geográfico, invitan a fortalecer cada una de las características que nos hacen ser lo que somos, aunque la identidad no es absoluta. Carlos Fuentes en *Viajando en un furgón de cola*, cree que no hay idea absoluta de la identidad, esta se está formando todos los días “la identidad se está creando a partir de las influencias de contactos”. Este contacto en Internet es frecuente, instantáneo y efímero. La identidad viaja a través de Internet, en un viaje sin límites ni fronteras posibles. El ciberespacio es el camino predilecto por el que transitan las nuevas generaciones y rompen así, con el enclaustramiento y el encierro a través de lo que M. Castells llama *la galaxia internet*, lugar de encuentro con el otro, y con los otros que, de la misma manera han iniciado su ciberviaje, rompiendo igualmente la soledad y el individualismo narcisista. El viaje a través de la web, la mensajería electrónica o de las redes sociales de internautas, es la forma de huir que no conocieron las generaciones precedentes a esta. El ciberespacio es ese otro allá, punto de contacto con el otro, en el que en fracción de segundos, se puede llegar a él. Internet se convierte en un camino abierto sin prohibiciones ni límites.

Atrás quedó lo que Octavio Paz consideraba como “la exacerbación de la conciencia de todo aquello que nos aislaba y separaba a través de la metáfora de la soledad y encierro en nosotros mismos” (1959, p. 134). Internet se presenta como la nueva estructura que rompe la taciturna actitud de vivir la vida, arrojando a las generaciones de hoy por nuevos recovecos. Las identidades juveniles no se pueden apresar tan solo con palabras y conceptos, sino que reclaman una manera diferente de comprender el camino por el que transitan. Estas interpretaciones

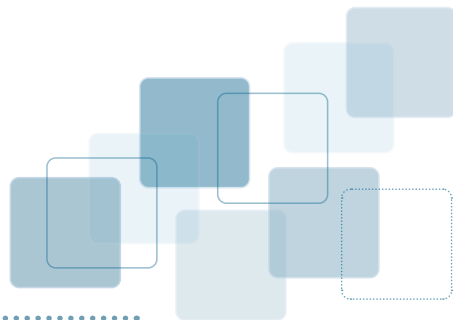
ofrecen no el único sentido, pero sí una perspectiva distinta de asumir la vida cotidiana, rica y divertida, que le da sentido a las nuevas formas de cómo los jóvenes conciben el mundo. El ciberespacio no se subordina ni a la razón, ni a la moral o a la religión sino que –parafraseando a Octavio Paz– asume la actitud rebelde contra todo ello y abre nuevos meandros por los que circula la pasión, la gracia y la alegría. Una vida colectiva, como hemos venido indicando, se abre paso entre los resquicios de la soledad moderna y supera la tangible muralla de la identidad individual, llegando a la libre planicie y placentera cubierta de la bóveda celestial de una vida en común.

En el ciberespacio la liquidez de la vida se adueñó de las identidades de los nativos. El amor se hizo efímero, la misma suerte corrieron el sexo, las amistades, las palabras y todo aquello que podría identificar a los individuos. En Internet las identidades como la vida líquida –pensando como Z. Bauman–, las formas de actuar no se consolidan, no pueden mantenerse, “la vida cambia en un abrir y cerrar de ojos”. Dicen que Francisco de Goya afirmó que la razón traería sus propios monstruos, seguramente el ciberespacio, es uno de esos monstruos que solo nos ha dejado ver sus orejas. Después de dominar las distancias, escribe Wolton y, de “conquistar la naturaleza y la materia, los hombres recuperan un deseo infinito cuya más perfecta ilustración sería la proliferación de palabras, imágenes y datos”, la ciudad internet es la epifanía de esta producción y la identidad eterna y constante construcción, ya no importa.

Internet representa un mundo, un planeta, un lugar. Acaso no dijo Marx “Denme el molino de viento y yo les daré la Edad Media”. La paráfrasis más reciente de tal aforismo bien podría ser “Denme Internet y yo les daré la ciudad ideal”. F. Zalamea cree que “el gigantesco auge de Internet, ancha telaraña mundial, de la cual muy pronto no sabremos prescindir” (2004, p. 122) es la opción contemporánea de vivir y funcionar entre redes sofisticadas. Por último, Internet ha logrado desorientarnos no por la ausencia del conocimiento sino por el exceso del mismo, como cree Zalamea, lo cual hace pensar que la sentencia que

lanzara McLuhan en 1968: “la escuela ha perdido la hegemonía sobre la información”, sea una realidad creciente, lo que hace de Internet un poderoso campo de conocimiento.

Los meses fueron pasando, los frailes se involucraron de lleno en su último semestre de clases, en ocasiones se reunían, revisaban los resultados de la investigación, corregían sus notas y prepararon el documento final. En el mes de diciembre, contrataron a Armando Donado para que realizara las ilustraciones que acompañaría el producto final y en enero de 2014, Andrés Consuegra, un diseñador que trabaja con los dominicos, diseñó el formato final con el cual se presentaría la investigación. Después de esto, Carlos Ariel, Rubén Darío y Luis Eduardo acordaron radicar la tesis en la Universidad Santo Tomás, a finales de enero de 2014 y así graduarse en el primer trimestre del mismo año.



CONCLUSIÓN

Dicen que el hombre que no interpreta y comprende su realidad está condenado a vivir en el mundo que, por suerte, le fue dado vivir. Con lo cual la sentencia “si quieres cambiar el Estado, cambia la educación” de José Mariátegui (s.f.), escritor, periodista, y pensador político peruano de la década del treinta del siglo pasado. En las entrañas de tal aseveración yace la idea de que la educación es la llamada a transformar el Estado, la sociedad y el individuo. Es una pretensión que requiere de profundos cambios estructurales, de una verdadera revolución de conciencias, compromiso y responsabilidad de todos los ciudadanos. Los reformadores, interesados en cambiar los sistemas educativos vigentes, no han cesado un solo instante en la idea de repensar el ejercicio docente, la enseñanza, la evaluación y toda la práctica educativa, en general. De lo anterior se infiere, la conclusión más sencilla de la presente investigación y tiene que ver con la respuesta, también sencilla, al interrogante que le dio su apertura ¿Cómo, desde lo cotidiano, el colegio Santo Tomás de Aquino puede realizar su quehacer pedagógico? Los resultados revelan que el colegio Santo Tomás de Aquino puede realizar su quehacer pedagógico, desde lo cotidiano, a través de la pedagogía de lo cotidiano. Pero definir los fundamentos pedagógicos y epistemológicos de esta nueva pedagogía no es tan sencillo, aparentemente, resultó siendo la resolución del interrogante que dio inicio a esta investigación. Sin embargo, se pueden establecer algunas líneas muy generales que permiten una mejor comprensión de esta pedagogía.

La pedagogía de lo cotidiano propone, entonces, someter a la crítica constante el *establishment*, por ello necesita que los sujetos pedagógicos asuman la actitud eterna del *flâneur*. Este es el capital con el cual participan en el campo. Visto el campo de conocimiento como un juego –siguiendo la metáfora de Bourdieu–, los sujetos escolares deben poseer las fichas necesarias para participar en el juego. Estas son el capital de cada uno de ellos, en el caso de los maestros, por ejemplo, las fichas, es decir, su capital, lo constituyen los saberes, contenidos y competencias que él conoce por haberse formado en un campo específico –social, natural, lingüístico, artístico, entre otros–. Él conoce qué contenidos y competencias debe saber el estudiante, pero no puede revelar sus cartas hasta que los otros jugadores –los estudiantes– lo hagan. Por su parte, los estudiantes, poseen también su propio capital, representado en el conocimiento que han logrado a través de la praxis diaria en la aventura maravillosa de vivir la vida, identificando las problemáticas de las cuales han sido testigos en la calle, el barrio, el centro comercial o en el ciberespacio. Con estas habilidades llegan al aula a revelar sus cartas. Los sujetos pedagógicos descubren sus cartas con la pregunta, es decir, lo cotidiano se abre con una pregunta. El camino que debe iniciar con la experiencia hermenéutica de lo cotidiano, es la identificación de la pregunta. Existe en ella –según Gadamer– una apertura que se encuentra en *La docta ignorantia* socrática. Es este principio socrático el inicio de la indagación por la pregunta, ello hace que esta sea realmente auténtica. La pregunta es ruptura –recuerda Gadamer– es límite y es inquirir sobre algo. Así pues, preguntar quiere decir abrir el camino a la esencia misma de la realidad cotidiana. La dialéctica como método para preguntar siempre es un diálogo, es un intento por encontrar la fuerza de lo que se dice en él. Preguntar, entonces, es dialogar, conversar con el texto, con la realidad y con lo cotidiano. La experiencia hermenéutica de lo cotidiano es al mismo tiempo la experiencia de la pregunta por lo cotidiano. La pregunta adquiere su primacía cuando la comprensión de la misma no requiere de las respuestas que esta puede suscitar. Comprender lo cotidiano es preguntar, relacionar, pensar, ensayar, entender, pero también es iniciar el pedregoso camino de la experiencia hermenéutica.

Los jugadores necesitan ser creativos. A. Greaves y D. Shirley han afirmado en *La cuarta vía*¹⁹ que la estandarización educativa alejó la

- 19 No puede haber una cuarta vía sin la existencia de tres que la precedan. “La cuarta vía” es una noción teórica surgida a propósito de otra categoría “La tercera vía”. “La tercera vía” consiste en una interpretación de las democracias occidentales, surgida a finales del siglo pasado, para denominar la nueva ruta que Estados deberían seguir para lograr la prosperidad, el progreso y la paz. El nuevo camino estuvo liderado por Tony Blair, primer ministro inglés, Gerhard Schröder, canciller alemán y Bill Clinton. Las bases teóricas de “La tercera vía”, fueron diseñadas por Antony Giddens y “la idea era simple: por una parte superar la idealización del Estado de bienestar y de los mercados, y minimizar sus puntos débiles”. Según Hargreaves y Shirley (2012), el nuevo camino con todo y sus esperanzas se fue al traste y los efectos se hicieron muy notorios en la educación. Vale aclarar que “La primera vía” surgió desde 1945 hasta mediados de los años setenta –escriben Hargreaves y Shirley–, caracterizado por un Estado benefactor, inspirado en la oferta teórica de J. Keynes y, por el rápido crecimiento “baby boom”. El influjo de los movimientos sociales “hippie” entró en las escuelas, la educación se hizo libre y afloró la creatividad. El modelo de enseñanza se centró en el niño, los profesores se hicieron más autónomos y gozaban de un alto reconocimiento ciudadano. “La segunda vía”, e inicia en los primeros años de la década de los años ochenta, sus principales inspiradores fueron Ronald Reagan, presidente de los Estados Unidos y Margareth Thatcher “La Dama de Hierro”, primera ministra británica. Ellos “redujeron el gasto social en sendos países y aplicaron principios mercantiles al Estado de bienestar. Promovieron la privatización, total o parcial, de los servicios públicos y la competencia mercantil”. Según Hargreaves y Shirley, “La segunda vía” llegó a Inglaterra, Gales y el Norte de Italia. En ella se diseñaron las estrategias para la reforma educativa –mediada limitaciones al gasto público–, hubo una prolongada centralización gubernamental y se inició la estrategia de la estandarización para el cumplimiento de unos objetivos. “Los estándares de rendimiento forzaron un control político de los resultados en el ámbito público”. Otras reformas educativas que se realizaron en esta vía, –Según Hargreaves y Shirley– son: Competencia entre las escuelas motivada por la clasificación que ofrecían los resultados obtenido por los estudiantes, currículos prescritos y áreas de aprendizaje menudamente definidas, sanciones o señalamiento a profesores, cierres de escuela por los malos resultados, formación del profesorado en su mismo lugar de trabajo y crecimiento del aprendizaje técnico en detrimento del profesional. En “La segunda vía” la creatividad se ausentó de las escuelas, el maestro perdió autonomía y el reconocimiento social logrado en la “La primera vía”.

“La tercera vía” surgió a finales del siglo XX en Inglaterra con el ascenso del Partido Laborista Inglés, en cabeza de Tony Blair. Se caracterizó por el abandono de la idea que el Estado es el que lo controla todo, en cambio, se asumió nuevamente la creencia en el Estado de bienestar pero esta vez más abierto, los ciudadanos podían acceder a la información pública, un gobierno eficiente, se amplió la participación pública y se invirtió más en el aprendizaje y formación para la vida. Los adeptos a la “La tercera vía” quisieron venderla idea de que la educación: “debe ir más allá del control de profesionales egoístas bajo la libertad del progresismo, y más allá de la maleza de prescripciones y normativas que limitan la capacitación y reprimen la iniciativa”. Sin embargo, Hargreaves y Shirley (2012) creen que las estrategias educativas implementadas en “La tercera vía” han distraído a sus defensores y está muy lejos de alcanzar sus ideales originales.

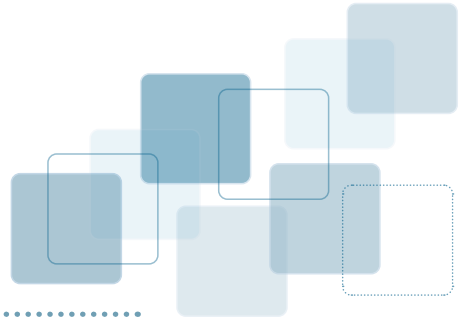
“La cuarta vía” es la era del abandono de la estandarización, de la toma de decisiones a partir de datos y del cumplimiento obsesionado por cumplir con objetivos prescritos, promoviendo una interacción sana y equitativa entre las personas, los profesionales y el gobierno. “La cuarta vía”, es entonces, la era de la postestandarización educativa y del regreso de la creatividad a las aulas de clases. Una característica notoria de esta vía es la definición de políticas educativas a corto plazo en el ámbito local y regional, los gobiernos “dejan hacer” a los líderes educativos y su misión se reduce a supervisar la elaboración, desarrollo y evaluación curricular. También “libera a los profesores de las

creatividad de las aulas de clases en aquellos países que estandarizaron sus sistemas educativos. La creatividad es la lámpara maravillosa en la pedagogía de lo cotidiano, hace que las tensiones subsistan en el campo, además de hacerlo fluido. Dicen que Alejandro Magno dormía con la tranquilidad de tener bajo su almohada dos armas: *La Iliada* y la espada. Con ellas helenizó el mundo, luego los romanos hicieron lo propio con el latín. Estas dos expresiones de “mundializar” la vida humana, la una cultural y la otra militar, se convirtieron en las primeras manifestaciones por universalizarlo todo. No había paradero del mundo antiguo en el que no se escuchara hablar del poderío de los romanos o del ingenio griego. Pero cuán lejos estaban –el discípulo de Aristóteles y los romanos– de imaginarse que dos mil años después, una generación no más creativa ni inteligente que la de ellos, podía reducir las distancias, interconectar todas las regiones del mundo sin importar cuán apartadas o lejanas estuvieran y articular los eslabones provenientes de la economía, la política, la sociedad y la cultura al mismo tiempo, construyendo así una sólida cadena que hoy recibe el nombre de “globalización”. La creatividad, entonces, es necesaria en la pedagogía de lo cotidiano, ello señala la distancia entre esta y la estandarización educativa. La creatividad es el capital común de todos los sujetos pedagógicos, ella crea mundos diferentes del que nos fue dado vivir, hace más divertida la vida escolar.

Ahora bien, hemos dicho que la pedagogía de lo cotidiano hace del aprendizaje su centro. Con la pérdida de la hegemonía sobre la información y con la vorágine de esta, la escuela y los sujetos pedagógicos deben aprender y desarrollar habilidades de “selección de información, de expresión, de razonamientos y de resolución de

restricciones del control gubernamental, reduce su autonomía para con los padres, las comunidades y el público. Los padres están más involucrados en la vida diaria de la educación de sus hijos, los miembros de la comunidad se hacen ver y oír más en las escuelas, y el público se involucra más a la hora de determinar los propósitos de la educación”. En “La cuarta vía” se abandona la idea de la competencia entre escuelas, pues los Estados abandonaron, de igual manera, las evaluaciones nacionales, además recupera la confianza en los profesores y los encamina a una formación de alta calidad.

problemas, incluidos los cotidianos”, como cree A. Argüello. Aprender es un acto de fe en el conocimiento y en el otro, es una de las tantas y fascinantes aventuras humanas. Aprender implica también aprender a elaborar nuevos conocimientos con los demás, la construcción colectiva de estos es otro capital en el de los campos de conocimientos.



REFERENCIAS

Argüello, A., y Mondragón, U. (2012). *Educación crítica y capacidades de aprendizaje*. Bucarmanga: Universidad Santo Tomás.

Arocena, F. (2012). *La mayoría de las personas son otras personas*. Montevideo: Estuario Editores.

Arocha, J. (1999). *Ombligados de Ananse. Hilos ancestrales y modernos en el Pacífico colombiano*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Augé, M. (2000). *Los no lugares*. Barcelona: Editorial Gedisa.

Bajtín, M. (1974). *La cultura popular en la edad media y renacimiento*. Barcelona: Barral Editores.

Bauman, Z. (2003). *Modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura. Económica de Argentina.

Bauman, Z. (2005). *Amor líquido*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.

Bauman, Z. (2006). *Vida líquida*. Madrid: Paidós Editores.

Benjamin, W. (2005). *El libro de los pasajes*. Madrid: Ediciones Akal.

Benjamin, W. (2008). *El narrador*. Santiago de Chile: Metales Pesados.

Benjamin, W. (2012). *La París de Baudelaire*. Buenos Aires: Eterna Cadencia.

Berger, P., Luckmann, T. (2001). *La construcción social de la realidad*. Lima: Universidad Católica del Perú.

Bolívar, A., Domingo, J., y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfica-narrativa en educación*. Madrid: Editorial La Muralla.

Braudel, F. (1988). *El Mediterráneo*. Madrid: Espasa.

Calvino, I. 1985). *Las ciudades invisibles*. Barcelona: Minotauro.

Castells, M. (2001). *La galaxia internet*. Madrid: Areté.

Certeau, M. de (1999). *La invención de lo cotidiano*. México: Edición, María Aguja.

Chihu, A. (s.f.). *La teoría de los campos en Pierre Bourdieu*. Recuperado el 08 de enero de 2014 de www.juridicas.unam.mx/publica/librev/rev/polis/cont/19981/pr/pr8.pdf

Costa, P-O. (1997). *Tribus urbanas: el ansia de identidad juvenil, entre el culto a la imagen y la autoafirmación a través de la violencia*. Barcelona: Ediciones Paidós, Iberoamericana.

Durand, G. (1981). *Las estructuras antropológicas de lo imaginario: introducción a la arquetipología general*. Madrid: Taurus Ediciones.

Elías, N. (2006). *El proceso de la civilización*. Pamplona: Universidad de Navarra.

Fals Borda, O. (2002). *Historia doble de la Costa*. Bogotá: Áncora Editores.

Foucault, M. (1991). *Qué es la ilustración*.

Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía*. México: Siglo Veintiuno Editores.

Gadamer, H. (2000). *La educación es educarse*. Barcelona: Paidós.

Giannini, H. (1987). *La reflexión de la vida cotidiana*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.

Hargreaves, A., y Shirley, D. (2012). *La cuarta vía*. Barcelona: Editorial Octaedro.

Hoyos, G. (2011). *Los intereses de la vida cotidiana y las ciencias*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Kant, E. (2004). *Pedagogía*. En www.philosophia/ Escuela de filosofía Universidad Arcis.

Levi-Strauss, C. (1964). *El pensamiento salvaje*. Bogotá: Fondo de Cultura Económica.

Lipovetsky, G. (1990). *La era del vacío: ensayos sobre el individualismo contemporáneo*. Barcelona: Editorial Anagrama.

Lipovetsky, G. (1996). *El crepúsculo del deber: La ética indolora de los nuevos tiempos democráticos*. Barcelona: Editorial Anagrama.

Lipovetsky, G. (2007). *La felicidad paradójica*. Barcelona: Editorial Anagrama.

Mattesoli, M. (1993). *El conocimiento ordinario*. México: Fondo de Cultura Económica.

Mattesoli, M. (1996). *De la orgía*. Barcelona: Editorial Ariel.

Mattesoli, M. (1997). *Elogio de la razón sensible: una visión intuitiva del mundo contemporáneo*. Barcelona: Ediciones Paidós.

Mattesoli, M. (2001). *El instante eterno: el retorno de lo trágico en las sociedades posmodernas*. Buenos Aires: Paidós.

Mattesoli, M. (2004). *El nomadismo: vagabundeos iniciáticos*. México: Fondo de Cultura Económica.

Mattesoli, M. (2004). *El tiempo de las tribus: el ocaso del individualismo en las sociedades posmodernas*. México: Siglo Veintiuno Editores.

Malinowsky, B. (1925). *Argonautas del Pacífico Occidental*. Barcelona, España: Planeta Agostini.

Maquiavelo, N. (1967). *Antología*. Buenos Aires: Editorial Losada.

Mariátegui, J. C. (s.f.). Temas de educación, *Obras completas*, vol. 14. Ed. Amauta.

McLaren, P. (1997). *Pedagogía crítica*. Barcelona: Ediciones Paidós.

McLuhan, H. (1968). *El aula sin muros*. Barcelona: Editorial del Cultura Popular.

Mockus, A. (1994). *Las fronteras de la escuela*. Bogotá: Sociedad Colombiana de Pedagogía.

Morin, E. (1984). *Ciencia con conciencia*. Barcelona: Anthropos, Editorial del Hombre.

Nietzsche, F. (1973). *El nacimiento de la tragedia, o, Grecia y el pesimismo*. Madrid: Alianza Editorial.

Nietzsche, F. (2009). *Sobre verdad y mentira en sentido extramoral*. Madrid: Editorial Gredos.

Nogué, J. (2006). *Las otras geografías*. Valencia: Editorial Tirant lo Blanch.

Páramo, P. (2009). Pedagogía urbana: elementos para su delimitación como campo de conocimiento. *Revista Colombiana de Educación*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Paz, O. (1981). *El laberinto de la soledad*. México: Fondo de Cultura Económica.

Piscitelli, A. (2005). *Internet: La imprenta del siglo XXI*. Barcelona: Gedisa.

Piscitelli, A. (enero-marzo, 2006). Nativos e inmigrantes digitales: ¿Brecha generacional, brecha cognitiva, o las dos juntas y más aún? *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 028(11).

Piscitelli, A. (2009). *Nativos Digitales*. Buenos Aires: Santillana.

Sanabria, F. (2011). *Vínculos virtuales*. Bogotá: Universidad Nacional.

Sartori, G. (1998). *Homo videns*. Madrid: Taurus.

Trilla, J. (1993). *Otras educaciones*. Barcelona: Anthropos Editorial del Hombre.

Trilla, J. (2003). *La educación fuera de la escuela*. Barcelona: Ariel.

Virilio, P. (1997). *El ciber mundo, la política de lo peor*. Madrid: Cátedra.

Vygotsky, L. (1960). *Pensamiento y lenguaje*. La Habana: Pueblo y Educación Editores.

Wittgenstein, L. (1988). *Investigaciones filosóficas*. Barcelona: Grijalbo.

Zalamea, F. (2004). *Ariadna y Penélope: redes y mixturas en el mundo contemporáneo*. Oviedo: Ediciones Nobel.

Esta obra se terminó de imprimir
en la Universidad Santo Tomás,
Seccional Bucaramanga
en junio de 2017

ISBN: 978-958-8477-52-7



9789588477527

Reconocer diferentes formas de aprender y encontrar nuevas maneras de enseñar son en parte los retos de todo maestro ante la actual realidad de un mundo cambiante y globalizado que amplía permanentemente las fronteras del saber, mediante variadas oportunidades para explorar, indagar, investigar y generar nuevo conocimiento, en espacios diferentes al aula de clase tradicional. Esta realidad requiere hacer de la escuela un escenario diverso, incluyente, creativo y transformador; le implica al maestro repensar su práctica docente en busca de generar espacios que propicien el diálogo, la alegría de aprender y descubrir nuevos saberes para el desarrollo de la creatividad y la innovación.

¿Qué enseñar?, ¿cómo enseñar?, ¿por qué enseñar? y ¿para qué enseñar? Son con seguridad las preguntas que siempre tendrán vigencia en la educación; en ellas se encuentra el sentido del acto de educar. Por ello el compromiso social de los educadores converge en la necesidad de hacer de la investigación parte de la práctica docente que permita, mediante el análisis de las situaciones, vivencias y experiencias, encontrar la respuesta a estos interrogantes y a muchos otros que desde la reflexión de la cotidianidad pueden resolverse.

En la obra *De policías y ladrones a migrantes y nativos digitales: La invención cotidiana de la escuela*, que hace parte de la colección Selecciones de investigación de la Universidad Santo Tomás, el aporte formativo se reconoce en la manera como surge la propuesta pedagógica que se manifiesta a lo largo del texto y se concluye en los capítulos denominados hacia la pedagogía de lo cotidiano y ciudad educadora, en los que el barrio, la calle, el centro comercial y el ciberespacio se constituyen en escenarios de aprendizaje que motivan a la reflexión sobre lo que sucede en la escuela y fuera de ella y a la búsqueda de una didáctica que permita desde lo cotidiano la construcción de saberes.

Nelly Milady López Rodríguez Ph.D.
Educación, Ciencias Sociales e Interculturalidad



PERSONERÍA JURÍDICA 3645 DEL 6 DE AGOSTO DE 1985 - VIGILADA MINEDUCACIÓN

